

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

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

*Материалы II международной заочной
научно-практической конференции*

Ярославль – Минск

Ярославль
2018

УДК 37; 159.9
ББК 88.8
А 43

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

А 43 Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы международной заочной научно-практической конференции / под науч. ред. Е.В. Карповой [Ярославль – Минск]. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 254 с.
ISBN 978-5-00089-256-5

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

УДК 37; 159.9
ББК 88.8

Редколлегия:

Е.В. Карпова, доктор психологических наук, доцент (науч. редактор);
Е.Г. Изотова, кандидат психологических наук, доцент;
О.Ю. Камакина, кандидат психологических наук, доцент;
А.И. Кортаева, кандидат психологических наук, старший преподаватель;
А.В. Невзорова, кандидат педагогических наук, доцент;
Я.М. Грянюк, отв. секретарь.

ISBN 978-5-00089-256-5

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», 2018
© Авторы материалов, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Психологическая, педагогическая и методическая подготовка будущего педагога и психолога

Бондаренко М.Б. Готовность к профессиональной деятельности будущих офицеров	8
Боязитова И.В., Эркенова М.М. Опыт использования интерактивных методов обучения при формировании профессиональных компетенций у студентов магистратуры	10
Бушная О.В., Самарина М.В., Сафарова Н.А. Содействие профессионализации: модель сетевого взаимодействия	12
Васильева О.К., Кондратюк С.В. Практико-ориентированный курс подготовки студентов к организации игровой деятельности дошкольников	15
Гальперина Л.Л. К вопросу о лично значимых качествах современного психолога	17
Гостевич Т.В., Лещенко Л.В. Повышение качества методической подготовки будущих учителей I ступени общего среднего образования	19
Елифантьева С.С. Некоторые аспекты методической подготовки будущих учителей к реализации межпредметных связей в начальной школе	21
Морозова Н.Н., Камаева Ж.М. Развитие эмпатии в процессе профессионального становления студентов	23
Карпов А.А. Подходы к формированию метакогнитивных стратегий студентов различных специальностей	26
Карпова Е.В., Максимова А.Д. Специфика профессионально-педагогической мотивации студентов на этапе вузовского обучения	28
Костерина Е.М., Изотова Е.Г. Особенности психолого-педагогической работы с детьми-дезадаптантами младшего школьного возраста	29
Кравцова О.М., Пискунова Ю.А. Подготовка будущих педагогов учреждений дошкольного образования к экспериментальной деятельности детей дошкольного возраста	31
Кузьмина А.А. Синдром эмоционального выгорания как вид профессиональной деформации педагога	33
Куликова Т.И. Подготовка будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с проблемами здоровья	35
Невзорова А.В. Становление позиции личности педагога как воспитателя	38
Пизов А.В., Мазилев В.А. Современные учёные о П.А. Рудике	40
Поздеева Т.В. Формирование профессиональных компетенций будущих воспитателей в процессе научно-исследовательской деятельности	42
Саченко Л.А. Гендерный аспект в профессиональной подготовке женщины-педагога дошкольного образования	44
Таубалдиева Ж.Ш., Темирова Ш.Е. Методы и приемы обучения речевому этикету	46
Финькевич Л.В., Литвинова Н.А., Счастливая А.М. Развитие критического мышления студентов в процессе изучения психологических дисциплин	48
Ханина Н.Н., Ли И.В. Формирование творческих способностей будущих учителей начального образования	51
Черепанова И.В., Черепанов О.А. Уровень рефлексии как критерий выбора специализации при подготовке студентов-психологов	53
Юркевич Н.А. Обучение студентов-психологов работе с детьми из неполных семей	56
 <i>Проблемы и опыт реализации образовательных стандартов в вузе и школе</i>	
Абишев Н.А., Абишева Д.Н. Мышление как системообразующее явление в реализации новой системы обучения	59
Андреева Ю.Ю. Особенности обеспечения профессиональной направленности вузовского курса отечественной литературы	61

Асадулаева Ф.Р. Особенности обеспечения преемственности в обучении дошкольников и младших школьников	62
Барабаш З.Р. Приемы активации коммуникативной деятельности учащихся на уроках истории	65
Беляева О.А., Угарова М.Г. Современные подходы к организации профориентационной работы в школе	67
Вавилов Ю.П. О научной сущности основных компетентностей	69
Варникова О.В. Возможности проектной деятельности в формировании действия графического моделирования	71
Ермишин А.С. Профессиональные стандарты как средство управления квалификацией при реализации ФГОС ВО по направлению 27.03.02 «Управление качеством»	73
Зубова К.О. Особенности формирования лингвистической компетенции младших школьников в анализе простого предложения	75
Лыжина Ю.М. Организация работы с родителями при реализации ФГОС начального общего образования	77
Макеева С.Г. Первоначальное обучение русскому языку в контексте ФГОС	79

***Перспективы внедрения психолого-педагогических инноваций
в вузе и в школе***

Бараева Р.В. Воспитание воспитателей	82
Ворошилина И.В. Дистанционное взаимодействие преподавателя и студента как условие создания образовательной среды	84
Дьяков Д. Г., Слонова А.И. Практики осознанности в профилактике и терапии химических и нехимических видов зависимости	87
Кормягина Н.Н. Ценностные ориентации личности: модификация методики М. Рокича	88
Прокофьева О.О. Интерактивное обучение будущих педагогов методике экологического образования дошкольников	91
Старовойтов А.Л. Исторические аспекты возникновения инклюзивной модели образования в Беларуси и России	93
Черчес Т.Е. Психологическое обеспечение применения мультимедийных средств обучения в высшей школе	96
Чурило Н.В. Нейропедагогика: инновационный подход к обучению и воспитанию детей в школе	98

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса

Альмухамбетова Б.Ж., Бактыбаев Ж.Ш. Роль психологического просвещения в условиях высшего учебного заведения	101
Ахмедиева К.Н., Шмидт М.А. Психологическая диагностика как средство оценки качества учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении	104
Бирюкова Д.А. Переживание одиночества и совладание с ним в юношеском возрасте	107
Ермакова Т.Н., Коточигова Е.В., Надежина М.А. Карта наблюдения как инструмент самоанализа педагогической деятельности	109
Загороднюк А.Н. Формирование познавательного интереса у младших школьников в учебной деятельности	111
Захарук Н.С. Формирование психологической готовности к материнству у студенток	114
Изотова Е.Г. Особенности психологической коррекции страхов и тревожности у детей начальных классов	116
Клименко И.В. Особенности организации психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов вуза	117
Кудрявцева Н.В. Особенности становления самооценки у старших дошкольников	

с нарушениями зрения	120
Кущ Т.А. Об уровне универсальных учебных действиях по информатике обучающихся гуманитарного профиля	122
Лобанок И.П. Пропедевтика как средство преодоления трудностей при формировании математических понятий	123
Музыченко А.В. Психологическое сопровождение самоопределения студентов-психологов	125
Плотников К.Ю. Образовательный проект «Наше творчество с музыкой» и идея церебрального сортинга	128
Покровская С.Е., Жевнова Т.А. Изменение уровня профессиональной направленности студентов-психологов в процессе обучения	130
Райхлина А.В. Личные резервы преподавателя как субъекта образовательного процесса	132
Рыбичева О.Ю. Сущность и содержание процесса формирования экономических компетенций старшеклассников средствами дистанционного обучения	134
Секацкая А.О. Социально-педагогические характеристики детей старшего дошкольного возраста	137
Семенова Л.М. Детерминанты формирования профессиональной культуры будущего специалиста по рекламе и связям с общественностью	139
Скоробагатая М.В., Клименко И.В. Психологическое сопровождение повышения работоспособности педагогов в современных условиях	142
Юркевич Н.А. Психологическая поддержка старшеклассниц с высоким уровнем личностной тревожности	144
Ятусевич С.Г. Использование интерактивных методов обучения как педагогическое условие формирования профессионально-педагогической направленности учащихся колледжа	146

Психологические и педагогические аспекты взаимодействия участников образовательного процесса

Васюра С.А. Роль эмпатии в управляемом становлении коммуникативной активности у студентов-психологов	149
Грянко Я.М. Мониторинг удовлетворенности родителей организацией внеурочной деятельности в школе	151
Жук С.А. Геополитика и педагогика: точки соприкосновения	153
Коротаяева А.И. Конструирование педагогом гендерных компонентов отношений	155
Кротова М.В. Взаимодействие субъектов педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающегося в разновозрастной группе	158
Попкович В.А. Формирование профессионально значимых личностных качеств студентов-психологов в процессе педагогического взаимодействия	160
Серафимович И.В., Беляева О.А., Баранова Ю.Г. Организация взаимодействия участников образовательного процесса при формировании и развитии личностных результатов школьников в современных условиях	163
Смолер Е.И., Голуб А.И. Особенности руководства педагогами деятельностью экспериментирования в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь и Российской Федерации	165
Усольцева И.В. Готовность педагогов дополнительного образования к взаимодействию со специалистами разного профиля	168

Психология и педагогика семейного воспитания

Башаркина Е.А. Система семейных отношений: межпоколенные связи и гендерные роли	171
Варламова Е.Н. Способы преодоления виртуальной аддикции в современных семьях	173
Васильева Е.А. Связь гендерной идентичности и базисных убеждений личности с компульсивным перееданием	175
Галанина О.В., Карпова Е.В. Специфика психологической защиты подростков из различных типов семей	178
Дегтярёва Н.А. Психология и педагогика семьи и семейное воспитание детей с ОВЗ	180
Карпова Е.В. Специфика формирования индивидуальных качеств ребенка в процессе развития игровой деятельности	182
Комарова И.А. Использование интерактивных методов обучения в подготовке студенческой молодежи к осознанному родительству	184
Коротяева А.И. Роль семьи в гендерной социализации личности	187
Межевич Н.В. К вопросу формирования осознанного родительства и факторах его определяющих	189
Севиюк С.А., Парфенова Т.А. Семья в контексте социально-педагогических исследований	192
Хомич Н.К. Семья как один из факторов формирования мотивации провизоров	194
Яшкова А.Н., Александрина О.П. Детско-родительские отношения в семьях различного типа	196

Специфика обучения и воспитания современного школьника

Автушенко Е.А. Взаимосвязь мотивации учебной деятельности и невербальной креативности младших школьников	199
Арипов М.А., Арипова Н.М. Особенности формирования познавательных УУД в условиях малокомплектной школы	200
Борисенко И.В. Русский язык в современном полиэтничном классе: особенности методики преподавания	203
Боровкова Е.С. Воспитание толерантности в детском саду	206
Вербицкая Ю.П., Муравьёва И.Г. Опыт организации работы сельского школьного спортивного клуба	209
Воробьева Е.А. Фонетико-орфоэпическая работа в начальной школе	211
Гладкая Е.М. Кросс–культурные особенности игровой деятельности младших школьников	213
Голубева А.А., Крюкова Ю.С. Лепбук как средство формирования духовно-нравственных ценностей у учащихся младшего школьного возраста в процессе внеурочной деятельности	215
Иванов Н.Н. Критерии литературного развития младших школьников	218
Исаева О.Е., Камакина О.Ю. Сравнительный анализ оценки учебной мотивации школьниками и педагогами в общеобразовательных учреждениях разного типа	221
Камакина О.Ю. Анализ текстовых и графических образов о здоровье детей младшего школьного возраста	224
Клемяшова Е.М. Реализация культурно-образовательных проектов в современной практике воспитания детей и молодежи	226
Макеева С.Г., Прилуцкая Т.С. Роль обучения чтению в предшкольный период	229
Мартынова Е.Н. Особенности изучения фразеологизмов в контексте культурологического подхода к начальному языковому образованию	231
Мостов А.Н. Прошлое и настоящее юннатского движения	234
Немцова Г.Д. Особенности мотивационного профиля личности мальчиков	

и девочек подростков	236
Пояркова Л.И. Взаимосвязь мотивации достижения и интенсивности мотивации учебной деятельности младших школьников	238
Пушкарева П.С. Педагогические условия формирования умений работать в парах и группах у младших школьников	240
Соколова Н.А., Яковлева Е.В. Роль проектной деятельности в воспитании экологической культуры младших школьников	242
Ханина Н.Н., Галиева А.Н. Активизация познавательной деятельности младших школьников	244
Хахаева С.А. Об обучении финансовой грамотности	246
Цыбульник М.Ю. Содержание работы учителя по духовно-нравственному воспитанию учащихся	249
Чумакова С.П., Каранкевич А.А. Формирование учебно-организационных умений младших школьников	250
Шинкевич А.А. Учет интересов младших школьников как фактор их самоопределения	252

Бондаренко М.Б.

*слушатель ВУНЦ "ОВА ВС РФ" им. Фрунзе,
Москва*

ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессиональной готовности будущих офицеров. Представлены результаты исследования личностной готовности к профессиональной деятельности у выпускников военного института.

Ключевые слова. Профессиональная готовность, личностная готовность, военный специалист.

Одним из неперенных условий эффективности профессиональной деятельности является профессиональная готовность специалиста, под которой понимают ту или иную степень соответствия содержания и состояния его психики и физического здоровья, качеств требованиям выполняемой деятельности. Известный советский психолог К.К.Платонов отмечал, что профессиональная готовность специалиста – это субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять. Профессиональная готовность к деятельности включает многостороннюю подготовку специалиста в физическом и физиологическом аспектах, в области профессиональных знаний, умений и навыков, в уровне развития профессионально-важных качеств, механизмах мотивации и регуляции деятельности, определенную личностную настроенность на профессию.

Мы рассмотрели этот вопрос в области личностной готовности к профессиональной деятельности у выпускников офицеров, на этапе окончания ими Новосибирского военного института войск национальной гвардии РФ. Выборка составила 100 человек. Для обследования нами использовалась специально разработанная анкета закрытого типа.

В данной статье мы представляем результаты только тех респондентов, которые продемонстрировали высокий уровень адаптированности к процессу обучения и к будущей профессии. Анализ результатов показал, что наиболее хорошо представлен у выпускников ориентационный и операциональный уровень готовности. На вопрос «Считаете ли вы, что по окончании учебы вы были полностью готовы к осуществлению профессиональной деятельности?». 66 % выпускников ответили «да», и только 28 % - «нет». На вопрос «Вы считаете, что обладаете всеми качествами, необходимыми для осуществления вашей профессиональной деятельности?» 78 % из них ответили «да» и только 7 % - «нет». На вопрос «Ощущаете ли Вы необходимость в помощи и поддержке в работе со стороны вышестоящих командиров (начальников)» только 25,6% ответили «всегда» или «иногда», а 38% - «нет».

Таким образом, будущие офицеры имеют четкое представление о будущей профессии в рамках Воинского Устава, обладают необходимым набором знаний, умений и навыков и элементами саморегуляции будущей деятельности.

Однако в области мотивации на профессию наблюдаются большие различия. Оценивая степень стремления к службе, респонденты высказались следующим способом:

- очень высокая –44,2%; - высокая –49,5%; - средняя –9,7%; - очень низкая - 0,9%. На вопрос «Получаете ли Вы удовлетворение от выполнения своих служебных обязанностей» ответили следующим образом: да –65,4%; скорее да, чем нет - 30,9%; скорее нет, чем да 1,7%; нет – 1,7%.

На вопрос «Что в наибольшей степени привлекает Вас в военной службе?» 64,6% респондентов указали на возможность стабильного материального обеспечения себя и своей семьи. 34,5% организованный, упорядоченный образ жизни, стабильность, уверенность в завтрашнем дне. Отсутствие перспектив хорошо устроится на «гражданке» –4,4%, а 10,6% - решение жилищной проблемы, получение пенсии. Чувство долга, причастность к важному делу по защите Отечества мотивирует 62,7 % выпускников. В данном вопросе респондентам можно было отметить до трех желаемых ответов, поэтому общая сумма превышает 100%.

Следовательно, оценочно-мотивационный компонент профессиональной готовности характеризуется противоречиями. Материальные и прагматические мотивы соседствуют с нравственно-ценностными и не ясна их взаимопересекающая структура.

Мы считаем, что данные результаты свидетельствуют о преобладании житейского и ситуативного уровня готовности, отражающего преобладание прагматического отношения к профессии, апелляцию к здравому смыслу с низким уровнем обобщения.

Для высокопрофессионального выполнения деятельности этих уровней готовности недостаточно. Важна сформированность профессиональной готовности на предметном и моделирующем уровне с четким пониманием причинно-следственных связей профессии, стремлением к личностному совершенствованию и саморазвитию, устойчивую ориентацию на выполнение боевых задач.

Таким образом, совершенствование профессиональной подготовки в направлении формирования готовности к деятельности должно быть сконцентрировано на формировании мотивации на профессию в ее сущностном значении, формирование навыков самоорганизации деятельности, личностное принятие профессии.

Успешное формирование личности как профессионала и деятельности будущих специалистов основывающееся на их готовности к труду. Одной из главных компонентов готовности к профессиональной деятельности выступает психологическая готовность, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, как комплекс операциональных, функциональных и личностных компонентов [1]. Особенное значение формирование данного уровня профессиональной готовности имеет именно для профессиональных военных. Их деятельность не только связана с обилием экстремальных ситуаций, но имеет мощный духовно-нравственный потенциал в ответственности не просто за жизнь и здоровье конкретной личности, но и за безопасность государства в самом глобальном масштабе. Такая ответственность требует напряжения всех нравственных сил, зрелой ценностной системы и личностной убежденности в важности своей миссии.

Именно эти аспекты подготовки военных специалистов должны стать во главу угла современной системы воинского обучения.

Библиографический список

1. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. — 2011. — №12. Т.2. — С. 60-62.

Боязитова И.В., Эркенова М.М.

доктор психологических наук, профессор;

кандидат психологических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»,

Пятигорск

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются интерактивные методы обучения, обеспечивающие формирование у студентов магистратуры навыков индивидуального и группового консультирования клиентов, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях.

Ключевые слова. Интерактивные методы обучения, профессиональные компетенции, трудовые действия, профессиональный стандарт.

Одной из важных проблем подготовки студентов в вузе является формирование навыков эффективной профессиональной деятельности будущего специалиста. На сегодняшний день, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО), требования по профессионализации студентов связаны с созданием условий обучения, приближенных к реальной практике. Это становится еще более актуальным в преддверии вступления в силу с декабря 2018г. новых ФГОС ВО 3++, основанных на приведении в соответствие требований образовательных стандартов с требованиями профессиональных стандартов. Уровень подготовленности современного выпускника должен соответствовать не только присваиваемой квалификации, свидетельствующей о его готовности к тем видам профессиональной деятельности, которые заявлены в образовательной программе с учетом ее направленности (профиля), но и квалификациям сотрудника в соответствии с квалификационными уровнями, представленными в профессиональных стандартах.

В соответствии с положениями ФГОС ВО, «реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий... с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [3].

Активные и интерактивные методы обучения, основаны на взаимодействии преподавателя и обучающегося, пребывании субъектов образования в одном смысловом пространстве, совместном погружении в проблемное поле решаемой задачи, и обладают большим потенциалом в области формирования профессиональных компетенций и развития личностных качеств будущих специалистов.

Рассмотрим в качестве примера методы обучения, используемые с целью формирования у студентов магистратуры направления подготовки «Психология» профессиональной компетенции, обеспечивающей способность к проведению группового и индивидуального психологического консультирования клиентов, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях (ТЖС), которая выделена на основе соотнесения профессиональных компетенций практической деятельности ФГОС ВО и трудовых действий трудовой функции А/03.7 «Оказание психологической помощи социальным группам и отдельным лицам (клиентам), попавшим в трудную жизненную ситуацию» профессионального стандарта «Психолог в социальной сфере» [1, 2, 3].

Один из методов обучения, направленных на формирование навыков анализа проблемной ситуации, проведения беседы, имеющей диагностическую и психокоррекционную направленность, сбор анамнеза в рамках индивидуального консультирования клиентов в кризисных ситуациях, метод «Технология двух методов (кейс-метод с элементами групповой дискуссии)».

Технология объединения двух методов обучения – кейс-метода и метода мозгового штурма – позволяет использовать преимущества каждого отдельного метода, а также усилить их

обучающий и развивающий потенциал. Представленная технология обучения предусматривает три этапа выполнения задания: индивидуальный, групповой и этап обобщения результатов.

Рассмотрим подробнее алгоритм выполнения задания, который состоит из 3 этапов.

Этап 1. Студенту дается описание проблемной ситуации, а также инструкция и задания по решению кейса. В рамках инструкции представлен алгоритм действий.

Этап 2. Студенты делятся со своими вариантами выполнения задания. Выделяются наиболее удачные варианты ответов.

Этап 3. Составляется общий перечень вопросов для консультативной беседы с клиентом. Преподаватель дает комментарии к отдельным вопросам и консультативным стратегиям. Составленный перечень вопросов с комментариями может быть использован практическими психологами в центрах оказания психологической и социальной помощи населению.

Метод обучения **«Развитие навыков подбора и применения коррекционно-развивающих методов психологической помощи»** направлен на формирование навыков анализа ситуации, подбора и применения коррекционно-развивающих методов при разработке программ индивидуального и группового психологического консультирования лиц, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях.

Рассмотрим подробнее применение метода на примере осуществления подбора материалов для проведения фильмотерапии. В рамках задания студенту необходимо составить подборку фильмов, а также примерный перечень вопросов для проведения фильмотерапии с учетом возраста клиента, его личностных особенностей и специфики трудной жизненной ситуации. В качестве вариантов ТЖС предлагаются: потеря работы; тяжелое заболевание; моббинг на работе; утрата близкого человека; инвалидизация; психологическая изолированность подростка от социума; утрата смысла жизни; межличностные конфликты.

Предварительно со студентами обсуждается перечень примерных вопросов для проведения фильмотерапии и предлагается подборка фильмов в соответствии со спецификой ТЖС.

Метод обучения **«Анализ программ оказания психологической помощи клиентам, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях»** направлен как на развитие способностей к анализу различных программ оказания психологической помощи, так и на формирование навыков их самостоятельного составления. Для использования метода специально составляются схемы анализа программы диагностики клиентов, попавших в трудную жизненную ситуацию, программы психологического консультирования и психокоррекционной работы психолога. В качестве примера рассмотрим схему анализа программы консультирования социальных групп и отдельных клиентов, попавших в трудную жизненную ситуацию.

1. *Определение проблемы и формулирование психологического запроса.* Оцените проведенный анализ ситуации с целью определения проблемы и формулирования психологического запроса.

2. *Сбор психологического анамнеза.* Насколько полно и обоснованно определен перечень вопросов, позволяющих собрать психологический анамнез жизни и психологический анамнез проблемы? Обоснуйте свой ответ.

3. *Составление плана консультативной работы.* Какие основные составляющие имеет, разработанный план консультативной работы?

4. *Подбор психодиагностического инструментария.* Насколько полно и обоснованно подобран психодиагностический инструментарий для глубокого понимания проблемы? Обоснуйте свой ответ.

5. *Подбор технологий психокоррекционного и консультативного воздействия.* Проанализируйте выбранные методы, средства и приемы консультативного воздействия. На что они направлены? Каковы механизмы психокоррекционного и развивающего воздействия отдельных технологий, использованных в программе? Являются ли выбранные методы психокоррекционного и консультативного воздействия оптимальными для решения данной проблемной ситуации? Обоснуйте свой ответ.

6. *Оценка логики решения проблем.* Оцените соблюдение алгоритма и логики решения проблемы в ходе консультативной работы.

7. *Рефлексивный анализ проведенной работы.* Проведите рефлексивный прогноз возможных последствий и результатов применения выработанной стратегии решения проблемной ситуации.

Таким образом, рассмотренные активные и интерактивные методы обучения, способствуют формированию профессиональной компетенции, обеспечивающей готовность проведения индивидуального и группового психологического консультирования, взаимодействовать с коллегами и специалистами смежных ведомств при оказании психологической поддержки клиентам, попавшим в ТЖС.

Библиографический список

1. Боязитова И.В., Эркенова М.М. Психологическая помощь в трудных жизненных ситуациях: практика профессиональной деятельности. Учебно-методическое пособие. – Пятигорск: ПГУ, 2017. – 198 с.
2. Профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/03.008.pdf> (дата обращения: 12.12.2017).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 37.04.01 – Психология (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/370401.pdf> (дата обращения: 12.12.2017).

УДК 37.06

Бушная О.В., Самарина М.В., Сафарова Н.А.

директор; старший методист; методист

Муниципальное образовательное учреждение

дополнительного профессионального образования

«Городской центр развития образования», Ярославль

СОДЕЙСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ: МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье представлена организационно-функциональная модель сетевого взаимодействия, направленная на содействие профессионализации педагогов на разных этапах становления.

Ключевые слова. Самоопределение обучающихся, профессия педагога, сетевое взаимодействие.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования особое внимание уделяется формированию готовности обучающихся к осознанному выбору направления своей профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами, индивидуальными особенностями и способностями, формированию у обучающихся мотивации к труду, потребности к приобретению профессии, развитию собственных представлений о перспективах своего профессионального образования и будущей профессиональной деятельности [6]. В последние годы наблюдается снижение престижа педагогической профессии среди молодёжи. Значительная часть студентов педагогических колледжей и вузов не планирует связать свою будущую профессиональную деятельность с образованием. С другой стороны, часть абитуриентов, слабо представляя деятельность педагога, становятся случайными студентами в данной сфере профессионального образования. В этой связи особенно важным уровнем (этапом) подготовки педагогических кадров является профориентационная работа (допрофессиональное образование), выявление и развитие школьников, имеющих склонности к педагогической деятельности [2,3]. Проект «Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся «Школа будущего педагога» нацелен, на

решение данной проблемы путем сетевого взаимодействия субъектов муниципальной инновационной площадки департамента образования мэрии города Ярославля (МИП).

Сетевое взаимодействие между образовательными учреждениями это требование времени, так как важнейшей задачей образовательной политики государства на современном этапе выступает организация всестороннего партнерства [4, 5]. Сегодня под сетевым взаимодействием понимается система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов. Сетевое взаимодействие – это эффективная стратегия, которая позволяет образовательным учреждениям динамично развивать работу по выбранному направлению [1]. Цель сетевого взаимодействия: создать в общеобразовательных учреждениях города условия для организации системы работы по профессиональному самоопределению школьников, ориентированных на профессию педагога, в условиях реализации ФГОС. Задачи: обеспечить научно-методическое и организационное сопровождение общеобразовательных учреждений по разработке и апробации моделей профессионального самоопределения школьников, ориентированных на профессию педагога, в условиях деятельности учреждений в инновационном режиме; обеспечить научно-методическое и организационное сопровождение профессионального самоопределения школьников, ориентированных на профессию педагога. Решение задач обеспечивается путем реализации следующих принципов сетевого взаимодействия в рамках МИП «Школа будущего педагога»: принцип открытости и доверительности; принцип добровольности участия; принцип инициирования и творчества; принцип согласованности и координации целостности; принцип взаимоподдержки, партнерства и сотрудничества; принцип вариативности; принцип результативности; принцип распределённости ресурсов и функций в сети; принцип регионализации; принцип ресурсного обеспечения – учет кадрового и материально-технического обеспечения участников проекта.

Основные формы взаимодействия субъектов проекта «Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся «Школа будущего педагога»»: обсуждение проблемных вопросов с научным руководителем проекта в формате «круглого стола»; «мозговой штурм», который позволял многократно усилить результат поиска решений; взаимные посещения субъектами МИП занятий с обучающимися на базе школ участников проекта с дальнейшей рефлексией; отработка теоретических вопросов, путем научно-методического сопровождения и обсуждения, консультирования научным руководителем, руководителем и координаторами проекта. В представленной модели сетевое взаимодействие осуществляется между образовательными учреждениями, работающими в инновационном режиме в рамках МИП «Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся «Школа будущего педагога» и рассматривается как система связей. Основу взаимодействия образовательных учреждений составляет организационно-функциональная модель. Субъекты сетевого взаимодействия выполняют следующие функции:

МОУ «ГЦРО» – общее руководство проектом О.В. Бушная. Организационно – методическое сопровождение проекта осуществляли координаторы: Н.А. Сафарова и М.В. Самарина. Функции в рамках сетевого взаимодействия: координация взаимодействия образовательных учреждений; выявление профессиональных затруднений; формирование запроса для научного руководителя проекта, организация проблемного обсуждения по вопросам, связанным с инновационной деятельностью образовательных учреждений в рамках МИП экспертиза программ по допрофессиональной подготовке; тематическое и ситуативное консультирование; осуществление текущего и перспективного планирования; составление аналитической информации; организационное и методическое сопровождение мероприятий; методическая помощь субъектам МИП по подготовке и тиражированию результатов инновационной деятельности.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кафедра педагогических технологий - научный руководитель проекта – Л.В. Байбородова. Функции в рамках сетевого взаимодействия: руководство разработкой концептуальных положений, определяющих деятельность МИП; осуществление научно-методического сопровождения; выявление проблем инновационной деятельности и определение путей их решения; выявление профессиональных затруднений; проведение обучающих

семинаров с педагогами образовательных организаций; помощь в выборе модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников; помощь в определении программного содержания и способов сетевого взаимодействия субъектов МИП; тематическое и ситуативное консультирование; научное редактирование материалов, представляющих результаты инновационной деятельности образовательных организаций, популяризация итогов работы МИП.

МОУ «Средняя школа № 18» руководитель школьного проекта Н.В. Антонова – директор школы. МОУ «Средняя школа № 30» руководитель школьного проекта Н. Ю. Птицына – директор школы. МОУ «Средняя школа № 55» руководитель школьного проекта А. В. Боронова – директор школы. Функции в рамках сетевого взаимодействия: разработка и апробация моделей профессионального самоопределения школьников, ориентированных на профессию педагога; проведение установочных встреч по запуску проекта; проведение информационной, разъяснительной работы среди учащихся и их родителей; разработка нормативных документов; разработка и апробация программ допрофессиональной подготовки; координация взаимодействия участников МИП внутри образовательного учреждения; выявление профессиональных затруднений педагогов, формирование запроса для научного руководителя и координаторов; организация и проведение открытых занятий для педагогов и студентов в рамках сетевого взаимодействия; подготовка участников областной педагогической олимпиады; проведение анкетирования; составление аналитической информации о деятельности; освещение деятельности на сайте образовательного учреждения. Результат взаимодействия: обобщен опыт работы образовательных организаций по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся, ориентированных на профессию педагога; проведена экспертиза продуктов инновационной деятельности учреждений; разработаны и апробированы программы работы профориентационных групп школ участников МИП «Школа будущего педагога»; изданы сборники с программами по профессиональному самоопределению школьников; разработаны локальные акты образовательных учреждений, регламентирующих деятельность профориентационных групп.

Библиографический список

1. Глубокова, Е.Н., Кондракова И.Э. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике/ Е.Н. Глубокова, И.Э. Конакова // Педагогика в современном мире: Сборник статей всероссийской научной конференции. – Санкт-Петербург: Издательство «Лема», 2011. – С.123-129.
2. Лобода, И.В. Концепция и модели допрофессионального педагогического образования обучающихся Ярославской области / Лобода, И.В., Л.В. Байбородова, В.В. Белкина, М.Е. Лавров. – М.: Канцлер, 2015. – 72 с.
3. Серафимович, И.В., Вишневская, С.Ю., Баранова, Ю.Г., Куликова, С.Ю., Крутикова, Е.Н. Формирование и развитие личностных результатов образования: программы внеурочной деятельности по психологии (для начальной и средней школы). Методические рекомендации для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС/ под общ. Ред. Серафимович И.В. – Ярославль: Ярославский филиал Российского экономического университета (РЭУ) имени Г.В. Плеханова, ИД «Канцлер», 2015. – 128с.
4. Серафимович, И.В., Сафарова, Н.А Современное направление повышения профессиональной компетентности педагогов – участие в конкурсном движении / И.В. Серафимович, Н.А. Сафарова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы VI международной научно-практической конференции 19-21 ноября, 2013 года, Ярославль/Под ред. Ю.П. Поваренкова – Ярославль: «Канцлер», 2013 –С.338-340.
5. Серафимович, И.В., Сафарова, Н.А., Самарина, М.В., Фураева, О.В. Конкурсы профессионального мастерства как возможность самореализации и инновационная форма профессионального роста педагога в условиях модернизации российского образования//Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль: ЯГПУ, 2014. – С.50-57
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования /Приказ Минобрнауки РФ № 1897 от 17. 12. 10 г.

Васильева О.К. , Кондратюк С.В.

*кандидат педагогических наук, доцент; магистр педагогический наук
Учреждение образования «Барановичский государственный
университет», Барановичи, Республика Беларусь*

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КУРС ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается сложная проблема педагогического образования – подготовка педагога, способного развивать полноценную игру детей. Дисциплина «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста» представлена как практика саморазвития, личностного и профессионального роста будущих специалистов через аналитическую, проектировочную и внедренческую деятельность, связанную с детской игрой.

Ключевые слова. Профессиональная подготовка педагога, игра, организация образовательного процесса, базовый уровень, базисные компетенции, система разноуровневых заданий.

В профессиональной подготовке будущих специалистов системы дошкольного образования особое место занимает учебная дисциплина «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста», относящаяся к циклу специальных дисциплин вузовского компонента, которая способствует формированию компетентности студента в области теории игровой деятельности и практической готовности к её осуществлению.

В дошкольном образовании игра рассматривается как уникальная, самоценная и важная деятельность, оказывающая многогранное влияние на развитие дошкольника. Известный российский методолог Г. П. Щедровицкий отмечал: «Можно сказать, что игра это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей; в этом она есть особая педагогическая конструкция, особое педагогическое творение, хотя творцами её были не отдельные люди, а общество в целом...» [3].

В связи с важностью и значимостью названной проблемы особую актуальность приобретает организация образовательного процесса обучения студентов в учреждении высшего образования, которая сможет обеспечить их профессиональную, компетентностную подготовку, доступ к образовательным ресурсам, целостное восприятие учебного материала с учётом всех компетенций в их взаимосвязи и ориентацию на самостоятельное участие и самоопределение в познавательном процессе.

Цель учебной дисциплины «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста» - содействовать компетентностному, профессионально-личностному становлению студентов в области руководства игровой деятельностью дошкольников через активизацию их субъектных качеств, таких как инициативность, избирательность, самостоятельность, ответственность реализуется через ряд задач :

- способствовать развитию интереса студентов к игровой деятельности дошкольников, её месту в культуре общества, к возможностям использования её развивающего и воспитывающего потенциала на разных этапах дошкольного детства, к вопросам организации и руководства ею;
- создавать в процессе обучения условия, необходимые для осознания студентами существования разнообразных взглядов на игру, закономерностей её становления на протяжении всего дошкольного детства и технологий управления;
- способствовать выработке у студентов умений определять правильную стратегию и тактику руководства игрой, отбирать наиболее эффективные способы и методы взаимодействия с детьми;
- создавать благоприятные условия для развития у каждого студента умения выстраивать в процессе самостоятельной подготовки собственный образовательный маршрут с опорой на свои возможности, предпочтения и профессиональную мотивацию [2].

Дисциплина включает три раздела и охватывает разные виды игр: сюжетно-ролевые, дидактические и подвижные: 1. Общая теория игровой деятельности; 2. Педагогические условия развития и

руководства игровой деятельностью детей раннего и дошкольного возраста; 3. Педагогические технологии организации игровой деятельности дошкольников в учреждениях дошкольного образования. Содержание всего учебного курса составляют шесть лекций, двенадцать практических занятий и управляемая самостоятельная работа студентов (6 часов). Завершается курс сдачей экзамена.

Содержание представлено в виде тем, которые характеризуются относительно самостоятельными укрупнёнными дидактическими единицами содержания обучения.

Лекции готовят студентов к активной самостоятельной работе исследовательского характера на практических занятиях. Отличительным признаком предлагаемой системы практических занятий является особая структура их построения [1]. В каждом практическом занятии определяется тема, её базовое содержание; базисные компетенции по теме; система разноуровневых заданий, включающих базовый, конструктивный и творческий уровни, вопросы для самоконтроля и список основной и дополнительной литературы.

Базовое содержание темы определяет необходимый объём знаний, которым должен овладеть каждый студент. При этом часть важной информации представлена в лекциях, к которым следует обратиться при самостоятельной подготовке. Выделение перед каждым занятием конкретных базисных компетенций ориентирует студентов на наиболее важные умения, которыми они должны овладеть в процессе подготовки к данному занятию.

Система разноуровневых заданий, разработанная с учётом их сложности, предполагает, что задания базового уровня, представляющие образовательный стандарт, должны выполнять все студенты без исключения. Использование различных источников информации (печатные материалы, материалы на электронных носителях, IT-технологий) и разных форм самостоятельной работы с учебником, конспектом лекций, конспектирование первоисточников, составление тезисов, аннотаций, выписок, подборка цитат, высказываний великих педагогов и известных учёных, пословиц и поговорок и т. д. способствует приобретению, накоплению и систематизации новых знаний и умений на основе заданного алгоритма деятельности и соответствующей инструкции, в которых способ выполнения представлен в явном виде.

Задания конструктивного и творческого уровня предназначены для пытливых, мотивированных студентов, претендующих на более высокий уровень знаний (и это их выбор и право). Эти студенты обычно стремятся достигнуть более высоких результатов, могут приложить больше усилий в соответствии со своими способностями. Задания конструктивного и творческого уровня выполняются по желанию студентов. Причём их выполнение может быть отсрочено по времени и представлено преподавателю в любое время.

На конструктивном уровне выполнения заданий самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов заключается в воспроизведении или частичном реконструировании, преобразовании структуры и содержания усвоенной ранее информации. Это может быть проведение сравнительного анализа, обоснование или опровержение предложенного тезиса, аргументация решения проблемной ситуации, подготовка тезисов для участия в дискуссии, деловой игре, наполнение таблиц конкретным содержанием и т. п.

Самостоятельные работы творческого уровня направлены на формирование знаний-трансформаций, способов исследовательской деятельности, разработки проекта деятельности и т. д. При этом студент самостоятельно производит выбор способов деятельности, средств, технологичных решения проблемы или разрабатывает новый метод, обосновывает пути исследования.

Вопросы для самоконтроля способствуют выработке у студентов ответственности, умения анализировать процесс самоподготовки, выявлять сильные или проблемные места в своей подготовке.

Естественно, что оценивание профессиональной подготовки таких студентов будет значительно выше, чем тех, кто выполняет только задания базового уровня.

Завершает каждое практическое занятие рекомендация списка основной и дополнительной литературы. Становлению субъектной позиции будущего педагога способствуют и задания по самостоятельной управляемой работе.

При проектировании курса мы ориентировались на три компонента высшего профессионального образования: обретение ценностно-смысловой позиции (зачем?), системное осмысление предмета профессиональной деятельности (что?), технологическое оснащение (как?). Ориентировка на эти компоненты поможет будущим специалистам осознать игру как культурный фе-

номен и специфическую деятельность детей и взрослых, освоить систему теоретических знаний об игре, а не отчуждённую наукообразную информацию, а также сформировать систему профессиональных целесообразных действий – аналитических, проектировочных, режиссерских (умение анализировать детскую игру и игровую позицию педагога, проектировать условия иницирующие игру, проектировать конкретные игры, игрушки, планировать, рефлексировать и корректировать собственную педагогическую деятельность).

Содержание курса, его структура и логика построения помогут сформировать целостную картину о профессиональных знаниях и умениях, необходимых будущему педагогу дошкольного учреждения при организации игровой деятельности, будут способствовать формированию ценностных ориентиров, сделают процесс обучения в вузе интересным и содержательным, позволят развивать профессиональную мобильность будущих специалистов, что в дальнейшем поможет обеспечить их конкурентоспособность.

Библиографический список

1. Васильева, О. К. Формирование профессиональной компетентности будущего педагога дошкольного образования в процессе использования индивидуально-дифференцированной технологии обучения / О. К. Васильева // Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации Профессионального стандарта педагога. - Сургут. Тюмень : ООО "Аксиома", 2016. – С. 29-31.
2. Кондратюк, С. В. Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста: Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-01 01 01 Дошкольное образование / С. В. Кондратюк. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 34 с.
3. Щедровицкий, Г. П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры / Г. П. Щедровицкий // Психология и педагогика игры дошкольника / [под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой]. — М. : Просвещение, 1966. — С. 92-129.

УДК 159.923

Гальперина Л.Л.

старший преподаватель

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

К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВАХ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГА

Аннотация. В статье рассматривается проблема личностно значимых качеств психолога. Автор представляет результаты эмпирического изучения интегрального личностного качества – уровня субъективного контроля у студентов - будущих психологов и психологов, работающих по специальности.

Ключевые слова. Личностные качества, профессиональные качества, психолог, уровень субъективного контроля, интернальность, экстернальность

Проблема профессионального взаимодействия психолога ставит ряд вопросов о значимых качествах личности и соотношении личностных и деловых качеств психолога. Об уровне личностной зрелости и устойчивости его личности в целом, о механизмах профессионального взаимодействия и способах подготовки практического психолога.

Наиболее значимым является вопрос о связи личностных качеств с эффективностью профессиональной деятельности. Любая профессиональная деятельность требует от специалиста определенного набора личностных качеств и способностей, в структуре которых под влиянием ее специфики проявляются профессионально значимые из них. Для практического психолога выделен и описан свой набор личностных свойств. Специфические для психолога качества выражают

сформированность всех компонентов психики – психических процессов, свойств, состояний, образований, которые позволяют ему выполнять избранную деятельность, характер которых определяется как природными особенностями человека, так и спецификой его труда [2].

В нашей работе разработка вопроса соотношения личностных и профессиональных качеств психолога осуществляется с позиции базисной структуры межличностного взаимодействия Т.В. Сенько, так как данная теория уже подтвердила свою ценность при решении целого ряда проблем обучения и воспитания, психокоррекции [3].

Главными линиями в исследованиях личности психолога-профессионала являются вопросы о компетентности практического психолога, профессиональной ментальности и рефлексии. На наш взгляд необходимо изучение не отдельных параметров личности психолога, а некоторых его интегральных качеств, в которых в отраженном виде представлены и черты индивидуальности, особенности смысловой сферы и свойства самосознания. В своей модели профессиональной деятельности психолога Т.В. Сенько определяет структурно такие центральные особенности самосознания практического психолога, как уровень субъективного контроля, субъективный образ «Я» и рефлексия.

Мы считаем, что ядром личностной устойчивости человека в профессиональной сфере является локус контроля. Локус контроля является показателем взаимосвязи отношения к себе и к окружающему миру, т.е. склонности человека видеть источник управления своей жизнью либо преимущественно во внешней среде, либо в самом себе. По теории Дж. Роттера, формирование определенного социального поведения напрямую связано с характером субъективного отношения к влиянию собственной деятельности на прошедшие, текущие и последующие события (феномен «внутреннего-внешнего локуса контроля»). В наиболее общем случае локус контроля вследствие его интегрального характера можно рассматривать и как показатель социальной направленности личности. Интернальность-экстернальность проявляется, прежде всего, в атрибуции социальной ответственности. Люди с выраженным внутренним локусом контроля более уверены в себе, независимы, склонны поступать исходя из своих предпочтений. Напротив, склонность человека к внешнему локусу контроля говорит о его неуверенности в своих способностях, стремлении отложить реализацию своих намерений на неопределенный срок, о его зависимости. Таким образом, интернальность или экстернальность – это не частная личностная черта, а определенный личностный паттерн, целостная личностная комбинация [1, с. 46].

В своем исследовании мы изучали локус контроля у студентов, будущих психологов, а также у психологов, которые уже работают по специальности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова. Выборка № 1, представлена студентами 4 курса специальности «Психология» факультета педагогики и психологии детства. В выборку № 2 вошли педагоги-психологи, работающие в учреждениях образования г. Могилева и Могилевской области.

В качестве диагностического инструментария в нашем исследовании использовалась методика, уровень субъективного контроля по Дж. Роттеру.

Одной из задач, нашего исследования было, определить преобладающий локус контроля у студентов-психологов, и сравнить его с локусом контроля педагогов-психологов, работающих по специальности, т.е. определить характерно ли для педагогов-психологов на этапе их профессиональной деятельности более выраженная независимость, социальная ответственность и склонность поступать исходя из своих предпочтений.

Полученные результаты позволяют сравнить показатели УСК у студентов-психологов 4 курса и у педагогов-психологов.

Процент интерналов (83,3%) выше, а процент экстерналов (14,4%) ниже у педагогов-психологов, чем у студентов-психологов 4 курса. Также у педагогов-психологов интернальность (76,7%) больше выражена в сфере достижений, в межличностных (83,4%) и семейных отношениях (60%). Однако, педагоги-психологи менее интернальны в сфере профессиональных отношений, в сфере неудач. Экстернальность у педагогов-психологов выражена в деятельности, связанной с преодолением трудностей и в деятельности, связанной с самостоятельным планированием ее и ответственности за нее.

Таким образом, мы фиксируем позитивное изменение показателя интернальности у психологов, работающих по специальности. Педагогов-психологов можно охарактеризовать, как людей, способных контролировать многие важные события и ситуации своей жизни, а также управлять ими, а значит, быть ответственными за них. Они являются ответственными людьми в профессио-

нальной деятельности. В межличностных и семейных взаимоотношениях склонны брать на себя ответственность за позитивные и негативные варианты сложившихся отношений с окружающими людьми. Так же являются ответственными и в отношении своего здоровья.

Библиографический список

1. Гальперина, Л.Л. Соотношение личностных и профессиональных качеств психолога / Л.Л. Гальперина // Научно-методический журнал Психологическая служба. – 2004. – № 3. – С. 40-47
2. Казанцева, Т.А., Олейник, Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – Т.23, № 6. – С. 51-59
3. Сенько, Т.В. Психология взаимодействия. Часть вторая: диагностика и коррекция личностного поведения: учебное пособ. / Т.В. Сенько– Мн.: Карандашев, 1998.

УДК 378.02

Гостевич Т.В., Лещенко Л.В.

*кандидат педагогических наук, доцент;
кандидат педагогических наук, доцент
«Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова»,
Могилев, Республика Беларусь*

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные пути повышения качества методической подготовки будущих педагогов. Приводятся примеры использования современных технологий, методов и приемов обучения.

Ключевые слова. Качество, методическая подготовка, будущие учителя.

В последние годы образование в Республике Беларусь становится одним из ведущих механизмов воспроизводства общественного интеллекта, науки и культуры в целом.

Обеспечение должного уровня образования связывается с понятием качества — сложной категорией, аккумулирующей различные свойства объектов, их показатели и отражающей экономические, социальные, познавательные и культурные аспекты образования.

В отношении понятия «качество образования» можно отметить, что оно применимо ко всем образовательным процессам, в том числе процессам преподавания и учения, и характеризует, в частности, способность системы образования совершенствовать свои учебные (образовательные) стандарты в соответствии с запросами потребителя.

Оценка качества высшего образования чаще всего концентрируется вокруг результатов образования и проблемы удовлетворения потребности общества в высококвалифицированных специалистах. Качество этих результатов, очевидно, зависит от качества учебного процесса и образовательных программ. При этом качество результата образования характеризуется его профессиональным, общекультурным и личностно развивающимся компонентами; конкурентоспособностью выпускника на рынке интеллектуального труда.

Повышение качества подготовки выпускников педагогических специальностей считается одной из наиболее актуальных проблем, стоящих перед системой современного образования. Современному обществу нужны педагоги компетентные, ответственные, свободно владеющие своей профессией на уровне мировых стандартов, готовые к постоянному профессиональному росту. Поэтому процесс их подготовки должен носить технологичный характер: соответствовать социальному заказу общества, быть результативным, рациональным и воспроизводимым.

В качестве основных мер по совершенствованию качества подготовки будущих педагогов мы используем следующие: внедрение интенсивных методов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий [1, 3]; переход от классно-урочной и лекционной систем к вариативным формам организации учебного процесса; расширение самостоятельной подготовки студентов; внедрение модульных принципов построения содержания обучения и использование рейтинговой технологии для диагностики и контроля знаний студентов [2], применение научно обоснованного методического обеспечения на всех этапах образовательного процесса.

Учитель I ступени общего среднего образования ведет обучение почти всем учебным предметам (математика, русский язык, белорусский язык, человек и мир и т.д.). В связи с этим методическая подготовка студентов носит комплексный характер и осуществляется при изучении различных общепрофессиональных и специальных дисциплин. Покажем, как организуется и осуществляется методическая подготовка студентов при изучении дисциплин математического цикла.

В учебный план подготовки будущих учителей включены следующие дисциплины, обеспечивающие подготовку студентов к преподаванию математики в школе: логика, математика, методика преподавания математики и практикум по решению задач, различные спецкурсы, факультативы и дисциплины по выбору. Содержание перечисленных дисциплин характеризуется взаимосвязью и преемственностью между отдельными ее звеньями и в то же время определенной самостоятельностью каждого звена.

В процессе обучения логике создаются такие условия деятельности, которые дают каждому студенту возможность с первых дней обучения в вузе почувствовать себя в роли учителя, вызывают интерес к изучаемому материалу.

При выполнении разработанной нами системы заданий для каждого раздела учебной дисциплины «Логика» студенты не только применяют основные теоретические положения логики, но и показывают владение основными способами доказательства с целью их использования в профессиональной деятельности. При изучении раздела «Элементы математической логики» учебной дисциплины «Математика» студенты углубляют свои логические знания, что способствует формированию у них логической культуры. Преемственность логической и математической подготовки понимается не только как расширение знаний, но и как единство терминологии, символического языка.

Математика дает теоретические основы изучения всех вопросов методики преподавания математики и практикума по решению задач на I ступени общего среднего образования. Она является одним из основных фундаментов методической подготовки будущего учителя. Без глубокого и осознанного понимания того теоретического материала, на котором базируется тот или иной методический прием невозможно правильно и грамотно учить школьников. В условиях реформирования системы образования мы готовим будущих учителей к быстрой адаптации при введении новых программ и учебников. Высокий уровень математической подготовки учителя позволит ему понять основные цели обучения, оценить различные подходы к изложению математического материала в школьных учебниках, изложить доступно учебный материал. Решение задач является одним из важных направлений математической деятельности студентов. В процессе преподавания математики мы учим студентов ориентироваться в разных способах решения задач, выбирать наиболее рациональные способы. Такая подготовка позволит студентам быстро находить решения любых школьных задач.

Большое значение в методической подготовке будущих учителей I ступени общего среднего образования занимает учебная дисциплина «Методика преподавания математики и практикум по решению задач». Содержание дисциплины ориентировано на становление будущего преподавателя как субъекта профессиональной деятельности, стимулирование потребности в самосовершенствовании. При изучении этой дисциплины применяются как традиционные формы проведения практических и лабораторных занятий, так и занятия в виде мастер-классов учителей, применяющих инновационные технологии в обучении математике или презентаций проектов, созданных студентами, с их оценкой экспертами (учителями). Тематика проектов разнообразна: сборник задач в стихах, мультимедийные презентации при изучении определенной темы математики, тренажеры, интерактивные упражнения, тесты и др. Часто лабораторные работы проводят-

ся на базе филиала кафедры. Студенты имеют возможность в реальном учебном процессе видеть, как учитель объясняет учащимся конкретный математический материал. На практических занятиях проводится анализ посещенных уроков; деловые игры — проведение студентами на занятиях фрагментов уроков или внеклассных мероприятий, причем группа играет роль учеников с различным уровнем знаний, умений и навыков по математике.

Повышение качества методической подготовки студентов в значительной степени зависит от полноты, оперативности, глубины и объективности контроля. Планомерный и систематический характер контроля позволяет применять рейтинговую систему, которая является более активной и стимулирующей формой контроля знаний студентов и их оценки.

Таким образом, методическую подготовку будущих учителей I ступени общего среднего образования определяют систематичность, непрерывность и разумное применение современных технологий, методов и приемов обучения.

Библиографический список

1. Гостевич, Т. В. Подготовка студентов педагогического факультета к использованию электронных средств обучения в учебном процессе / Т. В. Гостевич, Л. В. Лещенко / Математическое образование: современное состояние и перспективы (к 95-летию со дня рождения профессора А. А. Столяра) : материалы Международной научной конференции, 19–20 февраля 2014 г., МГУ имени А. А. Кулешова, г. Могилев. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – С. 333–336.

2. Гостевич, Т. В. Формирование профессиональных компетенций у студентов при изучении дисциплины «Методика преподавания математики и практикум по решению задач» / Т. В. Гостевич, Л. В. Лещенко // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2016 г.: материалы научно-методической конференции, 25 января – 1 февраля 2017 г. / под. ред. Е. К. Сычовой. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – С. 139–141.

3. Лещенко, Л. В. Из опыта внедрения электронных средств обучения в систему подготовки студентов специальности «Начальное образование» / Л. В. Лещенко, Т. В. Гостевич // Современное образование: мировые тенденции и региональные аспекты: сборник статей III Международной научно-практической конференции, 9 ноября 2017 г., г. Могилев / редкол.: М. М. Журдо [и др.]; под общ. ред. Т. И. Когачевской. – Могилев: МГОИРО, 2017. – С. 465–467.

УДК 378

Елифантьева С.С.

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный

педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме теоретической и практической подготовки будущих учителей начальных классов к реализации межпредметных связей. В работе даны общие рекомендации и приведены примеры заданий для самоподготовки.

Ключевые слова. Межпредметные связи, методическая подготовка учителей.

С переходом начальной школы на новый Федеральный государственный образовательный стандарт возрос интерес к проблеме реализации межпредметных связей. Объясняется это предъявлением иных требований к результатам освоения, структуре и условиям реализации основной образовательной программы. Между тем изучение школьной практики свидетельствует о недо-

статочном уровне подготовленности молодого учителя в данной области. Наблюдения показали, что учителями начальных классов не используются в полной мере существующие возможности для реализации межпредметных связей. Кроме того, имеет место недопонимание сущности межпредметных заданий и подмена их заданиями, которые таковыми не являются. В связи с этим дадим отдельные рекомендации и разъяснения по вопросам подготовки будущих учителей начальных классов к реализации межпредметных связей.

Теоретическая подготовка студентов к реализации межпредметных связей должна осуществляться на занятиях как по педагогике, так и по методикам преподавания учебных предметов. Практическими же навыками они должны овладеть во время прохождения педагогической практики.

В первую очередь необходимо обратить внимание студентов на специфику реализации межпредметных связей на начальной ступени обучения. В начальной школе большинство предметов ведет один учитель, и это, казалось бы, должно упростить процесс реализации межпредметных связей. Однако, как показывает практика, именно на этой ступени обучения реализация межпредметных связей затруднительна, что обусловлено целым рядом причин. Во-первых, в начальных классах изучается не так и много учебных предметов. Во-вторых, основная задача начальной школы заключается в формировании у обучающихся чрезвычайно важных навыков чтения, письма и счета, что требует отдельного обучения основным предметам. В-третьих, реализация межпредметных связей предполагает наличие достаточно обширных знаний по предметам, а объем приобретенных младшими школьниками знаний пока весьма ограничен. Соответственно, учителя должны учитывать данные аспекты.

Студенты должны понимать, что существует несколько направлений реализации межпредметных связей в начальной школе: решение межпредметных заданий; выполнение междисциплинарных практических работ; подготовка и защита междисциплинарных проектов. Перечислим конкретные знания и умения, которыми должны овладеть студенты, чтобы грамотно реализовывать данные направления.

Будущие учителя должны понимать сущность и цели межпредметных заданий и уметь конструировать подобные задания. В работе [2] приведены примеры межпредметных заданий по математике и русскому языку. Приведем пример подобного задания по математике и естествознанию: «Ученик перечислил некоторые элементы множества: юг, восток. Дайте название этому множеству. Какие еще элементы этого множества вы знаете?». При конструировании межпредметных заданий студенты должны обращать внимание на корректность формулировок и содержания.

К межпредметным заданиям при соблюдении определенных условий также можно отнести и зашифрованные задания, в процессе выполнения которых обучающиеся должны найти значения числовых выражений и по полученным ответам составить слова. Так например, можно зашифровать названия планет, частей речи и т.п. Однако студентам необходимо разъяснить, что данная работа не должна носить формальный характер и угадывание термина не должно быть самоцелью. Работа с полученными терминами должна иметь продолжение.

В связи с этим студентов стоит познакомить со следующими методическими приемами при работе с данными заданиями: 1) зашифровывается не одно слово, а несколько слов, объединенных общим понятием, а обучающиеся должны назвать это понятие; 2) зашифровывается несколько слов, одно из которых является лишним, и школьники должны указать это слово. Далее целесообразно привести студентам конкретные примеры конструирования данных заданий. Один из возможных вариантов: с целью закрепления знаний младших школьников по теме «Неживая и живая природа» и формирования у них вычислительных умений, можно с помощью числовых выражений зашифровать слова «звезды», «камни», «растения» и предложить учащимся указать среди этих слов лишнее.

Будущие учителя должны знать определение практической работы. Также они должны понимать, что любая практическая работа включает в себя следующие этапы: знакомство с целью и содержанием работы и составление плана действий; актуализация или изучение необходимого теоретического материала; непосредственное выполнение заданий работы; подведение итогов работы. В статье [1] приведены примеры междисциплинарных практических работ по математике и естествознанию для учащихся начальной школы.

Будущие учителя должны знать сущность и содержание понятия «учебной проект» и основные этапы работы над проектом. В процессе подготовки студентов необходимо озвучить им некоторые из примерных тем междисциплинарных проектов. При этом комбинации предметных областей должны быть разнообразными, в частности: «Старинные меры в литературных произведениях», «Симметрия букв и слов», «Экология: факты и числа» и т.п.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования особое внимание уделяется организации самостоятельной работы студентов. Приведем конкретные примеры заданий для самостоятельной работы студентов, позволяющие подготовить их к реализации межпредметных связей в последующей практической деятельности:

1. Составьте аннотированный список литературы по теме «Реализация межпредметных связей в начальной школе».

2. Проанализируйте учебники для начальной школы на наличие в них межпредметных заданий (по любой из образовательных программ).

3. Составьте для учащихся начальной школы межпредметные задания с компьютерной поддержкой: а) по математике и русскому языку; б) по математике и естествознанию.

4. Составьте междисциплинарные практические работы по математике и естествознанию.

5. Разработайте тематику проектов для начальных классов по предметам а) «Математика» и «Окружающий мир»; б) «Математика» и «Литературное чтение».

6. Разработайте фрагмент урока, направленного одновременно на реализацию межпредметных связей по литературному чтению, естествознанию и изобразительному искусству.

Таким образом, современные тенденции развития начального школьного образования обусловили необходимость реализации межпредметных связей, поскольку именно взаимосвязь предметов позволяет сформировать у обучающихся целостное представление об окружающей действительности. Все это предполагает соответствующую всестороннюю подготовку будущих учителей, направленную на формирование определенных методических умений.

Библиографический список

1. Елифантьева, С.С., Налимова, И.В. Использование краеведческого материала в естественно-математическом образовании младших школьников при реализации ФГОС / С.С. Елифантьева, И.В. Налимова // Герценовские чтения. Начальное образование. –2014. – Том 5. Вып. 1. – С. 274-280.

2. Мельникова, И.И., Елифантьева, С.С. Конструирование межпредметных заданий по математике и русскому языку для начальных классов / И.И. Мельникова, С.С. Елифантьева // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2016. – Том 7. Вып. 1. – С. 115-117.

УДК 37.015.3(045)

Морозова Н.Н., Камаева Ж.М.

кандидат психологических наук, доцент; студент

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный

педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», Саранск

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены методы работы психолога по развитию эмпатии в процессе профессионального становления студентов.

Ключевые слова. Эмпатия, профессиональное становление, методы развития.

Важнейшим условием развития личности в настоящее время становится эмпатия, как одно из важнейших качеств, необходимых в любой деятельности.

Термином «эмпатия» Э. Титченер перевел немецкое слово «Einführung» – «вчувствоваться в...», которым в эстетике описывался процесс понимания произведений искусства, объектов природы, склонность наблюдателя к отождествлению себя с наблюдаемым предметом, являющимся причиной переживания прекрасного.

Особенную значимость эмпатия приобретает в контексте повышения эффективности профессиональной деятельности специалистов. Готовность и способность личности к эмпатийному реагированию в межличностном взаимодействии у специалистов различных профессий в ходе их профессиональной деятельности является на сегодняшний день ее важным аспектом.

Эмпатия в процессе профессионального становления личности поддается развитию и совершенствованию. Эту способность возможно и необходимо развивать с помощью специальных методов обучения. И для того чтобы применять какие-либо методические средства необходимо выявить существующий эмпатический уровень.

Для исследования степени эмпатии применяются разные средства. На сегодняшний день в этой классификации представлены такие опросники, как: методика «Диагностика уровня эмпатии В. В. Бойко», методика «Диагностика уровня эмпатии И. М. Юсупова», шкала эмоционального отклика А. Мергабяна и Н. Эпштейна и др.

Среди значимых условий эффективного и успешного формирования эмпатии студентов отмечается использование в учебно-воспитательном процессе разнообразных форм и методов психолого-педагогического взаимодействия: лекция, беседа, практические занятия с применением имитационных методов и метода группового интервью, диспут, дискуссия, диалоговое общение, упражнения, а также участие студентов в специальных групповых психологических тренингах, в волонтерской деятельности и др.

Для развития эмпатии С. М. Максимец предлагает следующие методы: групповая дискуссия; методы невербального взаимодействия; психогимнастика; анализ различных психолого-педагогических ситуаций; ролевые игры и т. д. Эти методы автор включила в программу активного социально-психологического обучения (АСПО), направленную на развитие эмпатии у будущих педагогов. Продуктивность данной программы подтверждена результатами контрольного эксперимента в рамках диссертационного исследования [5].

Т. Д. Карягина, А. В. Иванова считают, что возможны упражнения на имитацию, осмысленное подражание поведению другого с вариациями, например, усилением амплитуды движений или экспрессии и т.п., различные творческие методики, требующие метафорического или художественного выражения переживания другого или своего сопереживательного отклика. То есть, отрабатываются приемы вхождения во внутренний мир другого, осознания и рефлексии своего опыта сопереживания и его выражения [4].

Т. Г. Былкина, Е. И. Пустобаева, К. В. Сулякова можно применять психотехнологии развития эмпатических способностей на разных уровнях обучения, что значительно подготовит студента к будущей профессиональной деятельности. Эффективными методами формирования у студентов понимания другого человека являются ролевые игры, воссоздающие обстановку беседы «психолог-клиент», выполнение упражнений. Полезно, например, использовать «листки обратной связи», в которых каждый студент мог бы выразить свое мнение и личное отношение к изучаемому курсу, прошедшему занятию, выполненному заданию. Важно создать такой психологический климат на занятиях, в котором свободно могут выражаться чувства и высказываться мнения, легко общаться и раскрывать и понимать себя и других, принимать свои и чужие чувства [2].

Об эффективности психологических тренингов свидетельствуют исследования Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягиной, Е. Н. Козловой. В процессе работы над факторами, способствующими развитию эмпатийных свойств личности будущего специалиста в ходе социально-психологического тренинга, проводятся коммуникативные игры (сюжетно-ролевые, игры с правилами); упражнения на знакомство, сплочение, повышение активности; упражнения, способствующие составлению представления участников об эмпатии; игры и упражнения, способствующие осознанию чувств и эмоций партнера; упражнения на развитие навыков сочувствия, сопереживания, вчувствования в состояние партнера; упражнения на осознание своих личностных чувств, переживаний [3].

Актуализация эмпатии личности студентов в работах А. Э. Ахмедзяновой проводилась средствами специально организованного кинотренинга. Его основой является интеллектуальный анализ ситуации (выстраиваются версии увиденного, разбираются действия героев, выявляется мотивация их поступков и т. п.). Основной целью просмотра является включение механизмов понимания и идентификации, что проявляется в эмоциональных реакциях участников тренинга, поэтому основное внимание направлено на эмоциональное состояние как персонажей фильма, так и самих участников тренинга [1].

Развитию у будущих специалистов эмпатии также способствует производственная практика, организуемая в образовательных организациях. Согласно Р. В. Мошинской, – это обязательный компонент высшего образования, целью которой является овладение студентами педагогических специальностей практическими навыками и умениями и подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности по выбранной специальности.

Практика позволяет будущим специалистам осуществить самостоятельную реализацию усвоенных теоретических положений в конкретных обстоятельствах, осуществить эмпатийное взаимодействие с коллегами в проблемных условиях при остром дефиците времени, не выявленности причинно-следственных связей, непригодности сформированных ранее вариантов взаимодействия.

Таким образом, методы работы психолога по развитию эмпатии в процессе профессионального становления студентов подразделяются на диагностические (направленные на выявление уровня развития эмпатии) и практические (направленные непосредственно на развитие эмпатии).

Библиографический список

1. Ахмедзянова, А. Э. Актуализация эмпатии личности средствами кинотренинга (на примере студентов гуманитарного профиля) : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Э. Ахмедзянова. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2011. – 21 с.
2. Былкина, Т. Г. Исследование эмпатии как профессионально важного качества студента психолого-педагогического направления / Т. Г. Былкина, Е. И. Пустобаева, К. В. Сусякова, Е. А. Лежнева // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : материалы XII студенческой международной заочной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 24 сентября 2013 г.). – Новосибирск : СибАК, 2013. – С. 153–161.
3. Гиппенрейтер, Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Психологическое консультирование и психотерапия : сб. ст. / ред. А. Б. Орлов. – М. : Вопросы психологии, 2004. – С. 37–45.
4. Карягина, Т. Д. Эмпатия как способность : структура и развитие в ходе обучения психологическому консультированию / Т. Д. Карягина, А. В. Иванова // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 4. – С. 182–207.
5. Максимец, С. М. Влияние эмпатийности на социально-психологическую адаптацию будущих учителей : автореф. ... дис. канд. психол. наук / С. М. Максимец. – Одесса : Южноукраин. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2000. – 20 с.

Карпов А.А.

кандидат психологических наук, доцент

ФГБОУ «Ярославский государственный университет
им. П.Г. Демидова», Ярославль

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ для молодых кандидатов наук, № проекта МК-2796.2017.6.

Аннотация. Рассмотрены некоторые характеристики дифференциальных аспектов структурной организации основных компонентов метакогнитивной сферы личности у студентов высших учебных заведений. Сформулированы положения, согласно которым существует специфика формирования и развития метакогнитивных стратегий у студентов различных специальностей.

Ключевые слова. Метакогнитивная сфера личности, метакогнитивные стратегии, метакогнитивные процессы, параметры метакогнитивной сферы, индексы структурной организации.

Исследование метакогнитивных процессов в контексте обучения и образования является в настоящее время одним из главных направлений в метакогнитивной психологии в целом. Особое значение данной группы исследований обуславливается во многом большей представленностью рассматриваемого класса процессов именно в учебной деятельности. Вместе с тем, работы в рамках данного направления не ограничиваются выборкой лиц младшего школьного возраста, как это происходило значительное количество времени. В последние годы включенность категории метапознания в обучение затрагивает учебную деятельность старших школьников, а также, что особенно важно, на наш взгляд, – учащихся высших учебных заведений. Помимо этого, метакогнитивные качества и стратегии лежат в основе не столько обучаемости как одной из общих способностей личности, сколько самообучаемости. Способность к формированию и развитию метакогнитивных качеств, вероятно, во многом и составляет самообучаемость как таковую.

Важно отметить, что современный метакогнитивизм не только решает многие очень важные общепсихологические проблемы, не только приводит к получению новых результатов, но и способствует возникновению новых, не менее острых и еще более сложных проблем и задач. Поэтому он может рассматриваться и как фактор, содействующий развитию теоретических проблем психологии, а также прикладных вопросов, связанных, в частности, с образовательным процессом в высших учебных заведениях. В то же время, в цикле наших предыдущих работ [2, с. 17; 3, с. 3; 4, с. 8; 5, с. 3] был сформулирован ряд положений, согласно которым целесообразно выделять крупную, комплексную отрасль под названием *метакогнитивная психология*, которая объединяла бы весь объем накопленного к настоящему моменту теоретического материала в рассматриваемой области и являлась бы отдельной отраслью психологического знания в целом. Вместе с тем, центральным в метакогнитивной психологии понятием, как мы полагаем, закономерным образом должна являться «метакогнитивная сфера личности». Она, по существу, интегрирует в себе все основные особенности метакогнитивной подсистемы психики, предоставляет возможность для их описания и изучения во взаимосвязи друг с другом, в целостном структурном виде и включает в себя метакогнитивные процессы, качества, стратегические характеристики, умения, навыки и др.

В связи с этим, следует подчеркнуть, что понятие «*метакогнитивная стратегия*» является одним из основных в рамках изучения метакогнитивной сферы личности в целом. Его принято определять как специфическую последовательность действий, направленных на планирование и контроль когнитивных процессов, а также соотнесение их результатов с целями деятельности. Иными словами, это определенные механизмы, обеспечивающие осознание себя как субъекта

учения. Если когнитивные стратегии направлены на усвоение информации, то метакогнитивные стратегии – это регуляторные процессы по отношению к когнитивным процессам и стратегиям.

Не менее важной и актуальной проблемой в исследовании метапознания в обучении, безусловно, являются дифференциальные аспекты организации метакогнитивной сферы личности у учащихся разных специальностей высших учебных заведений, связанные в первую очередь с формированием и развитием определенных метакогнитивных стратегий. Нами был получен ряд результатов, свидетельствующих о существовании различий в использовании тех или иных метакогнитивных стратегий, умений, навыков и др. учащимися различных профессиональных направлений. Иными словами, содержание изучаемого материала закономерным образом влияет на формирование метакогнитивной сферы личности учащихся. Так, были получены данные на выборке студентов гуманитарных, естественнонаучных и технических специальностей.

Степень структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности студентов, обучающихся по профилю гуманитарных специальностей оказалась значительно более высокой, чем у студентов технических специальностей. Данный результат был получен в ходе определения индексов структурной организации: индекса когерентности структуры (ИКС), индекса дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС) и индекса общей организованности структуры (ИОС). ИКС и ИОС в группе учащихся гуманитарных специальностей имеет очевидную тенденцию к возрастанию, тогда как ИДС имеет, хотя и менее выраженную, тенденцию к снижению. По всей видимости, работа с текстовым материалом, в значительной мере, обуславливает формирование и развитие более комплексных метакогнитивных стратегий и умений, нежели освоение физико-математических и иных данных. В этом случае ведущую роль выполняют такие метакогнитивные стратегии, как сопоставление новой информации с уже существующей в опыте; выбор оптимальной познавательной стратегии для решения данной задачи; планирование, мониторинг и оценка процесса мышления [3, с. 111] и др. Помимо этого, в последнее время актуальность приобрело изучение метакогнитивных стратегий и умений на примере заданий для обучения одному из видов речевой деятельности – чтению в процессе изучения иностранного языка [1, с. 20; 6]. Главными компонентами метакогнитивной сферы личности, обеспечивающими эффективность освоения материала, являются здесь планирование, постановка целей, мониторинг, оценка, контроль понимания прочитанного.

Вместе с тем, важно также учитывать, что различия в получившихся результатах (наиболее высокая степень структурной организации параметров метакогнитивной сферы личности в группе учащихся гуманитарных специальностей и, как следствие, – специфика использования конкретных метакогнитивных стратегий в процессе обучения) могут быть, вероятно, обусловлены и наличием иных метакогнитивных стратегий и умений, применяемых учащимися вузов, но которые еще до настоящего времени остаются невыявленными, в частности, экспериментальным путем и отличающимися от описанных ранее.

Библиографический список

1. Беленкова Ю.С. Обучение метакогнитивным навыкам и методы оценки их сформированности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – № 3. Часть 2. – Всероссийский научный журнал, 2015. – С. 20-23.
2. Карпов, А.А. Дифференциальные аспекты структурной организации метакогнитивных качеств личности // Ярославский психологический вестник, №35, 2016. – с. 17-21.
3. Карпов, А.А. Основы современной метакогнитивной психологии: учеб. пособие; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2017. – 152 с.
4. Карпов, А.А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности; моногр.; Яросл. Гос. Ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, ЯрГУ, 2016. – 208 с.
5. Карпов, А.А., Карпов А.В. Введение в метакогнитивную психологию. Учебное пособие. Издательство «МПСУ», – М., 2015. – 512 с.
6. Anderson, N.J. The role of metacognition in second language teaching and learning. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html>.

Карпова Е.В., Максимова А.Д.

доктор психологических наук, доцент; магистрант

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет

им. К.Д. Ушинского», Ярославль

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования профессионально - педагогической мотивации студентов (выборка составила 117 человек) двух профилей подготовки по направлению «Педагогическое образование». Установлены как сходство, так и различия профессионально - педагогической мотивации студентов - будущих учителей начальных классов и будущих воспитателей детских дошкольных учреждений. На основе обобщения экспериментальных данных, содержащихся в исследовании, делается вывод о необходимости целенаправленного формирования профессионально - педагогической мотивации в данный период обучения.

Ключевые слова. Мотивация, профессиональная мотивация, педагогическая мотивация, мотивация студентов.

Профессионально-педагогическая мотивация определяет не только успеваемость студентов в вузе, но и успешность их в будущей педагогической деятельности, поэтому изучение данной проблемы является актуальным в настоящее время [1,3]. Наряду с этим, следует учитывать, что изменения, которые происходят в системе образования в настоящее время, все более настоятельно требуют от будущих педагогов развития положительной мотивации профессиональной деятельности, так как именно мотивация будет служить основой для развития профессионально-важных качеств [2,4]. Это делает особо актуальным исследование данной проблемы как в целом, так и на этапе вузовского обучения, чем и было обусловлено наше исследование, результаты которого представлены ниже. В его основу были положены два предположения. Во-первых, по мере обучения в педагогическом вузе у студентов профессионально – педагогическая мотивация возрастает. Во-вторых, имеются отличия в развитии профессионально-педагогической мотивации у студентов в зависимости от их педагогической специальности. В качестве основной была использована методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (в адаптации Н.П. Фетискина). В итоге получены следующие основные результаты.

У студентов 1 - го курса - будущих педагогов начальных классов - доминируют равнодушное отношение, развивающаяся любознательность, эпизодическое любопытство. У студентов 2-го курса на первом месте показная заинтересованность, эпизодическое любопытство, равнодушное отношение. Для студентов 3 курса являются приоритетными показная заинтересованность, эпизодическое любопытство, развивающаяся любознательность. У испытуемых 4 курса на первом месте показная заинтересованность, эпизодическое любопытство, функциональный интерес.

У студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование» были получены другие результаты. Большинство первокурсников характеризует показная заинтересованность, эпизодическое любопытство, равнодушное отношение. Обращает на себя внимание, что на 1,2 и 3 курсах эти уровни и их ранг не изменяются, то есть для студентов они остаются приоритетными на протяжении трёх лет обучения. Однако на 4 курсе для студентов начинает приобретать значимость и профессиональная потребность, она начинает занимать более высокое место.

Полученные результаты позволяют выявить сходство в профессионально – педагогической мотивации студентов этих двух профилей подготовки. Это, во - первых, наличие низкого уровня профессиональной мотивации в целом. Во - вторых, это - и доминирование таких уровней профессионально – педагогической мотивации как показная заинтересованность и равнодушное отношение. Наконец, в - третьих, это - и наличие положительной, но слабо выраженной динамики в

развитии профессионально – педагогической мотивации к четвёртому курсу. Основное различие в профессионально – педагогической мотивации этих двух профилей заключается в том, что профессиональная потребность в большей степени выражена у студентов профиля «Дошкольное образование» к концу обучения в вузе, чем у студентов профиля «Начальное образование».

Общий вывод, который следует из всех полученных результатов, состоит в том, что уровень профессионально-педагогической мотивации у студентов исследованных специальностей, к сожалению, является достаточно низким, а в ее структуре явно преобладают внешние, позиционные и другие категории мотивов, которые не относятся к категории конструктивных, продуктивных. Наряду с этим, другим основным, но уже позитивным моментом является то, что имеет место хотя и умеренная, но все же положительная тенденция к возрастанию этого уровня от первого курса к последнему. В силу сказанного, можно заключить, что сформулированная нами гипотеза о существовании этой тенденции подтвердилась. Вместе с тем, эти результаты не только не согласуются с традиционными и широко распространенными представлениями об относительной сформированности профессиональной мотивации у студентов, но показывают, что, в действительности, она сформирована в достаточно слабой степени. В свою очередь, это с еще большей остротой и актуальностью ставит проблему ее целенаправленного формирования в данный период обучения.

Библиографический список

1. Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А.Вербицкий. - М.: Логос, 2009. – 184 с.
2. Батаршев, А.В. Учебно–профессиональная мотивация молодежи/А.В.Батаршев. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
3. Карпова, Е.В. Профессионально-педагогическая мотивация студентов разных специальностей / Е.В. Карпова, С.Н. Чечурина // Психология XXI века. –Т.1, Ярославль. МАПН, 2008. – с. 250-252
4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения /Е.А.Климов. – М.: Академия, 2004. - 304 с.

УДК 159.9

Костерина Е.М., Изотова Е.Г.

*студент; кандидат психологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им.К.Д. Ушинского», Ярославль*

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-ДЕЗАДАПТАНТАМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены основные результаты исследования особенностей психолого-педагогической работы с детьми-дезадаптантами. Описаны основные этапы исследования и представлен анализ полученных результатов.

Ключевые слова. Адаптация, дезадаптация, успешность обучения, социальный статус, мотивация, самооценка, учебная деятельность.

Переход ребёнка из дошкольного детства к школьному обучению – переломный период его социализации, несущий серьёзные испытания его адаптационных возможностей. Как правило, лишь немногие дети безболезненно и быстро адаптируются к школьному обучению. Согласно статистике, около 25% детей в классе имеют серьёзные трудности адаптации и являются дезадаптантами.

Понятие «адаптация» в научной литературе трактуется как процесс и результат активного приспособления индивида к новым условиям существования.

Школьная дезадаптация – это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии

Таким образом, цель нашей работы: определить особенности психолого-педагогической работы с детьми со школьной дезадаптацией.

В качестве гипотезы выступило предположение, что показателем эффективности психологической помощи детям младшего школьного возраста со школьной дезадаптацией будет снижение уровня тревожности, повышение уровня сформированности внутренней позиции школьника и положительного отношения к школе, а также формирование учебной мотивации.

Методы исследования: определение сформированности "Внутренней позиции школьника", экспресс – методика "Выявление тревожности у школьников", исследование адаптации методом Люшера, исследование мотивов учебной деятельности, «Методика выявления интенсивности мотивации учения» (Е.В.Карпова)

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ №20 им. П.И.Батова города Рыбинска. В исследовании участвовали 107 учащихся.

Наше исследование проходило в 2 этапа:

- 1 этап 2015 год. Нами были выбраны для диагностики два первых класса. В каждом из классов мы провели первичную диагностику, которая показала, что результаты по всем методикам в этих классах не сильно различаются. В целом стоит отметить, что лишь у 15% испытуемых зафиксирована полная адаптация, частичная адаптация у 58% и 27%- дезадаптанты. Далее нами была подобрана и адаптирована программа Т.В Костяк, после чего её реализовали на экспериментальном классе. После окончания коррекционной программы нами была проведена вторичная диагностика.

Полученные данные подверглись статистической обработке (t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна-Уитни), что позволило нам сделать вывод, что на первом этапе нашего исследования (в 2015 году) до программы в контрольном и экспериментальном классе статистически достоверных различий не зафиксировано. После проведения коррекционно-развивающей работы на экспериментальном классе, мы увидели, что произошли сильные положительные изменения, а в контрольном классе произошедшие изменения оказались незначительны. Это позволило сделать вывод, что реализуемая нами программа оказалась эффективна, то есть способствует снижению проявлений дезадаптации в младшем школьном возрасте.

- 2 этап - 2017 год. Проведена повторная диагностика в тех же классах. Сравнив результаты вторичной диагностики за первый класс и диагностики в 3 классе и проанализировав статистические данные, мы увидели, что за 2 года изменения в контрольном и экспериментальном классе произошли незначительные. Мы можем говорить о том, что наша программа носит длительный (долговременный) характер. Также нами была проведена первичная диагностика двух первых классов по выбранным методикам. Диагностика показала, что результаты по всем методикам в этих классах не сильно различаются. Было выявлено, что 54% испытуемых полностью адаптированы, 20% детей с частичной адаптацией и 27% являются дезадаптантами. После первичной диагностики на одном из классов была реализована новая, доработанная с учётом недочётов и новых идей коррекционно-развивающая программа. По завершении программы проведена вторичная диагностика, проанализировав результаты которой мы увидели, что произошли сильные, статистически достоверные изменения в экспериментальном классе. При этом, статистическая обработка данных результатов контрольного класса показала, что произошедшие изменения являются незначительными. Все это позволяет нам заключить, что реализуемая нами коррекционно-развивающая программа является эффективной.

Таким образом, нами было доказано, что показателем эффективности психологической помощи детям младшего школьного возраста со школьной дезадаптацией является снижение тревожности, повышение уровня сформированности внутренней позиции школьника, внутренней мотивации учения и положительного отношения к школе. Наше исследование доказывает, что несмотря на положительную динамику (в 2017 году полностью адаптированных детей стало больше, чем в 2015 году), проблема дезадаптации среди младших школьников остаётся актуальной и требующей внимания.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что проблема школьной дезадаптации велика и многогранна, и требует вмешательства со стороны взрослых, поэтому необходимо оказать психолого-педагогическое сопровождение детей с трудностями адаптации (для этого необходимо своевременное выявление этих трудностей и проведение коррекционной работы по их устранению, так же не стоит недооценивать профилактическую работу). Для достижения большего эффекта в сопровождении детей дезадаптантов должны совместно и активно взаимодействовать все участники образовательного учреждения (психолог, педагог, родители, администрация).

Библиографический список

1. Изотова, Е. Г. Некоторые аспекты формирования психологического климата коллектива. / Е. Г. Изотова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. третьей всерос. интернет-конф., окт. - дек. 2013 г / под науч. ред. Е. В. Карповой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - 216с. -С. 44-47
2. Карпова, Е. В. Социально-психологическая адаптация первоклассника. / Е. В. Карпова // Ярославский педагогический вестник. - 1996. - № 2. - С. 15-17
3. Костяк, Т. В. Психологическая адаптация первоклассников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Т. В. Костяк - М.: Академия, 2008. – 176с.

УДК 378

Кравцова О.М.

кандидат исторических наук, доцент

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

Пискунова Ю.А.

педагог, Государственное учреждение образования

«Ясли-сад для детей с тяжелыми нарушениями речи» № 99, Гомель, Республика Беларусь

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. На факультете дошкольного образования БГПУ имени Максима Танка в ходе выполнения курсовых и дипломных работ студенты проводят исследования в учреждениях дошкольного образования. Большое внимание уделяется опытно-экспериментальной работе студентов, будущих педагогов, которые работают непосредственно с детьми дошкольного возраста

Ключевые слова. Педагоги, студенты, экспериментирование, опыты, дошкольники.

В процессе обучения на факультете дошкольного образования БГПУ имени Максима Танка наши педагоги особое внимание уделяют подготовке будущих воспитателей к экспериментальной деятельности детей дошкольного возраста, так как период дошкольного детства особенно важен для развития познавательной потребности современных детей, которая находит отражение в поисковой, исследовательской деятельности. Именно экспериментальная работа развивает мыслительные операции у ребенка-дошкольника, стимулирует познавательную активность, любознательность, активизирует восприятие нового материала по ознакомлению с природными явлениями, с основами математических знаний, с этическими правилами жизни в обществе, в целом готовит к обучению в школе. Современные психологи и педагоги особое внимание уделяют исследовательскому методу в работе с детьми дошкольного возраста (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, А.В. Петровский, О.В. Дыбина, Н.Н. Поддьяков, И.Э. Куликовская, А.И. Савенков, Н.Н. Совгир и др).

Экспериментирование – это деятельность, которая позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, ответах, установленных закономерностях. Это познание свойств и связей объектов разными способами действий, что способствует развитию не только мышления, но и всех сторон личности ребенка. В процессе выполнения курсовых и дипломных работ наши студенты очной и заочной форм получения образования активно проводят опытно-экспериментальную деятельность в учреждениях дошкольного образования в соответствии со своими темами.

Так, с целью выявления уровня познавательной активности детей старшего дошкольного возраста нами было проведено исследование на базе ГУО «Центр развития ребенка «Вяселка» г. Гомеля». На первом этапе работа проводилась в трех направлениях: изучались места детского экспериментирования в предпочтениях детей и особенностей данной деятельности у старших дошкольников, затем – изучение условий организации экспериментальной деятельности в группе, а также – педагогическая компетентность воспитателей и родителей. В основе диагностической работы была использована методика «Выбор деятельности» Л.Н. Прохоровой [2, с. 12- 37]. Результаты показали, что дошкольники проявляют устойчивый интерес к экспериментальной деятельности: если 50 % детей на первое место поставили игру, то на второе место 25 % детей поставили экспериментирование.

Условия организации экспериментальной деятельности детей в группе изучались по методике «Маленький исследователь» этого же автора, которая позволила определить степень устойчивости интересов детей, выявить предпочитаемые детьми материалы в процессе экспериментирования. Было выявлено три категории материалов: природные материалы, красители, медицинские материалы; приборы-помощники и различные сосуды.

Основной формой детской экспериментальной деятельности являлись опыты. Дети с огромным удовольствием выполняли опыты с объектами неживой природы: песком, глиной, снегом, воздухом, камнями, водой, магнитом и пр. Воспитатель ставила проблему перед детьми, определяла цель, задачу и дети рассуждали, сами определяли необходимые материалы, обдумывали действия, обсуждали методику и ход эксперимента. Например, выявить потребность растения в воздухе, поливе. Детями изучались свойства воды, снега, льда, взаимодействие предметов с магнитом, проводились опыты «Снежинка на ладошке», «Защитные свойства снега», «Преобразование воды в лед» и др. Дети сами объясняли свойства и структуру песка, делали выводы; они пытались обнаружить воздух в окружающем пространстве при помощи полиэтиленового пакета, соломинки, банки с водой, резиновой груши. Важна также была и проверка гипотез и предложений детей. В конце обязательно совместно подводились итоги, обсуждение полученных результатов, формулировались выводы. Такой алгоритм работы позволял активизировать мыслительную деятельность всех (даже робких и стеснительных) детей к самостоятельным исследованиям, подтолкнуть каждого к участию в решении проблемы.

Опыты для детей напоминали необычные фокусы, которые они проделывали сами. Организация опытно-экспериментальной деятельности проходила в форме партнерства взрослого и ребенка, что способствовало развитию активности, самостоятельности, эмоционального комфорта, умения принимать решения.

В процессе работы по организации опытов и экспериментов для развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста применялись компьютерные и мультимедийные средства обучения, что стимулировало познавательные интересы дошкольников.

Темы постепенно усложнялись по содержанию, задачам, способам их реализации. В процессе работы особое внимание уделялось также стимулированию развития речи детей путем постановки неповторяющихся вопросов, требующих от воспитанников развернутого ответа [1 с. 18- 21]. В работе с детьми использовалась разнообразная типология вопросов: на уточнение, на поиск причин и доказательств, вопросы о последствиях, о подходах и др. В основе экспериментальной работы педагогами соблюдались определенные правила: чтобы тема заинтересовала детей, была оригинальной, выполнимой, чтобы решение принесло пользу.

Немаловажное значение в развитии детской активности имеет насыщенная предметно-пространственная среда. Для этого в группе был создан уголок экспериментирования «Детская лаборатория» с соответствующим оснащением: разные сосуды, мерные ложки, ситечки, увеличительные стекла, пипетки, пластиковые трубочки, бросовый и природный материал и др.

Большую пользу также принесло включение родителей в совместную работу: они помогли оформить серию наглядной информации, раздаточный материал, буклеты, создали картотеку элементарных опытов для проведения их в семье, участвовали в совместных досугах. Опыт этой деятельности был обобщен на родительских собраниях, на совещаниях учреждения дошкольного образования.

Таким образом, опытно- экспериментальная работа приносит огромную пользу студентам как будущим педагогам учреждений дошкольного образования, во-первых, готовит их самих к исследовательской деятельности, во-вторых, учит их проводить экспериментальную работу с детьми дошкольного возраста, их будущими воспитанниками, в-третьих, позволяет привлекать к этой деятельности других педагогов.

Библиографический список

1. Гаибова, В.Е. Эвристическая беседа как один из типов дискуссии/ В.Е. Гаибова// Педагогика. -2008. –№ 2. – С. 18-21.
2. Прохорова, Л.Н. Экологическое воспитание дошкольников: Практическое пособие/ Под ред. Л.Н. Прохоровой. – 3-е изд., испр. и доп.-М.: АРКТИ, 2010. – 72 с.

УДК 159.96

Кузьмина А.А.

*кандидат экономических наук, психолог
Учебно-коррекционный развивающий центр
"CLEVER KIDS", Новокузнецк*

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК ВИД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В данной статье рассмотрена связь понятий - педагогическая культура, профессиональная деформация, синдром эмоционального выгорания. Автор анализирует процесс профессиональной деформации педагога и возможность максимально снизить давление профессиональной среды на свою личность.

Ключевые слова. Синдром эмоционального выгорания, профессиональная деформация.

Организация работы по сохранению психического здоровья педагогов является актуальной задачей современной системы образования. Синдром профессионального выгорания (далее - СЭВ), как явление, достаточно простое на начальных стадиях развития (например, утомление, снижение работоспособности), может перейти в ту форму, когда педагог становится профессионально непригодным, т.к. возникает деперсонализированный защитный эмоционально-волевой антигуманистический подход к работе (например, цинизм, немотивированные агрессивные реакции). Как правило, педагог объясняет себе свое состояние естественной реакцией на негативные (например, конфликт) или эмоционально заряженные события (например, открытое мероприятие). Но СЭВ, не получив своевременной и должной корректировки, коварно развивается, превращаясь из утомления в конце недели в тяжелую апатию и чувство бессмысленности деятельности.

Таким образом, СЭВ может проявляться многогранно, но важным аспектом выступает неудовлетворенность трудом. Если педагог разочарован выбранной профессией (или местом работы), пытается сократить свои обязанности (или упростить решение профессиональных задач); делит детей на «хороших» и «плохих» (отдавая предпочтение первым); в его поступках доминирует властность, жесткость – это свидетельствует о СЭВ.

Таким образом, СЭВ выступает как механизм психологической защиты в ответ на психотравмирующие воздействия. К внешним психотравмирующим воздействиям относится сама специфика профессиональной педагогической деятельности, а именно ежедневное наличие

большого числа эмоциогенных факторов (высокая эмоциональная загруженность деятельности), например:

- необходимость сопереживания, сочувствия,
- нравственная ответственность за жизнь детей.

В эту категорию так же можно отнести как положительно окрашенные события:

- проведение открытых мероприятий (максимальное задействование потенциала педагога, «положительный» стрессогенный фактор);
- окончание учебного года (в ситуациях завершения стрессогенность всегда повышается); так и события, несущие негативный эффект:
- деятельность, на которую было затрачено много сил и энергии, а результате не получено соответствующего результата (дисбаланс «ресурсы-результат»);
- неблагоприятная психологическая атмосфера в коллективе (наличие конфликтов по вертикали и горизонтали, непродуманные требования и новации администрации).

К внутренним факторам относятся личностный фактор, который проявляется в неудовлетворенности своей ролью в различных профессиональных ситуациях, например:

- расхождение во мнениях, взглядах, оценках ситуаций при взаимоотношения с коллегами, администрацией, родителями воспитанников (как неумение выбрать правильный стиль коммуникации или неспособность понять отличную от своей (иную) систему ценностей);
- перегруженность делами (как неумение видеть свои границы или неумение планировать);
- зависимость ощущения «успешности» в профессии педагога от внешней оценки или использование внешних, а не внутренних критериев в принятии решений (как навязчивое стремление к получению одобрения своей деятельности, стремления все сделать только самым лучшим образом; при этом критика сразу же приводит к «упадку сил»).

В подобных стрессовых ситуациях высокий риск профессиональной деформации личности (далее - ПДЛ). Например, доброта заменяется агрессией, уважение - пренебрежением, открытость - ненавистью. Эти новые черты личности помогают найти выход, решение проблемы, но, к сожалению, они закрепляются как способы выбора поведения в стрессовых ситуациях (тактика поведения). Педагог выходит из стрессовой ситуации, но изменяет определенные качества личности. И со временем, данное поведение, которое «облегчает» педагогу стресс, к сожалению, и приводит к ПДЛ. Поэтому ПДЛ будет зависеть от таких факторов, как черты характера личности педагога и частота стрессовых ситуаций. И тогда примером СЭВ может быть снижение энтузиазма, нарастание негативизма и усталости, а проявления ПДЛ - ярко выраженная властность (жесткость), низкая эмоциональность.

Конечно, ПДЛ неизбежны, но их количество можно максимально снизить, если педагог научится использовать разнообразные психологические и физиологические приемы для собственного развития. Например:

- Систематические занятия для снятия мышечного напряжения, усталости, головных болей. Например, занятия спортом, техники софрологии.
- Систематические занятия на снятие эмоционального напряжения, снижение уровня беспокойства, тревожности, апатии. Например, аутотренинг, хобби.
- Осмысление (осознанное отношение) своей профессиональной деятельности, формирование положительного имиджа педагога, т.е. самопонимание и самопринятие.
- Работа по устранению стереотипных (автоматических) действий и эмоциональных реакций, освоение более эффективных форм поведения на работе и в личной жизни.

Таким образом, саморазвитие так же может привести к формированию иных, более адаптивных форм поведения в стрессовых ситуациях, которые так же повлияют на изменение личностных качеств. Но, в данном случае, речь идет не о ПДЛ, а о увеличении устойчивости к стрессу личности педагога и проявлениях педагогической культуры (далее - ПК). ПК, как сложное динамичное интегральное образование, подразумевает не только приобретенные профессиональные знания, практические умения, но и установку педагога на личностное самосовершенствование для обеспечения высокой эффективности профессиональной деятельности. Поэтому, самосовершенствование необходимо реализовывать не только в педагогической сфере (повышение квалификации), но и в развитии навыков саморегуляции, самопознания, эффективного планирования как профессиональной, так и личной сферы жизни. Эти направления развития так же важ-

ны, т. к. непрерывно повышающиеся требования со стороны общества, администрации, родителей к личности педагога потенциально содержат в себе угрозу профессиональной деформации (несоответствие между требованиями, предъявляемыми к педагогу и его реальными возможностями).

Таким образом, развитие ПК предполагает и профилактику СЭВ, т. к. педагог, самосовершенствуясь, стремится найти баланс между внешними требованиями (организация, администрация) и внутренними ресурсами. Если же процесс профессионального роста происходит формально или с приоритетом только на повышении квалификации, то очень высокий риск проявления СЭВ, как психологической защиты.

Подводя итог, напомним, что СЭВ - механизм психологической защиты в ответ на психотравмирующие воздействия. Поэтому не стоит ожидать, что состояние, характерное для выгорания, уйдет само собой. Необходимо принимать меры по профилактике и коррекции этого состояния (сознательно применять доступные способы психорегуляции, дозировать рабочую нагрузку и т. д.) или обратиться (при необходимости) за профессиональной психологической помощью. То есть, симптомы СЭВ – это и хороший «сигнал», например, чтобы пересмотреть свой опыт работы и приобрести новые полезные навыки (например, релаксация, рациональное планирование деятельности, оптимальное чередование отдыха и работы (самовосстановление) и т. д.).

Библиографический список

1. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. - СПб: Речь, 2004. - 272 с.
2. Гордиенко В.Н. Психология удовлетворенности профессионально-педагогической деятельностью: монография / В.Н. Гордиенко – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 2009. - 382 с.
3. Кузьмина, А.А. Организация и проведение мероприятия в формате круглого стола «Значение хобби для профилактики СЭВ у педагогов» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.maam.ru/detskijsad/organizacija-i-provedenie-meroprijatija-v-formate-kruglyi-stol-znachenie-hobi-dlja-profilaktiki-syev-u-pedagogov.html>
4. Орел, В.Е. Синдром психического выгорания личности: монография / В.Е. Орел - М.: ИП РАН, 2005. – 330 с.
5. Пономарева, Г.М. Можно ли педагогу избежать профессиональной деформации? / Г.М. Пономарева // Вестник практической психологии образования. – 2017. - № 3 (52). – С. 83-88.

УДК 74.200.52

Куликова Т.И.

кандидат психологических наук, доцент

Тульский государственный педагогический университет

им. Л.Н. Толстого, Тула

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье поднимается проблема профессиональной подготовки студентов-психологов к работе по сопровождению детей с проблемами здоровья. Автор рассматривает мотивацию в качестве ведущего компонента в структуре профессиональной направленности педагогов-психологов, формы и методы организации процесса обучения в вузе.

Ключевые слова. Педагог-психолог, профессиональная подготовка, дети с проблемами в развитии.

Динамичное изменение общества влечет за собой реформирование профессионального образования, происходит обновление целей, содержания и структуры российского высшего образования на основе принципов демократизации и гуманизации. Современная система образования ориентирована на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей личности, включая необходимость полноценного и разнообразного личностного становления и развития – с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей; потребности в органичной интеграции личности в социальную среду и плодотворное участие в жизни общества; необходимость развития у личности универсальных трудовых и практических навыков, готовность к выбору профессии [3].

В соответствии с этим изменяются требования, предъявляемые к профессиональной подготовке будущих специалистов сопровождения, к которым мы относим и педагогов-психологов, работающих с различными категориями детей, в том числе и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Их профессиональная квалификация должна определяться педагогической и профессиональной направленностью, компетентностью, умением постоянно пополнять и творчески использовать свои профессиональные знания.

В структуре профессиональной направленности будущих педагогов-психологов одним из ведущих компонентов мы выделяем мотивационный, который включает личностно значимые мотивы и ценностные установки, позитивное отношение к овладению профессиональными компетенциями, потребности их применения в практической деятельности, самовоспитание, саморазвитие, стимулирующие активность, самостоятельность, творческое проявление личности в профессиональной деятельности.

Данный компонент определяет наличие интереса к профессиональной и профессионально-педагогической деятельности, который характеризует потребность личности в определении цели и способов совершенствования психологических знаний и умений. Этому же способствуют и инновационные формы обучения, обеспечивающие не только передачу студентам все возрастающего объема знаний, но еще и более быстрые темпы восприятия, переработки научной информации, выработку умения самостоятельно пополнять и приобретать новые знания. Неуклонный рост числа детей с проблемами здоровья, в свою очередь, определяет потребности педагогической практики в специалистах, готовых к творческому решению педагогических задач по воспитанию и обучению таких детей в условиях гуманизации учебно-воспитательного процесса [2].

В ходе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов мы побуждаем их ориентироваться в современном состоянии науки, изучать передовой психолого-педагогический опыт обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, и на основе его анализа самостоятельно планировать, проводить исследование актуальных проблем, определять основные направления психокоррекционной работы, разрабатывать экспериментальные программы и проверять их эффективность в процессе практической деятельности. Эту возможность студенты реализуют в ходе прохождения психолого-педагогической практики. Результаты своих исследований, в форме защиты проектов с использованием средств мультимедиа, будущие педагоги-психологи представляют на итоговых конференциях, где лучшие работы поощряются грамотами университета и предлагаются для участия в различных научно-практических конференциях, семинарах, форумах.

Мы используем систему взаимодействия со специалистами-практиками, позволяющую педагогическому вузу более гибко реагировать на содержательные изменения, происходящие в образовательных учреждениях, повышать качество подготовки специалистов. Кроме того, наша модель формирования профессиональной направленности позволяет познакомить студентов с некоторыми проблемами и задачами современной психологической науки и практики, приобщить их к деятельности в профессиональном сообществе, к самостоятельной исследовательской работе, к анализу инновационных методик в науке и практике.

Следуя трактовке структуры личности, предложенной К.К. Платоновым, мы предполагаем, что в процессе исследовательской деятельности, прежде всего, изменяется объем и качество знаний, умений и навыков, их направленность. Изменяется система интеллектуальных, волевых и эмоциональных свойств, происходит раскрытие творческих способностей. Последнее особенно важно, поскольку преподаватель вуза должен не только передавать учащимся фундаментальные

знания, а также подготавливать их к несравненно более сложной работе – к творчеству. Но для того, чтобы успешно участвовать в творческом процессе, необходимо пройти немалый путь и, прежде всего, научиться самостоятельно и критически мыслить. Приобретению этих навыков в достаточно большой степени и призваны способствовать различные семинары, которые дают возможность быстро подойти к современному знанию в сравнительно узкой области науки. Основная задача таких семинаров – формирование у будущих педагогов-психологов готовности к применению знаний по психологии в работе с детьми с проблемами в развитии, формирование у них способности эффективно решать типичные задачи в реальных педагогических ситуациях. Семинарские занятия проводятся в форме деловых игр, психотренингов, мозговых штурмов, в форме анализа конкретных жизненных ситуаций. Кроме того, в ходе подготовки и проведения семинаров, студенты имеют уникальную возможность познакомиться с инновационными технологиями в работе с детьми, овладеть необходимыми навыками диагностики, коррекции, профилактики, навыками общения с коллегами, детьми, входить с ними в контакт, преодолевая психологический барьер страха, изучая категорию детей, имеющих проблемы здоровья.

Практически ценным, на наш взгляд, является и то, что подготовка к семинарам дает возможность участия студентов в посильной профессиональной деятельности, что, несомненно, способствует их профессиональному становлению, активизирует побудительную силу развития творческого мышления, вводит студента в сферу интеллектуального производства, в сферу творческих поисков и открытий, в профессиональное сообщество. Для студентов данная форма организации учебного процесса позволяет реализовать изучение и внедрение передового педагогического опыта, познакомиться с результатами научно-исследовательской и инновационной деятельности в области психологии и педагогики из сообщений студентов и преподавателей, обменяться опытом [1].

Таким образом, предложенные нами формы и методы организации процесса обучения будущих педагогов-психологов формируют знания, характер и личность студента, готовящегося к сопровождению детей с проблемами здоровья, на основе фундаментальных понятий профессиональной направленности и инновационных тенденций развития современного образования. В результате самостоятельной работы при наличии установки на самореализацию, в процессе будущей профессиональной деятельности, компетентность будет преобразована в профессионализм, который является уровнем мастерства и характеризует глубокое овладение специальностью, выраженную в способности творчески использовать информацию, полученную в процессе обучения.

Библиографический список

1. Буслаева, Е.Н. Специфика подготовки студентов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях академической мобильности / Е.Н. Буслаева. – Педагогическое образование в России, 2015. – №12. – С.152-156.
2. Куликова, Т.И. Педагогическая толерантность как фактор преодоления стереотипов о детях с ограниченными возможностями здоровья / Т.И. Куликова // Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. М.В. Григорьевой. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2012. – Вып. 5. – С.166-171.
3. Ломоносов, И.М. Подготовка будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья / И.М. Ломоносов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 35. – С. 85–88. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771188.htm>.

Невзорова А.В.

кандидат педагогических наук, доцент

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

СТАНОВЛЕНИЕ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ВОСПИТАТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме личностной позиции педагога как воспитателя. Обозначена роль личностной позиции педагога в структуре воспитательной деятельности. Содержательное наполнение личностной позиции педагога соотнесено с трудовыми функциями педагога в соответствии с профессиональным стандартом. Представлены результаты эмпирического исследования личностной позиции педагога. Сформулированы предложения, направленные на становление личностной позиции педагога.

Ключевые слова. Позиция личности, педагог, воспитатель, школьник, воспитательная деятельность.

Современный этап развития образования характеризуется стандартизацией, обеспечением качества образования, организацией педагогического процесса с позиций системно-деятельностного подхода, повышением роли воспитания в образовании, обеспечением развития субъектности детей в условиях реализации гуманистической парадигмы воспитания. Обеспечение реализации государственной образовательной политики возможно в условиях объединения усилий органов управления образованием, системы образования, всего общества, в условиях достижения общего понимания ценностей, духовно-нравственных ориентиров, осознания идеала воспитанности, образованности, современного эталона культуры личности. Эти цели являются системообразующим компонентом воспитательной деятельности, в структуре которой ключевую роль играет личность педагога. При осуществлении воспитательной деятельности в структуре личности особый интерес представляет позиция личности педагога как воспитателя. В педагогическом словаре позиция личности определяется как устойчивая система отношений человека к различным проявлениям окружающей действительности, людям и самому себе. Становление позиции личности педагога как воспитателя предполагает самоопределение в педагогических взглядах, осознание социального и государственного заказа в сфере воспитания, соотнесение его с собственной системой взглядов, освоение теории и технологии воспитательной деятельности и трудовых функций воспитателя.

Цель исследования – изучить позицию личности педагога как воспитателя и возможности ее становления в процессе обучения студентов педагогического бакалавриата.

Методы исследования. Теоретические методы исследования – анализ нормативно-правовой базы, анализ литературы, обобщение и систематизация знаний о личностной позиции педагога как воспитателя. Эмпирический метод – опрос. Опрос проводился с помощью модифицированной методики диагностики профессиональной позиции личности педагога как воспитателя Д.В. Григорьева, П.В. Степанова.

Результаты исследования. Выборка составила 64 педагога образовательных организаций Ярославской области. Большинство опрошенных – 65% считают важным равноправное общение с детьми. 71% учителей считают важным проявление неопровержимого доверия к возможностям и способностям ученика и примерно столько же – 67% часто реализуют это в своей практике. 73% учителей считают необходимым сотрудничество с детьми в достижении общих целей, но делают это постоянно 66% педагогов. Ряд вопросов связаны с выяснением позиции педагога как субъекта влияния на детскую общность. Так, 73% респондентов считают необходимым поддержку школьников как субъектов самоуправления, однако лишь 26% действительно осуществляют такую поддержку постоянно и 59% делают это часто. Изучение субъектности педагога в профессиональном саморазвитии показало, что 76% учителей считают необходимым расширение и углуб-

ление своих профессиональных знаний и умений в сфере воспитания, но только чуть больше половины – 52% педагогов постоянно вовлечены в такую деятельность. Позиция педагогов в отношении формирования и развития педагогического коллектива как коллектива воспитателей оказалась следующей. 65% учителей считают важным деятельное участие в педагогическом самоуправлении проявление интереса к профессиональной деятельности коллег, но реально в педагогическом самоуправлении участвуют менее половины опрошенных – 48%, и чуть больше половины – 52% обмениваются с коллегами педагогическим опытом. Позиция педагогов относительно взаимодействия с влияющими на ребенка социальными общностями и институтами, прежде всего с семьей, оказалась следующей. Большая часть учителей, 62% считают важным проявление интереса к жизни ученика в семье, проявление постоянного интереса к внешкольным делам и занятиям ученика, повышение педагогической культуры родителей своих воспитанников. Что касается реальных действий в этом направлении, то 56% учителей часто интересуются жизнью ребенка в семье и его внешкольными делами и более половины – 74% часто занимаются повышением педагогической культуры родителей. Одновременно с результатами, характеризующими высокий уровень развития профессиональной позиции педагога, нами были зафиксированы и низкие показатели по ряду параметров. Так, например, учителя слабо представляют и реализуют проявление эмпатии по отношению к ученикам, считают ненужным предъявление учащимся своих нравственных убеждений, ценностей, интересов.

Выводы и рекомендации. Проведенное эмпирическое исследование позволило нам выстроить ориентиры работы со студентами педагогического бакалавриата, направленной на становление позиции личности педагога как воспитателя. С этой целью необходимо системно проанализировать содержание образовательных программ, распределение профессиональных компетенций, связанных с освоением воспитательной деятельности, по дисциплинам и практикам, обеспечить охват и целостное формирование всех трудовых функций, а также целенаправленное формирование личностной позиции воспитателя. Содержательно необходимо соотнести компоненты образовательных программ со следующими ключевыми ориентирами: развитие способности к принятию каждого ребенка, проявлению неопровержимого доверия к возможностям и способностям детей; способность организации равноправного общения с детьми, предоставление им свободы выбора и возможности проявления инициативы; формирование способности к сотрудничеству с детьми в достижении общих целей; организация школьного самоуправления, поддержка школьников как субъектов самоуправления; содействие продуктивному взаимодействию в педагогическом коллективе, деятельное участие в педагогическом самоуправлении, обмен с коллегами педагогическим опытом; способность организовать партнерские отношения с родителями, повышение педагогической культуры родителей; способность к эмпатии по отношению к ученикам, предъявление учащимся своих нравственных убеждений, ценностей, интересов.

Библиографический список

1. Карпова, Е.В. Специфика профессионально-важных качеств педагога разных специальностей как основа индивидуализации образовательного процесса / Е.В. Карпова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании материалы международной заочной научно-практической конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 25-28.
2. Невзорова, А.В. Повышение качества воспитания младших школьников в условиях современного образовательного процесса / А.В. Невзорова // Проблемы методики начального обучения и эстетического воспитания: материалы IV республиканской научно-практической конференции. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2017. С. 49-52.
3. Невзорова, А.В. Анализ опыта организации внеурочной деятельности в школах Ярославской области / А.В. Невзорова // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы: Международная конференция «Чтения Ушинского» педагогический факультет ЯГПУ. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. С. 57-63.

Пизов А.В., Мазилев В.А.

кандидат биологических наук, доцент;

доктор психологических наук, профессор

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический

Университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль

СОВРЕМЕННЫЕ УЧЁНЫЕ О П.А. РУДИКЕ

Аннотация. В статье отражено становление психологии спорта в истории российской психологии в связи с выходом в свет первых научных работ, посвященных данной проблеме. Одними из первых были исследования, выполненные профессором П.А. Рудиком.

Ключевые слова. Спортивная психология, психологическая подготовка спортсмена.

Психология спорта - это одна из отраслей психологии, объектом изучения которой являются спортсмены. Предметом психологии спорта служат психологические закономерности спортивной деятельности, особенности психических процессов, психических свойств и психических состояний спортсменов и тренеров, проблемы личности и коллектива [1]. Начало становления психологии спорта в истории российской психологии совпадает с выходом в свет первых научных работ, посвященных данной проблеме. Одними из первых были исследования, выполненные профессором П. А. Рудиком на кафедре психологии Государственного Центрального Ордена Ленина Института Физической Культуры (ГЦОЛИФК) (ныне «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма») в 1925–1926 гг. - «Влияние мускульной работы на процесс реакции» и «Исследование реакции в применении к основным вопросам физической культуры». Курс психологии спорта является ныне ведущим при подготовке будущих преподавателей и тренеров по спорту. Становление такой области исследования, как психология личности спортсмена, относится к периоду 50–60 гг. XX в., связанному с попытками создания теорий, целостных концепций и структур личности, методологических подходов и психодиагностических методик. П.А. Рудик постоянно подчеркивал, что "высокий уровень спортивных достижений во всех видах спорта – требует особого внимания к психологии спорта" [4]. П.А. Рудик отмечал, что «... ни один тренер не может обучать технике или тактике своего вида спорта вне определенной организации педагогического процесса и не влияя на мотивы, побуждающие спортсмена к спортивной деятельности. А если это так, то тренер осуществляет не только физическую или техническую подготовку спортсмена, но обязательно влияет и на нравственные черты личности спортсмена, отвечает за его нравственное воспитание; он должен обязательно владеть методами нравственного воспитания и эффективно (в той же мере, как он это делает в отношении технической подготовки) осуществлять их в своем педагогическом процессе» [3].

Многие ученые, занимающиеся проблемами психологии спорта, опираются на труды П.А.Рудика. Ему были посвящены несколько научно-практических конференции психологов спорта и физической культуры. Так, в 2011 г. под редакцией Ю.П. Зинченко и А.Г. Тоневицкого издаётся монография «Психология спорта» (424 с), в которой в главе – «Методологические основы спортивной психологии», отдельное внимание отведено истории спортивной психологии и вкладу П.А.Рудика в это направление.

Анализ работ представителей московской школы спортивной психологии (В. Н. Непопалов, В. Ф. Сопов, В. А. Родионов, Г. И. Савенков, В. М. Мельников, Е. В. Романина, Л. Г. Уляева, А. Л. Попов и др.), посвященных жизни и творчеству П. А. Рудика, позволил выделить несколько ключевых направлений его исследований. В.Н. Непопалов и В.Ф. Сопов, говоря о научном наследии и перспективах развития научной школы П.А. Рудика, писали [2], что «П.А. Рудик являлся признанным зачинателем этой отрасли психологической науки, своими исследованиями определившим направление работы в области психологии спорта. Им был обозначен круг наиболее актуальных проблем психологии спорта: психологическая подготовка спортсмена; психология личности спортсмена; развитие внимания в спорте; психологические особенности физиче-

ских упражнений; двигательные навыки спортсменов; проблемы двигательных представлений и идеомоторная тренировка; совершенствование мышечно-двигательных ощущений и восприятий; специализированные восприятия в спорте; воспитание эмоционально-волевых качеств личности в спорте; развитие познавательных процессов - памяти, внимания, мышления спортсмена; психология соревновательной деятельности; мобилизация готовности спортсмена; содержание предсоревновательной психологической подготовки спортсмена; психологические аспекты тренированности спортсмена; проблемы психорегуляции в спорте; борьба с психологическими барьерами в спорте». Именно П.А.Рудик, по мнению современных спортивных психологов, был одним из первых в отечественной и мировой психологической науке, кто определил понятие, содержание и задачи психологической подготовки спортсмена; сформулировал пути и методы этой подготовки и указал дальнейшее направление исследований этой проблемы; предложил классификацию психологической подготовки; определил роль и значение тренера в этом процессе.

В.А. Москвин, М.А. Ракитина [2] изучали вклад П.А.Рудика в проблему волевого усилия в психологии спорта. Это направление считается чисто отечественным, поскольку за рубежом усилие как центральную черту воли не рассматривали. Ими был проведен углубленный анализ проведенных П.А. Рудиком исследований по четырем основным направлениям изучения такого свойства личности как воля - это способность человека действовать в направлении поставленной цели, преодолевая при этом внешние препятствия. К первой группе относятся исследования характерных особенностей различных психических процессов, как существенных компонентов физических упражнений. Ко второй - экспериментальные исследования некоторых сенсорных процессов и двигательных реакций в их отношении к физическим упражнениям. К третьей - психологические исследования по проблеме обучения физическим упражнениям и спортивной тренировки. К четвертой - исследования по проблеме воспитания волевых качеств личности при занятиях физическими упражнениями и спортом. Они отмечали, что, по П.А. Рудику, воля - способность человека действовать для достижения сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия. Таким образом, воля является синонимом волевой регуляции, функция которой - преодоление трудностей и препятствий.

В.И. Палий, говоря о роли П.А. Рудика в становлении спортивной психологии в России, отмечает его роль в изучении процессов восприятия, внимания, памяти, реакции и других проявлений психики в спортивной деятельности (П.А. Рудик, 1930). Также отдельно рассматривается вклад П.А. Рудика в изучение психологических специфик отдельных видов спорта. Его ученики, а именно А.В. Родионов и Н.А. Худатов продолжили разработку идей П.А. Рудика создали «Психологическую службу». Она объединяла достаточно большое количество высококвалифицированных специалистов (А.В. Алексеев, Г.Д. Горбунов, О.В. Дашкевич, Е.А. Калинин, И.Г. Клещев, А.Н. Романин, Г.И. Савенков, В.И. Палий и др.) работающих на стыке двух наук. Специалисты занимались не только сопровождением сборных команд СССР по различным видам спорта, но они также занимались и научно-исследовательской работой. Специалисты в области психологии спорта входили наравне с врачами, педагогами, биомеханиками и др. учеными в комплексно научные группы.

Г.И. Савенков неоднократно и достаточно глубоко изучал деятельность П.А. Рудика, что было отражено в его научных работах: П.А. Рудик и его вклад в психологию спорта. / Г.И. Савенков // Журнал Спортивный психолог. – 2013. - 2(29). – С.6-10; Савенков, Г.И. Петр Антонович Рудик и его вклад в психологию спорта. / Г.И. Савенков // Спортивный психолог. 2004. – 1. – С.11-14. Другие российские исследователи опирались на результаты научных исследований П.А. Рудика в спортивной психологии: Москвин В. А., Москвина Н. В., Шумова Н. С., Ковалевский А.Г. Взгляды П.А. Рудика на проблему волевой регуляции в спорте. // Журнал Спортивный психолог. 2013. №2. С. 18-23; 3. Родионов, А.В., Валюженич М.В., Московская школа спортивной психологии: первые полвека. / А.В. Родионов, М.В. Валюженич // Спортивный психолог. – 2012. - №3(27). - С.28-30.

В 2013 г - в год 120-летия П.А. Рудика была проведена IX Международная научно-практическая конференция психологов физической культуры и спорта «РУДИКОВСКИЕ ЧТЕНИЯ», на которой обсуждались его идеи, которые до настоящего времени звучат актуально и архиважно, а соратники и ученики продолжают славные традиции, заложенные П.А. Рудиком, и продолжают оставлять свой неповторимый след в истории спортивной психологии.

Библиографический список

1. Марищук, Л. В. Психология спорта: учеб. пособие / Л. В. Марищук. — Минск : БГУФК, 2006. — 147 с.
2. Материалы IX Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта «Рудиковские чтения» 27-28 мая 2013г. // Под общей редакцией Сопова В.Ф. — М.: ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ», 2013. — 432 с.
3. Рудик, П.А. Психологические основы морально-волевой подготовки спортсмена / П.А. Рудик // Проблемы психологии спорта. — М.: ФиС, 1962. — С. 9-20
4. Савенков, Г.И. П.А. Рудик и его вклад в психологию спорта / Г.И. Савенков // Спортивный психолог. 2013;2 (29):6-10

УДК 378

Поздеева Т.В.

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный

педагогический университет имени Максима Танка»,

Минск, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Формирование профессиональных компетенций педагогических работников является актуальной проблемой. В статье рассматривается возможность использования научно-исследовательской работы студентов как одно из условий формирования профессиональных компетенций будущих воспитателей учреждений дошкольного образования.

Ключевые слова. Воспитатель, дошкольное образование, научно-исследовательская работа, компетенция.

Подготовка специалистов дошкольного образования в Республике Беларусь в современных условиях требует разработки научных подходов к формированию практикоориентированных профессиональных компетенций будущих воспитателей. В основе подготовки воспитателей лежит компетентностный подход, который согласно Кодексу Республики Беларусь «Об образовании» является одним из основных требований к организации образовательного процесса и предполагает формирование у будущих специалистов системы дошкольного образования профессиональных и социально-личностных компетенций

В Республике Беларусь подготовке специалистов педагогического профиля на основе компетентностного подхода посвящены работы А.И.Жука, О.Л.Жука, Е.Т.Земковой, Е.Д.Осипова, А.П.Сманцера, Ф.И.Храмцовой, И.И.Цыркуна и др. Анализируя исследования вышеперечисленных авторов, компетенцию можно определить как стремление и готовность применять знания, умения в определенной области, проявлять личные качества для успешной деятельности специалиста. Как отмечает О.Л. Жук, компетенция, в отличие от термина «квалификация», включает кроме профессиональных знаний, такие качества, как инициатива, сотрудничество, логически мыслить, отбирать и использовать информацию, принимать ответственные решения.

В разработке научно-методических основ формирования профессиональных компетенций будущих воспитателей значительное место занимает учебная научно-исследовательская работа.

Как показало проведенное исследование, на современном этапе развития системы высшего образования научно-исследовательская деятельность студентов превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки будущего воспитателя, определяется уровнем

сформированности таких профессиональных компетенций, как исследовательские знания, умения, развитием личностных качеств, опыта творческой исследовательской деятельности.

Анализ исследовательской подготовки студентов по специальности «Дошкольное образование» свидетельствует о том, что развитие познавательных интересов будущих воспитателей во многом зависит от того, насколько студент был вовлечен в собственный творческий поиск. Большинство студентов занимаются научной деятельностью с целью выполнения курсовой работы, подготовки тезисов на конференцию, участия в интересных мероприятиях на факультете. Но на факультете есть студенты, которые испытывают удовольствие от самого процесса творческого исследовательского поиска. Этот процесс исследования индивидуален и является важным аспектом в формировании будущего воспитателя как в личностном смысле, так и образовательном.

Исследовательская деятельность на факультете организуется в течение всего периода обучения и имеет две основные формы – учебно-исследовательская работа и внеучебная научно-исследовательская работа студентов в свободное от учебы время. Учебно-исследовательская работа проводится в контексте содержания учебных дисциплин «Дошкольная педагогика», «Педагогика», «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста», «Организация работы с одаренными детьми», ознакомительной, учебной и преддипломной практик, выполнения исследовательских заданий по учебным дисциплинам, курсовые и дипломные работы.

Наряду с традиционными формами организации научно-исследовательской работы студентов, с целью, повышения эффективности процесса формирования профессиональных компетенций будущих воспитателей учреждения дошкольного образования, использовались интерактивные методы, способствующие самостоятельному поиску информации, решению педагогических задач согласно анализу возникающих ситуаций, проявлению познавательной активности.

Как показали результаты исследования, целенаправленному формированию различных компонентов профессиональных компетенций у будущих воспитателей способствуют такие интерактивные методы, как организационно-мотивационные (ролевая игра, дискуссия и т.д.); когнитивные (презентация, анализ педагогических ситуаций, эвристическая беседа, круглый стол и т.д.); операционально-деятельностные (мозговой штурм, метод проектов, деловая игра, междисциплинарное джексо, кейс-метод и т.д.); оценочно-рефлексивные.

Следует отметить большое значение для формирования профессиональных компетенций будущих воспитателей написание курсовых и дипломных работа, тематика которых ежегодно обновляется на кафедре с учетом запросов работодателей, филиалов кафедры. Курсовые работы студентов имеют прикладной характер, так как проводятся на базах учреждений дошкольного образования, апробируются. Практическая значимость разработок студентов подтверждается актами внедрения в образовательный процесс учреждения дошкольного образования.

Как показал анализ полученных данных, формированию профессиональных компетенций также содействует представление результатов научно-исследовательской работы студентов на научно-практических конференциях. Традиционными формами привлечения студентов стали организация и проведение ежегодно научно-практической конференции «Гармонизация психофизического и социального развития детей», конкурса курсовых работ, учебных конференций по актуальным проблемам дошкольной педагогики, конкурс защиты проектов, факультетской олимпиады по педагогике, брейн-ринг по «Управлению дошкольным образованием».

Интерес у студентов вызывает участие в межкафедральной СНИЛ «Образование и развитие личности ребенка в условиях учреждения дошкольного образования». В то же время это содействует формированию у студентов таких профессиональных компетенций, как : умение осуществлять исследование актуальных проблем дошкольного образования, использовать результаты в практике работы в учреждениях дошкольного образования; владение навыками обработки и анализа результатов научных исследований и умениями использовать их в образовательном процессе учреждения дошкольного образования. Как показало исследование эти компетенции у студентов-частников СНИЛ формируются в больше степени, чем у студентов, ограничивающих свое участие в научно-исследовательской работе, выполнением курсовой работы, выполнением практикоориентированных, исследовательских заданий по педагогическим дисциплинам.

Опрос студентов-выпускников показал, что 62.2% опрошенных оценили (по пятибалльной системе) занятия научно-исследовательской деятельностью как важный фактор в формировании профессиональных компетенций, 28,4% как достаточно важный, 9,4 % отметили как незначи-

тельный. Следовательно, можно отметить, что 90,6% студентов отметили эффективность процесса формирования профессиональных компетенций посредством участия в научно-исследовательской деятельности.

На основе анализа проведенной работы можно выделить структурные компоненты готовности студентов к научно-исследовательской работе: мотивационно-познавательный, деятельностный (представления о методологии, владение умениями и навыками исследовательской деятельности), оценочно-рефлексивный (самооценка собственной исследовательской деятельности). Эти компоненты способствуют формированию профессиональных компетенций будущих воспитателей дошкольного образования.

Таким образом, результаты исследования подтвердили положение о том, что компетентностный подход в процессе научно-исследовательской работы студентов является эффективным при соблюдении принципов последовательности, интеграции, преемственности, и является важным условием формирования профессиональных компетенций будущих воспитателей учреждений дошкольного образования.

Библиографический список

1. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2009. – 336 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : с изм. И доп., внес. Законом Респ. Беларусь от 4 янв. 2014 г. - Минск : Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2014. – 398 с.
3. Научно-методические основы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов / Е.Л. Евдокимова [и др.] ; под. общ. Ред. Е.А.Носовой, В.Н.Клипининой. – Минск : БГПУ, 2017. – 220 с.

УДК 37.015.3

Саченко Л.А.

магистр психологических наук, аспирант

Государственное учреждение образования «Минский городской педагогический колледж», Минск, Республика Беларусь

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЖЕНЩИНЫ-ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируются результаты изучения мотивации выбора профессии педагога дошкольного образования. Акцентируется внимание на гендерных аспектах педагогической деятельности. Автор предлагает учитывать полученные данные при организации подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова. Профессиональное образование, социальная роль, гендер, гендерные стереотипы, педагог-женщина.

Современное образование в Республике Беларусь предусматривает равенство в выборе будущей профессии для юношей и девушек. Тем не менее, профессию педагога традиционно предпочитают женщины (из 200 педагогов в Беларуси, занятых в сфере образования, на различных ее ступенях, только 14% – мужчины) [5].

При этом какие-либо гендерные требования и ограничения к профессии педагога не отражены в нормативных правовых документах, они обусловлены социальными стереотипами и сложившейся многолетней практикой. По такому же гендерному стереотипу в соответствии с теорией социальных ролей, разделение труда строится и в большинстве: как правило, женщины получают в семье и в обществе определенные семейные и профессиональные роли, состоящие в первую очередь в воспитании детей.

Е.П. Ильин приводит результаты исследования, по которым мальчики ожидают, что их профессия будет интересной, перспективной, приведет к успеху. При этом хорошая оплачиваемость упоминается редко. Девочки же надеются, что профессия принесет доход, успех, будет интересна. Гуманитарные профессии, такие как воспитатель дошкольных учреждений, психолог и социальный работник, в основном выбирают девушки, а физику, философию, социологию, технологию и предпринимательство чаще выбирают юноши [1, с. 68].

У славянских народов веками складывались стереотипные представления об образе идеальных мужчин и женщин, которые до сих пор, несмотря на все изменения, происходящие с положением женщины в обществе, распространяются на представителей обоих полов. Каждая женщина, согласно белорусским национальным традициям, воспитывается и подготавливается к тому, чтобы стать женой и матерью – в этом ее основная функция. Соответственно социальные роли женщины в системе традиционных семейных отношений следующие: дочь, затем возлюбленная, супруга, мать.

В западной культуре, по утверждению Л.Б. Шнейдер, основной линией дифференциации ролей мужчин и женщин является линия «дом – работа». От мужчины требуется, чтобы, в первую очередь, он стал профессионалом, занятым на постоянной, хорошо оплачиваемой работе. Семья должна рассматриваться им как нечто подчиненное, второстепенное по отношению к работе. На женщину возлагается ответственность за дом, семью, детей. Ее профессиональная деятельность допускается, но как нечто второстепенное по отношению к семье, в той мере, какой она не мешает основному назначению женщины. Такая дифференциация ролей часто называется полоролевой дифференциацией [4, с. 137].

«Материнская установка» женщины порождает соответствующее психологическое самоопределение и способности, необходимые для материнства. Ранний опыт получения заботы от женщины приводит к созданию и у женщин, и у мужчин важной структуры ожидания — отсутствия у матери других интересов, кроме ее ребенка, и полной поглощенности благополучием младенца. Дочь растет, идентифицируясь, прежде всего, с такой матерью и в соответствии с такими же ожиданиями. Отсюда предположение, что для женщины естественно заботиться о детях любого возраста, и убеждение, что «материнские» качества женщины могут и должны быть распространены на другую «нематеринскую» работу, которую она выполняет [3, с. 214]. Чем в конечном итоге и обуславливается профессиональный выбор в пользу педагогической специальности и педагога дошкольного образования в частности.

Представим результаты эмпирического исследования мотивации выбора профессии педагога дошкольного образования у учащихся-выпускников, получающих профессию педагога дошкольного образования с помощью авторского опросника.

Выборку участников опроса, получающих профессию воспитателя учреждения дошкольного образования, составили девушки-учащиеся (n= 25) выпускного курса ГУО «Минский городской педагогический колледж». Возраст респондентов составил 19-20 лет, не имеющих на момент проведения опроса своих детей. В данном варианте опросника предлагалось ответить на следующий вопрос: «Вы выбрали профессию педагога учреждения дошкольного образования, потому что...». Далее респондентам предлагалось выбрать не более трех вариантов ответа из предложенных:

1. – «Люблю работать с детьми».
2. – «Получается и нравится работать с детьми».
3. – «Случайно».
4. – «По совету родителей».
5. – «По примеру своего воспитателя».
6. – «Другое». (Либо добавить свой вариант).

В полученных ответах преобладает внутренняя мотивация выбора профессии воспитателя дошкольного образования, что, прежде всего, связано положительным отношением к детям и наличием определенных способностей и умений. У респондентов мотивация выбора профессии оказалась обусловлена внутренними причинами («Люблю работать с детьми» – 56%, «Получается и нравится работать с детьми» – 76 %). Необходимо отметить, что 36% опрошенных выбрали профессию «по примеру своего воспитателя». При указании других причин указывались такие, как удобный график работы, отпуск в летний период, возможность в будущем находится рядом

со своим ребенком. Таким образом, учащиеся, правда, только 3%, уже задумываются и о своей будущей материнской роли в семье, возможностью ее совмещения с профессиональной, деятельностью.

Полученные данные позволяют увидеть преобладание внутренней мотивации к педагогической деятельности у выпускников педагогического колледжа, что может быть обусловлено гендерными стереотипами, преобладающими в белорусском обществе, неизменно отражающимися в выборе профессиональной деятельности. От женщины, прежде всего, ожидается ее реализация в материнстве. Указанные аспекты необходимо учитывать как при подготовке будущих педагогов, так и в работе с воспитателями учреждений дошкольного образования.

Библиографический список

1. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 432 с.
2. Чодороу, Н. Воспроизводство материнства: Психоанализ и социология гендера / Н. Чодороу; Пер. с англ. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2006. – 496 с.
3. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
4. 86 процентов — женщины. В Беларуси отмечают День учителя [Электронный ресурс] – Минск, 2017. Режим доступа: <https://news.tut.by/society/562655.html> – 10.11.2017.

УДК 373.31

Таубалдиева Ж.Ш., Темирова Ш.Е.

кандидат педагогических наук, профессор;

магистр педагогических наук, старший преподаватель

Жетысуский государственный университет имени И.Жансугурова,

Талдыкорган, Республика Казахстан

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ

Аннотация. В данной статье рассматриваются методы и приемы работы и процессы обучения речевому этикету учителей специальности музыкальное обучение. Показаны принципы и этапы организации обучения речи, которая обеспечивает уровень коммуникативной достаточности, то есть возможности участия в реальной коммуникации и соблюдения те требования к речевому этикету.

В процессе обучения учитель музыки формирует коммуникативные, коллективные и групповые навыки общения и понимания музыкального искусства.

Ключевые слова. Методы обучения, речевой этикет, коммуникативность, процесс, речь, эмоциональность.

В основе современных методов обучения речевому этикету лежат такие категории общения как ситуация, роль, позиция, общность, вид и сфера коммуникации, которые рассматриваются в современной науке, как модели речевой коммуникации.

Важнейшим из перечисленных методов обучения является коммуникативная (речевая) ситуация. Коммуникативная ситуация, как метод обучения речевому этикету, состоит из четырех факторов [1, с.13]:

- 1) обстоятельств действительности (обстановка), в которых осуществляется коммуникация (включая наличие посторонних лиц);
- 2) отношений между коммуникантами (субъективно — личность собеседника);
- 3) речевого побуждения;
- 4) реализации самого акта общения, создающего новое положение, стимулы к речи.

Каждый из указанных факторов, рассматриваемого метода обучения речевому этикету, оказывает на речь собеседников определенное влияние (выбор темы и направление ее развития, отбор языковых средств, эмоциональная окраска речи, ее развернутость и т.д.) [1,с.22].

Современная система обучения иностранному языку исходит из того, что для методики обучения иностранным языкам имеют значение не коммуникативные ситуации как таковые, ежесекундно случающиеся в языковом коллективе и практически не поддающиеся учету, а лишь повторяющиеся, наиболее типичные, или стандартные ситуации. Под термином «типичная коммуникативная ситуация» понимается некоторое воображаемое построение или модель реального контакта, в котором реализуется речевое поведение собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях [3,с.32].

Примерами типичной коммуникативной ситуации могут служить: разговор покупателя с продавцом, зрителя с кассиром театра, беседа матери с сыном по поводу его учебы в школе, учителя с учеником, беседа бывших однокашников, беседа коллекционеров, встреча близких людей и т.д.

Другой важной составляющей метода обучения речевому этикету является вид общения. Речевые контакты людей происходят в условиях, различающихся количеством участвующих в общении индивидов, характером отношений между ними, наличием смены ролей говорящего и слушающего в пределах одного акта коммуникации.

По первому принципу можно выделить 3 вида общения: индивидуальное, групповое и публичное, которые определяют специфику методологии обучения речевому этикету [2,с.21].

В индивидуальном общении участвуют два человека. Оно характеризуется непосредственностью, доверительностью. Здесь партнеры по коммуникации равноправны в доле своего участия в общем речевом «продукте». Каждый из них может поддержать предложенную тему или заменить ее другой. Если любой из партнеров индивидуального общения прекращает разговор, коммуникативный акт заканчивается [5,с.42].

При групповом общении в едином акте коммуникации участвует несколько человек (беседа в компании друзей, учебное занятие, совещание). Коммуникативное положение члена группы группового общения существенно отличается от индивидуального. Он может, например, «проучаствовать» в длительной беседе или совещании, не проронив ни слова. В таком общении вставить слово, а тем более своим высказыванием заинтересовать слушающих иногда трудно и требует от говорящего дополнительных качеств. Понятно, что роль пассивного участника группового общения (слушающего) проще, чем в индивидуальном общении, хотя «управлять» приемом информации в этих условиях намного сложнее.

Публичное общение протекает при сравнительно большом количестве индивидов. По этой причине коммуникативные роли участников публичного общения обычно predeterminedены: незначительное число их выступает в качестве ораторов, остальные — в фиксированных ролях слушающих (ср. собрания, митинги, диспуты и т. д.)

По характеру отношений между коммуникантами методы обучения речевому этикету различают общение официальное и неофициальное.

Официальное общение возникает между лицами, отношения между которыми определяются выполнением ими некоторых социальных функций (учитель ученик, пассажир — кассир, начальник — подчиненный). Сюда могут быть отнесены совещания, интервью, инструктаж, переговоры. Официальный характер присущ публичному общению в любой его форме.

Неофициальное общение характеризуется непринужденностью, раскованностью, нередко фамильярностью как в поведении индивидов, так и в тоне их речи, свободой в выборе языковых средств. При неофициальном общении содержание высказываний индивидов, как правило, заранее не продумывается, им свойственен неподготовленный характер. В отличие от официального общения, в условиях которого используется официально-деловой стиль устной речи, при неофициальном общении широкое применение находит разговорный язык в различных его вариантах, включая профессиональный жаргон.

Современная методология обучения речевому этикету различает два рода неофициального общения — деловой разговор и свободную беседу.

Деловой разговор можно рассматривать как необходимое звено во внеречевой деятельности, как средство решения вытекающих из невербальных действий проблем (например, обсужде-

ние между членами семьи способа проведения летнего отдыха, выбор профессии для оканчивающего школу сына, речевое сопровождение работы в саду и т. д.) [7.с.33].

Свободная беседа, представляет собой самостоятельную деятельность общения, или такую деятельность, цель которой — установление контакта, взаимопонимания, воздействие на знания, умения, систему социальных ценностей (убеждений), эмоциональное состояние другого человека

Наблюдения над коммуникацией в различных условиях, а также обследование драматических произведений позволили определить весьма обширный перечень коммуникативных ситуаций. Последующее сопоставление выделенных ситуаций выявило не только их разнообразие, но и возможность объединения их в группы по принципу явной схожести. Для этого было введено понятие сферы устного общения как совокупности коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого побуждения человека, отношений между собеседниками и обстановки.

При следовании принципу коммуникативной направленности вся система работы учителя подчинена созданию у ученика мотивированной потребности в иноязычно-речевой деятельности. Речевые операции при работе над языковым материалом должны (где только возможно) носить коммуникативный характер. Словом, в основе обучения устной речи должно быть общение, необходимость в общении, возможность общения, практика общения.

Библиографический список

1. Адам, Д.Х. Словарь делового английского языка / Д.Х. Адам. – М.: Изд-во “Лонгман”, 2008г., с. 25-32.
2. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам. / В.А. Артемов. - М., Высшая школа, 2007г., с. 256.
3. Бухбиндер, В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения / В.А. Бухбиндер //Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках /Под ред. В. А. Бухбиндера. Киев: КГУ, 2007г., с. 568.
4. Вайсбурд, М.Л. Ситуативная роль как методическое понятие / М.Л. Вайсбурд, М.А. Ариян //Иностранные языки в школе. 2004г., № 5, с. 23.
5. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров - М, 2003г., с. 78-86.

УДК 159.922

Финькевич Л.В.

кандидат психологических наук, доцент

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

Литвинова Н.А.

Магистр педагогических наук

«Белорусский национальный технический университет», Минск, Республика Беларусь

Счастливая А.М.

Кандидат психологических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств», Минск, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье актуализируется проблема поиска и освоения новых образовательных технологий для оптимизации образовательного процесса вузов в области дисциплин гуманитар-

ного цикла. Описан опыт использования активных методов в курсе преподавания психологических дисциплин для развития критического мышления студентов.

Ключевые слова. Творческое мышление, критическое мышление, активные методы обучения.

Состояние современного общества предполагает существенные изменения в подходах к подготовке специалистов, способных усваивать большой поток информации, переосмысливать ее и использовать в практической деятельности. В информационную эпоху общественной жизни как никогда ранее актуализируется проблема освоения и внедрения в образовательный процесс инновационных педагогических технологий и подходов. На наш взгляд, в освоении гуманитарного знания продуктивной представляется технология развития критического мышления. Она уже достаточно широко используется во многих европейских университетах, а также активно осваивается в высшей школе стран бывшего союза [1]. Анализ современных исследований в области когнитивной психологии подтверждает прямую тесную взаимосвязь между творческим и критическим мышлением человека. Творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового решения, а критическое мышление представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения. Можно сказать, что творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое мышление выявляет их недостатки и дефекты [2]. Для эффективного решения различного рода задач, особенно задач практического контекста, необходим достаточно высокий уровень развития обоих видов мышления. Если мы хотим научить студентов мыслить творчески и критически, мы должны предоставить их мыслям широкое поле вариативности, не пытаться направить их по определенному руслу. При этом, важной предпосылкой выступает тот факт, что именно студенческий возраст является сензитивным периодом развития практического ума как когнитивного новообразования личности, периодом, в котором формируются оперативность, экономичность, прогностичность мышления. Привлекательной стороной технологии развития критического мышления, на наш взгляд, является ее творческий потенциал, направленность на развитие личности, совершенствование коммуникативных способностей, навыков восприятия и обработки информации.

Под критическим мышлением мы понимаем целенаправленную саморегулирующуюся систему суждений, используемых для анализа, оценки и формулирования выводов. Критическое мышление важный инструмент для решения различных учебных и жизненных задач. Человек, обладающий критическим мышлением, хорошо информирован, разумно доверчив, гибок, рассудителен при принятии решений, готов пересмотреть свою точку зрения, имеет четкое представление о предмете, нацелен на познание. Исследователи не рассматривают критическое мышление как набор готовых знаний, а видят в нем путь усвоения различных знаний. Подобно навыкам чтения и письма, навыки критического мышления могут присутствовать во всех образовательных программах. Навыки критического мышления можно группировать и классифицировать различными способами. Общепринятой можно признать классификацию навыков критического мышления по Дельфи: интерпретация, анализ аргументов, оценка аргументов, формулирование выводов, объяснение выводов, саморегулирование, самокоррекция [3].

Данная классификация операционализируется следующим образом: преподавателю необходимо научить студента распознавать проблему и осознать ее сущность, затем определить нужный способ систематизации информации, далее сделать ясным, легко читаемым результат, то есть классифицировать параметры результата. Очевидно, что критическое мышление подразумевает наличие определенных диспозиционных компонентов, особенно если учитывать такие сложные психологические процессы как самоанализ и саморегуляцию. Благодаря использованию технологии критического мышления, как на учебных занятиях, так и на практике, решается ряд задач, направленных на развитие адаптивных механизмов личности, повышение ее творческого потенциала, развитие умений работать с большим массивом информации, выделять сущность проблем, выявлять противоречия и формулировать вопросы, находить варианты решения проблемы, строить развернутую аргументацию, участвовать в дискуссиях, работать в команде, вести диалог, проявлять терпимость к чужому мнению.

Технология и базовая модель критического мышления предполагает в своем процессе

наличие трех фаз – «вызов-осмысление-рефлексия». Данная модель организована в строгой последовательности и гарантирует ожидаемый результат в действиях студентов. Разработанные в технологии критического мышления приемы можно использовать как на отдельных этапах работы, так и на всех трех, несколько модифицируя их [4]. Нами были эффективно использованы некоторые приемы в преподавании психологических дисциплин. Например, по дисциплине «Детская психология» было предложено оформлять текущее портфолио по закономерностям развития познавательных процессов детей в дошкольном детстве. Данный прием позволяет систематизировать информацию по конкретным показателям познавательного развития, которые будут востребованы в педагогической практике при разработке занятий с дошкольниками.

На стадии «вызов» работа по дисциплине «Психология» была организована в парах или подгруппах. Этот этап работы направлен на то, чтобы вызвать у студентов имеющиеся житейские знания по теме, вспомнить, что им известно по тому или иному феномену (память, воля и т.п.). Работая в подгруппе, вырабатывается общая идея, которая затем представляется всей группе и обсуждается. С этой целью используются различные приемы: составление списка «известной» информации, рассказы-предположения по ключевым словам, визуальная организация материала, верные и неверные утверждения, технологическая карта феномена.

На стадии «осмысления», студенты получают научно обоснованную новую информацию. Это могут быть тексты научных статей, видеосюжеты лекций, фрагменты фильмов, с которыми студенты активно работают, используя приемы сравнительного анализа, обобщения, интерпретации.

Общепризнанным является прием свободного ассоциирования, который позволяет научить студентов мыслить творчески и критически, предоставляя мыслям полную свободу. Свободное ассоциирование применяется нами для группового решения задач. Командный поиск решений проблем в формате «мозгового штурма» эффективен на практических занятиях по конфликтологии, психологии управления.

На стадии «осмысления» информации используется прием ИНСЕРТ, который заключается в интерактивной системе записи при чтении и осмыслении нового материала. Основная идея этого приема заключается в том, что при чтении больших текстов, особенно первоисточников, с обилием фактов и сведений студентам предлагается вести записи, используя условные знаки для обозначения того, что противоречит их представлениям, что является интересным и неожиданным, о чем возникло желание узнать побольше. Прием способствует развитию аналитического мышления и является средством отслеживания понимания материала. Наряду используется прием «ключевые слова», который способствует активизации внимания при знакомстве с текстом оригинала, способности осмыслить суть вопроса. Прием синквейн или «стихотворение, написанное по определенным правилам», используется как способ синтеза материала, позволяющего развивать способность резюмировать информацию, излагать мысль в нескольких значимых словах, кратких выражениях. Это эффективный прием развития рефлексивных способностей. К примеру, синквейны «Детство», «Конфликт», «Личность».

Оценивая эффективность технологии развития критического мышления в преподавании психологии, необходимо отметить, что большинство предлагаемых приемов способствует развитию всех категорий личностно-профессиональных компетенций современного специалиста. Фокусируя внимание на смысле изучаемого материала, студенты успешнее преодолевают трудности постижения психологии, использования полученных знаний в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Баева, Л.В., Глазков, А.П. Инновационные практики обучения: преподавание философии в больших потоках / Л.В. Баева и др. - Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2017. – 128 с.
2. Федорова, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Фёдорова. - М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. - 616 с.
3. Федотовская, В.И. Развитие критического мышления как задача высшей школы / В.И. Федотовская. - М.: Академия, 2003. – 207 с.
4. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. - СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

Ханина Н.Н., Ли И.В.

кандидат педагогических наук, доцент; магистрант

Жетысуский государственный университет им. И.Жансугурова,

Талдыкорган, Республика Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье выделены и обоснованы основные положения подготовки будущих учителей начальных классов в современных условиях модернизации образования в Республике Казахстан. В ней последовательно рассматриваются вопросы методической подготовки студентов. Особое внимание уделяется развитию творческих способностей, обеспечения эффективности методической подготовки. Подчеркивается необходимость совершенствования самостоятельной творческой работы студентов.

Ключевые слова. Эффективность обучения, модернизации образования, инновационные процессы.

Социокультурные и социально-экономические изменения в Казахстане обусловили необходимость обращения педагогической науки и практики к проблемам развития творческих способностей в профессиональной подготовке будущего специалиста. Происходящие в настоящее время изменения в общественной жизни требуют развития новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициативой, навыка самостоятельного продвижения в информационных полях, формирования у обучающихся универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих проблем – профессиональной деятельности, самоопределения в повседневной жизни.

В современных условиях профессиональная подготовка будущих специалистов – учителей начальной школы немыслима без оптимизации и интенсификации процесса обучения. Современные исследователи под интенсификацией процесса обучения подразумевают «не простое улучшение в каком-то отношении сложившегося практикой обучения, а научный поиск наилучшей или даже единственно возможной в данных условиях целостной системы обучения, приводящей за наиболее короткое время к поставленным целям, причем с меньшими затратами труда обучающихся и преподавателя»[1].

Главная задача высшего образовательного учреждения – обеспечить развитие личности будущего специалиста. Каждый студент в процессе профессиональной подготовки должен самостоятельно реализовать свои возможности благодаря творческой деятельности. В отличие от учебной, творческая деятельность не нацелена на освоение уже известных знаний. Она способствует проявлению самостоятельности, самореализации, воплощению собственных идей, которые направлены на создание нового.

В настоящее время заложены продуктивные подходы к созданию теоретико- методологической и технологической базы совершенствования педагогического образования (В.П. Беспалько, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, М.М. Левина, Н.Е. Мажар, В.А.Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.); созданы психолого-педагогические концепции и модели профессиональной деятельности учителя (А.К. Маркова, Л.И. Митина, Л.С.Подымова).

Проблемы творчества широко разрабатывались в современной психологии. Исследователи ведут поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Данные научных работ говорят о том, что исследование, проводимое в реальной жизни, правомерно только в том случае, если оно направлено на совершенствование воспитательной среды, в которой формируется студент, способствуя общественной практике, на создание педагогических условий, способствующих развитию творчества. Работа над развитием творческих способностей дает возможность вовремя обратить на них внимание и понять, что эти способности нуждаются в поддержке и развитии. Чем выше уровень творческого развития студента, тем выше его работоспо-

способность [4]. Система профессиональной подготовки по развитию творческих способностей студентов ориентирует их на проявление интереса к самостоятельной интеллектуальной деятельности, потребность в собственных исследованиях процессов и явлений, стремление к доказательности решаемых задач, упорство в достижении интеллектуальных умений, потребность в активной творческой деятельности. Огромное значение для развития творческих способностей студентов имеет хорошо организованная и систематизированная исследовательская работа студентов. Учебно-исследовательская деятельность студентов – это возможность решения исследовательских задач, которые лично значимы для студента и при этом способствует формированию новых знаний.

Ф. Р. Сайдамаев писал: «Для того чтобы студент хотел активно развивать свои творческие способности, ему непременно нужна помощь преподавателя, который заметит творческую индивидуальность своего студента и позволит ей раскрыться в самых различных видах деятельности» [3].

Для решения указанной проблемы: развитие творческих способностей будущих учителей начальных классов, был проведен констатирующий эксперимент на базе Жетысуского государственного университета им. И.Жансугурова. В эксперименте приняли участие 37 студентов специальности «Педагогика и методика начального образования».

В период педагогической практики, наряду с традиционным консультированием студентов, перед проведением уроков проводились тематические проблемные семинары, предлагались задания исследовательского характера. Организация проблемных семинаров накануне педпрактики, направлена на формирование умений работать самостоятельно, на развитие творческих способностей в условиях вариативного начального образования. На семинарах систематизируются оценочные знания и умения студентов, полученные ими в предметах педагогики, психологии, частных методик и технологий начального образования с ориентацией на конкретный учебно-методический комплекс начальной школы.

В ходе прохождения педагогической практики студенты 3-4-х курсов выполняли ряд специальных заданий по педагогике и предметным методикам, которые направлены на формирование творческих способностей: метод морфологического анализа; метод фразеологизмов; алгоритм работы над учебной темой; деловые игры; метод пиктограмм; анекдотические ситуации; метод кроссвордов; юмористические картинки; рассказы в картинках.

Контрольный эксперимент показал, что у 47,3 % обучающихся уровень творческих способностей после проведения эксперимента был сформирован на среднем уровне. Низкий уровень развития творческих способностей выявлен у 15% студентов. У 37,7 % студентов творческие способности сформированы выше среднего уровня.

Таким образом, эффективность проводимой работы во многом определяется характером взаимоотношений как между студентами, так и между студентами и преподавателем. Творческие способности студента развиваются во всех значимых для него видах деятельности при выполнении следующих условий:

- наличие сформированного у студентов интереса к выполнению творческих заданий;
- реализация творческих заданий как важнейший компонент не только аудиторной, но и внеаудиторной деятельности студента;
- творческая работа должна разворачиваться во взаимодействии студентов друг с другом, проживаться ими в зависимости от конкретных условий в интересных игровых и событийных ситуациях.

Только учитель с широкой и глубокой профессиональной подготовкой может решать образовательные и воспитательные задачи, встающие перед школой в условиях ее реформирования. В системе школьного обучения важная роль принадлежит учителю начальных классов. От его знаний, кругозора, педагогического мастерства во многом зависит дальнейшая судьба ребенка, его отношение к учебе, жизненная позиция. Это обязывает учителя начальных классов в одинаковой степени владеть всеми школьными предметами начального обучения, методикой их преподавания. Создается единая цепь из двух звеньев: «от деятельности – к личности» и «от личности – к деятельности». Чтобы она не рвалась, необходимо обеспечить единство деятельностного и личностного подходов в профессиональном обучении. Для того, чтобы реализовать оба подхода полностью, нужна системность [4]. Только целостная современная система профессионально-

го обучения решит проблему подготовки учительских кадров на требуемом качественном уровне, потому что именно системный принцип дает возможность сформировать у будущих специалистов полную психологическую систему деятельности и достичь взаимодействия личности и деятельности.

Таким образом, главное направление развития системы образования находится в решении проблемы лично-ориентированного образования, такого образования, в котором личность студента, его познавательная, творческая деятельность была бы ведущей.

Библиографический список

1. Вавилов, Ю.П. О педагогических способностях учителя младших классов / Ю.П. Вавилов // Диагностика познавательных способностей. Ярославль: ЯГПИ, 2002, С. 18-25
2. Гуревич, К.М. Психологическая диагностика. Учебное пособие./ К.М. Гуревич. – М.: Изд-во УРАО, 2015 – 482 с.
3. Сайдаматов, Ф.Р. Развитие творческих способностей студентов в процессе профессиональной подготовки / Ф.Р. Сайдаматов // Молодой учёный . № 8. 2012 г
4. Самсонова, Е.К., Еналдиева, К.О. Подготовка будущих учителей начальных классов в условиях модернизации образования / Е.К. Самсонова, К.О. Еналдиева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2 (17)

УДК 159.99

Черепанова И.В., Черепанов О.А.

*кандидат психологических наук, доцент; старший преподаватель
Учреждение образования «Могилевский государственный
университет им. А.А. Кулешова», Могилев, Республика Беларусь*

УРОВЕНЬ РЕФЛЕКСИИ КАК КРИТЕРИЙ ВЫБОРА СПЕЦИАЛИЗАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. На современном этапе развития общества высока потребность в профессиональной подготовке конкурентоспособных специалистов в области психологического образования. В статье представлено обоснование дифференцированного подхода к обучению психологов в соответствие с уровнем их рефлексивных способностей.

Ключевые слова. Рефлексия, децентрация, научная, практикоориентированная магистратура.

Важным ограничением, возникающим на пути подготовки профессионального психолога является то, что, поступая в вуз для изучения психологии, вчерашний школьник руководствуется в большей степени результатами выпускных экзаменов, престижностью профессии, рекомендациями окружающих, а своими личностными особенностями, которые выступают в качестве основы для формирования профессионально важных качеств, – в значительно меньшей степени.

Рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [3]. Способность к рефлексии является феноменом сугубо человеческого бытия и определяется как «удвоение сознания» или децентрация сознания. Она предполагает наличие у человека как минимум двух условных внутренних позиций: «Я– познаваемый» и «Я–познающий».

Анализ работ З. Фрейда [5], Ж. Пиаже [2], Д.Б. Элькониной, В.А. Недоспасовой и В.П. Беловус [4], М. Дональдсона [1] показывает, что формирование социальной децентрации у ребенка дошкольного возраста развивает способность понимать мотивы, ценности и переживания другого человека, а так же собственные ценности, мотивы и переживания – то есть способность к рефлексии. Опыт травматических переживаний раннего периода (до 3 лет) может приводить к фиксации ребенка на границе отношений «Я – другие». В этом случае «другие» воспринимаются

субъектом не как партнеры, которых можно познавать, а как объекты, несущие опасность разрушения для собственного Я. Соответственно, в силу особенностей психического развития, такой ребенок в дальнейшем с огромным трудом осваивает «позиционные» отношения.

В период взросления такие дети могут испытывать острую неосознаваемую потребность в психологической помощи, социально представленную как «желание разобраться в себе и других», «желание понять мысли других людей», «научиться управлять другими». Выбор профессии психолога, внешне мотивированный желанием помогать другим, может являться проекцией потребности в психологической помощи.

Все выше сказанное позволяет предполагать, что у данной категории студентов-психологов могут возникать трудности по овладению теми прикладными учебными дисциплинами, которые требуют актуализации и развития ряда личностных качеств, таких как аутентичность, сила Эго, толерантность, эмпатичность, конгруэнтность, рефлексивность и др. Наиболее показательным, с этой точки зрения, является начало третьего года обучения. В соответствии с учебным планом для студентов-психологов стационара существенно увеличивается количество часов, отводимых для изучения не общепсихологических дисциплин (общая психология, социальная психология, возрастная психология и др.), а дисциплин прикладного характера (групповая терапия, индивидуальное консультирование, кризисная психология, психологические тренинги, различные спецкурсы, спецсеминары). Эти учебные курсы требуют личностной включенности студента: способности самопредъявляться в группе людей, давать обратную связь, принимать обратную связь от других, вступать в неформальные взаимоотношения, учиться конструктивно «прояснять» отношения и т.д.

Опыт проведения различных занятий прикладного характера показывает, что не все студенты одинаково готовы включаться в такие виды деятельности. Как правило, учебная группа условно «разбивается» на две части. С одной стороны, это студенты, способные достаточно легко самопредъявляться, выражать свои чувства, организовывать конструктивное взаимодействие. С другой стороны, выделяются студенты, в различных формах избегающие отношений «я - другие» в процессе специально организованной учебной деятельности («беспричинный» смех, пропуски практических занятий, отказ давать обратную связь, формальные ответы и т.д.). Часто это хорошо успевающие студенты по общетеоретическим дисциплинам.

Эмпирический анализ результатов специально организованного интервью с выделенными группами испытуемых показал, что они имеют различную направленность в рамках будущей профессии. Студенты, испытывающие сложности в овладении прикладными видами деятельности психолога (консультирование, тренинги, групповая работа), имеют склонность к анализу теоретических проблем психологии, психодиагностической и аналитической работе. Часто в своих высказываниях они не позиционируют себя как практических психологов. Будущую профессиональную деятельность по данной специальности рассматривают как принудительную обязанность отработать два года. Многие представители данной группы получают дополнительную специальность никак не связанную с психологией. А выбор профессии психолога рассматривают как ошибочный, связанный с несбывшимися ожиданиями.

На первый взгляд парадоксально выглядит то, что значительная часть респондентов данной группы начинает профессиональную деятельность по специальности задолго до окончания ВУЗа, в качестве мотивов указывая следующие: «финансовые трудности», «надоело учиться», «сложности взаимоотношений в учебной группе». Эти студенты фактически прекращают полноценную учебную деятельность после четвертого курса и переходят на «свободное» посещение занятий, появляясь лишь в периоды сессий.

Другая группа студентов имеет достаточно сформированное представление о своей профессиональной принадлежности, позиционирует себя как психологов, имеет высокую мотивацию на профессиональное совершенствование и после окончания ВУЗа.

Возможно, данная дифференциация студентов в рамках прикладных учебных дисциплин может объясняться степенью «социальной децентрации» или, несколько упрощая, рефлексивными возможностями респондентов.

Следуя данной объяснительной теории, увеличение в учебном плане количества часов, отводимых изучению дисциплин прикладного характера, для студентов с высоким рефлексивным потенциалом является развивающим фактором. Это способствует формированию навыков прак-

тического психолога: способности «осознавать» состояния клиента (становиться в позицию клиента); сопереживать клиенту, не сливаясь с клиентом (находиться с позиции наблюдающего Эго); способности «выходить» в мета-позицию, оценивая процесс консультирования в целом.

Для студентов с низким рефлексивным потенциалом увеличение дисциплин прикладного характера является ситуацией, усугубляющей их состояние, приводящей, как минимум, к еще большему усилению примитивных защитных механизмов, возможно даже и ко вторичной психологической травматизации.

Вторичной травматизации и, как следствие, разочарования в выбранной профессии, на наш взгляд, можно избежать за счет организации двухступенчатой системы подготовки студентов-психологов.

Первая ступень – бакалавриат (1-4 год обучения), предполагает базовую научно-практическую подготовку, обеспечивающую уровень знаний педагога-психолога в системе образования. Студенты-психологи осваивают соответствующий набор компетенций, позволяющий им организовывать диагностическую, просветительскую, коррекционную работу, овладевают элементарными навыками консультативной деятельности, навыками организации элементарной научной деятельности.

На уровне бакалавриата, в процессе освоения учебной деятельности, студенты-психологи имеют возможность оценить свою будущую профессиональную пригодность для данной профессии, оценить свои профессионально значимые личностные качества, испытать и развить психологический интерес к себе и другим.

Вторая ступень – магистратура (2 года обучения). Студенты-психологи, высоко оценивающие свой психологический интерес, имеют возможность продолжать обучение в рамках магистратуры. Целесообразно выделять два вида магистратуры: научную и практикоориентированную.

Студенты с низким рефлексивным потенциалом, но большим интересом к психологии, могут реализовать свой научно-исследовательский потенциал как психолог-исследователь в процессе обучения в научной магистратуре.

Студенты, обладающие высоким рефлексивным потенциалом и профессионально значимыми личностными качествами, смогут иметь возможность овладевать практическими навыками психолога-консультанта в сферах семейного, индивидуального и группового консультирования, обучаясь в практикоориентированной магистратуре.

По мнению авторов данной статьи, такой дифференцированный подход к обучению психологов может способствовать более успешному и глубокому овладению профессиональными навыками с учетом индивидуальных способностей.

Библиографический список

1. Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей / М. Доналдсон; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1985. – С. 57-65.
2. Пиаже, Ж. Главнейшие черты детской логики / Ж. Пиаже // Психология дошкольника: Хрестоматия: Для студ. сред. пед. учеб. заведений / Сост. Г.А. Урунтаева – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 408 с.
3. Психолого-педагогический словарь / Сост. Е.С. Рапацевич – Минск: «Современное слово», 2006. – С. 667.
4. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Наука, 1989. – С. 488 – 514.
5. Фрейд, З. «Я» и «ОНО» / З. Фрейд. – Тбилиси: Мирани, 1991. – С. 357-374.

Юркевич Н.А.

преподаватель

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка»,

Минск, Республика Беларусь

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ - ПСИХОЛОГОВ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация. В статье описывается практико-ориентированное обучение студентов оказанию психологической помощи детям из неполных семей, переживающим развод или смерть родителей.

Ключевые слова. Неполная семья, развод, утрата, психологическая помощь.

В Республике Беларусь, по данным статистики, практически каждая пятая семья с детьми — неполная. Семья становится неполной, чаще всего, в результате развода или смерти родителей. Эти события являются наиболее травмирующими и психогенными в жизни ребенка, могут оказать серьезное негативное воздействие на его дальнейшее развитие. В нашей стране на протяжении ряда лет наблюдается один из самых высоких показателей разводов в мире: распадается более половины зарегистрированных браков. В результате, огромная часть общества эмоционально травмирована (дети и их родители). В то же время, повсеместная распространённость, обыденность развода притупляет сочувственное, участливое отношение к тем, кто переживает разрыв отношений, что в результате отнюдь не способствует развитию умений сопереживать, заботиться друг о друге в обществе в целом.

Для предотвращения таких последствий необходимо решение целого комплекса психологических и социально - педагогических задач, направленных на разработку практических мер по оказанию помощи детям из неполных семей. Вышесказанное определяет важность подготовки и обучения студентов психологов в области оказания психологической помощи таким детям.

В профессиональной подготовке будущих психологов особое значение имеют практико - ориентированные курсы, направленные на формирование у студентов знаний, умений и навыков для работы с определенной категорией клиентов. Наш курс «Психологическая помощь детям из неполных семей» призван решить эту задачу, дав студентам ощущения компетентности и готовности профессионально работать, оказывать психологическую помощь детям, переживающим развод родителей или смерть близкого человека.

Изучение дисциплины опирается на знания, полученные студентами при освоении таких дисциплин как: основы психологической помощи, психология семьи, психология развития, консультирование, психологическая помощь семье в ситуации кризиса.

Целью курса «Психологическая помощь детям из неполных семей» является систематическое изучение проблем психологии утраты (переживания ребенком развода или смерти родителя) и овладение основными приемами оказания психологической помощи детям из неполных семей.

В результате освоения учебной дисциплины студенты должны знать: теоретические основы психологии травматического стресса, переживания утраты; психологические особенности детей из неполных семей; возрастные и половые особенности реагирования детей и подростков на утрату и распад семьи; основные способы и технологии оказания психологической помощи детям из неполных семей; специфику групповой и индивидуальной работы с детьми из неполных семей.

По окончании изучения курса студенты должны уметь: проводить диагностику, направленную на выявление детей из неполных семей, нуждающихся в психологической помощи; использовать проективные методы и методики в индивидуальном психологическом консультировании детей из неполных семей; составлять план психологической помощи и рекомендации се-

мьям в ситуации развода или утраты; работать в качестве ведущего группы поддержки для детей из неполных семей.

Данный курс предусматривает применение следующих технологий обучения: проблемное изложение, частично - поисковый и исследовательский методы; проектирование, групповые дискуссии; моделирование взаимодействия.

В начале занятий каждый студент получает задание — разработать проект, в котором он отразит все возможные способы и формы оказания психологической поддержки данной категории клиентов, попробует себя в основных видах деятельности психолога. В рамках психологического просвещения студенты разрабатывают информационные буклеты - брошюры с рекомендациями для детей, переживающих развод родителей; для детей, столкнувшихся со смертью близкого человека; для учителей, работающих с такими детьми; для разводящихся родителей и вдовцов. Кроме того, готовятся материалы для классных часов, педсоветов, родительских собраний. В этих разработках особое внимание уделяется тому, как сообщить ребенку о том, что произошло в семье, как сформировать правильное отношение к событию, помочь найти ресурсы, источники поддержки, познакомить с динамикой переживания ребенком утраты, как окружающие ребенка люди могут его поддержать, помочь. Составляется список слов соболезнования, сочувствия, которые можно сказать человеку, переживающему утрату. Обсуждаются типичные ошибки, которые совершают люди по отношению к горяющему ребенку, и то, как этого избежать. Все эти материалы могут быть представлены в форме мультимедийной презентации, которые обсуждаются и анализируются на практических занятиях.

В рамках психодиагностики студенты анализируют диагностические методики и выбирают те, которые смогут эффективно использовать в работе с ребенком и его семьей в ситуации развода или смерти близкого. Особое внимание уделяется проективным методикам, позволяющим выявить детей, которые особенно нуждаются в помощи психолога. Такие методики могут служить материалом для дальнейшей консультации и психокоррекции.

В рамках психологического консультирования студенты знакомятся с основными подходами в консультировании клиентов, переживающих развод, утрату. Изучают возрастную и половую специфику переживания детьми развода и смерти родителей. Знакомятся с психологическими особенностями детей из неполных семей.

Важной частью студенческого проекта является коррекционный блок, в котором студенты разрабатывают индивидуальные и групповые коррекционные программы оказания психологической помощи детям, переживающим развод или смерть родителей. Большое внимание уделяется использованию релаксационных упражнений, арт - терапии, сказкотерапии, игротерапии. Каждый студент делает подборку терапевтических историй и сказок, направленных на принятие развода или смерти. На практических занятиях студенты сочиняют авторскую сказку для ребенка, переживающего утрату, проводят игры и упражнения из своих коррекционных программ.

Как известно, современные дети лучше воспринимают информацию в визуальной форме, поэтому студенты составляют список мультфильмов и фильмов, которые отражают кризисное событие и могут быть использованы в коррекционной работе.

Важнейшей частью обучения является обращение к личному опыту студентов, связанному с переживанием утраты. Для этого студенты пишут эссе, в котором описывают свои чувства и мысли, связанные с разводом родителей или смертью близкого человека. Если такого опыта нет, анализируется специальный видеофильм. Опора на собственный опыт помогает лучше понять переживания, ценности, мотивы поведения другого человека, является базой для синтеза теоретических знаний и практического опыта, для развития эмпатии. Возможность идентифицировать себя с детьми, пережившими травматический опыт потери, помогает студенту понять проблему «изнутри».

Методологическую основу курса составили:

1. Концепция формирования системного мышления в обучении, в основе которой лежит принцип единства знания и деятельности, принцип развивающего обучения, принцип системной ориентации учебно - познавательной деятельности. В ходе обучения студенты интегрируют знания и умения из различных областей теории и практики, проявляют поисковую активность, анализируют эффективность своей работы

2. Концепция контекстного обучения, в рамках которой с помощью трёх обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной, моделируется содержание работы психолога с детьми из неполных семей. Программный материал усваивается студентами в контексте решения психологических задач, трудностей, возникающих в работе с данной категорией клиентов. Большая доля практической работы в студенческой группе отдана моделированию группового процесса, который студентам предстоит самостоятельно организовать и провести для детей в рамках предстоящей производственной практики.

3. Концепция личностно-ориентированного обучения. Программа работы со студентами содержит в себе наряду с групповым, индивидуальный компонент. По окончании курса каждый студент защищает свой проект. В процессе обучения студент имеет возможность получить индивидуальную консультацию как по содержанию обучения, так и по вопросам личностного развития.

В реализации этого проекта перед студентом стоит задача проявить себя во всех основных видах деятельности психолога. Защищенный проект станет частью профессионального портфолио, резюме студента, повысит профессиональную самооценку, поможет в дальнейшем трудоустройстве и профессиональной самореализации.

На наш взгляд, такая форма практико-ориентированного обучения успешно зарекомендовала себя и может стать существенным вкладом в профессиональную подготовку будущих психологов.

ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

УДК612.7.591.17

Абишев Н.А.

*доктор педагогических наук, профессор
Жетысуский государственный университет
им. И.Жансугурова, Талдыкорган, Республика Казахстан*

Абишева Д.Н.

*кандидат философских наук, доцент, старший менеджер
Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев интеллектуальные
школы», Астана, Республика Казахстан*

МЫШЛЕНИЕ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЕ ЯВЛЕНИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ НОВОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Общеизвестно, что преподавание в высшей школе ставит целью не просто рассмотреть, изложить содержание конкретной учебной дисциплины, предложенной для изучения, но и одновременно - формирование у студентов педагогического мышления как мыслительной способности, позволяющей осмысливать, анализировать, сравнивать, обобщать, оценивать образовательную практику, делать методические открытия, активно, творчески и эффективно осуществлять учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова. Педагогическое мышление, формирование, психические процессы, психические состояния, психические свойства.

Известно, что начальным моментом мыслительного процесса субъекта является проблемная ситуация, направленная на разрешение определенной задачи. С динамикой мыслительного процесса связано эмоциональное самочувствие мыслящего субъекта, напряженное в начале и удовлетворенное или разряженное в конце.

Как социальная группа, студенчество имеет тенденцию характеризоваться профессиональной направленностью, определенным отношением к будущей профессии, которые являются следствием понимания профессионального выбора.

Актуальность данного исследования для общеобразовательной и высшей школы РК вызвана настоятельной необходимостью выработки научно-методических рекомендаций при реализации новой Концепции 12-летнего образования с учетом мирового опыта и апробацией ее в Назарбаев интеллектуальных школах с последующим внедрением в общеобразовательные школы, подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров. В данной ситуации профессиональную пригодность педагога недостаточно интерпретировать лишь как сумму знаний, умений и навыков, приобретенных в результате профессионального обучения, переподготовки и повышения квалификации. Она подразумевает такие стороны личности, как общая культура и развитие, систему ценностей, морально-психологическую готовность и потребность самостоятельного самодвижения и совершенствования.

Недостаток в профессиональной деятельности педагога в переходный период проявляется в недостаточной научно-методической обеспеченности внедряемого нового при одновременной потере многих ценностных подходов к организации учебно-воспитательного процесса сформировавшихся в прошлом. Таким образом, формирование новых подходов к системе обучения пока имеет абстрактный характер, то есть формирование в качестве обобщенного и без опоры на чувственное содержание объектов.

Учитывая целенаправленный научно-методический характер исследования, было бы целесообразным раскрыть функциональный механизм осуществления единства психических

процессов, психических состояний, психических свойств. Здесь нам надо добавить, что, первое, объективное существование психического выражается в жизни и деятельности и это - его первичная форма существования. Второе, субъективная форма существования психического – это рефлексия, интроспекция (наблюдение человека за внутренним планом собственной психической жизни), самосознание, отражение психического в самом себе: это вторичная, генетически более поздняя форма, появляющаяся у человека [1]. Мышление подчиняется единым закономерностям и осуществляется психологическими механизмами. Переходя от случайных к существенным общим связям, мышление раскрывает закономерности или законы действительности. Раскрытие закономерности свойства и тех отношений, которые выступают в восприятии, требует мыслительной деятельности. Раскрывая все более глубокие закономерности явлений, мышление познает все более и более существенные свойства, все более глубокую сущность единства изучаемых явлений, существующих объективно.

Однако мышление, которое мы рассматриваем в контексте деятельности личности и контексте решения специфических для педагогической профессии проблем и задач, характеризуется и своим специфическим предметным содержанием, и своим понятийным аппаратом, своими средствами и приемами. Задача мышления заключается в том, чтобы выявить существенные, необходимые связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений по смежности в той или иной частной ситуации [1, С.361]. Специфическим содержанием мышления является понятие. Понятие – это опосредованное и обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его более или менее существенных объективных связей и отношений. Вскрывая связи и отношения, исходя от явления к обобщенному познанию их сущности, понятие приобретает абстрактный характер. Формой существования понятия является слово [1, С.363]

Мышление, как познавательная теоретическая деятельность, теснейшим образом связано с действием. Человек познает действительность, воздействуя на нее, понимает мир, изменяя его. Мышление не просто сопровождается действием или действие – мышлением; действие – это первичная форма существования мышления [1, С.362].

Переходя к структуре мышления, мы воспользуемся мнением многих ученых относительно того, что к компонентам мышления относятся: анализ, планирование и рефлексия, которые являются мыслительными действиями. Благодаря этим компонентам, мышление может быть гибким, то есть обладать способностью свободно и быстро изменять способы деятельности в зависимости от складывающихся условий. Оно может сочетаться у педагога со способностями твердо отстаивать принятые решения, иначе он не сможет довести до конца поставленные цели и задачи (то есть подчеркивается отношение субъекта к внешнему миру, который отражается в психике).

Процесс усвоения учебной информации с участием названных компонентов и есть та деятельность, в которой формируется способ мышления субъекта и усваивается соответствующее ему содержание знаний о предмете и другие их характеристики. При этом надо отметить, во-первых, что преподаватель не просто должен ставить перед собой некоторые педагогические цели, но и стремиться к тому, чтобы эти цели были внутренне приняты студентом; во-вторых, преподаватель не просто разрабатывает способы достижения этих целей, но и создает условия для того, чтобы они, эти способы, были освоены студентом; в-третьих, преподаватель не просто оценивает результаты учебной деятельности студента, но и формирует у студента мышление, самостоятельность, самодвижение [1].

Поскольку общая структура деятельности характеризуется высоким уровнем детерминации, мы можем использовать известное мнение, что движущей силой деятельности, в том числе и психической, являются противоречия, возникающие с одной стороны, когда, каждое названное психическое явление как система не может существовать без взаимодействия. С другой, оно нуждается в получении внешней энергии, оно стремится к самостоятельности и минимальным потерям от этих связей (система как бы непрерывно решает для себя задачу: как «выгоднее» проявить себя). Основу всякого формирования мышления, самостоятельности субъекта (ибо их результат всегда есть движение) составляет противоречие – борьба (взаимодействие) противоположных, взаимоисключающих сторон и тенденций, находящихся, вместе с тем, во внутреннем единстве и взаимопроникновении.

Библиографический список

1. Мышление учителя /Под ред. Ю.Н.Куллюткина, Г.С.Сухобской.- М.: «Педагогика», 1990.
2. Басов, П.Я. Собрание сочинений. Т.3 Проблемы развития психики / П.Я. Басов – М.: «Педагогика»,1983.- С. 92-93.

УДК 378

Андреева Ю.Ю.

преподаватель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный

педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль

ОСОБЕННОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВУЗОВСКОГО КУРСА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье излагается мысль о том, что компетентностный подход к профессиональному педагогическому образованию предполагает выстраивание педагогического вектора такой учебной дисциплины, как «Истории отечественной литературы». Это предполагает активное вовлечение детской книги в профессионально ориентационную работу с первокурсниками.

Ключевые слова. Компетентностный подход, профессионально-педагогическое образование.

Компетентностный подход к педагогическому образованию предполагает, что общепредметная подготовка, включая филологическую, должна быть нацеленной на специфику педагогической деятельности: способствовать пропедевтике психолого-педагогических знаний и отдельных практических умений методического характера. Поэтому возникла идея использовать для решения указанной задачи учебную дисциплину первого курса «История отечественной литературы», включающую в свое содержание произведения о педагогах и их взаимоотношениях с детьми. В работах Н.Н. Светловской подчеркивается, что не только знание детских книг, но и неподдельный интерес к ним, желание читать и способность понимать произведения детской литературы выступают показателями профессиональной пригодности педагога начальной школы. Это мнение подтверждается психологическими исследованиями, доказывающими, что предпочтения читателя определяются его духовной близостью личности автора – детского писателя.

Соответственно первостепенное внимание должно быть уделено именно детской книге как возможному средству профессиональной ориентации. Однако педагогический вектор учебной дисциплины по истории отечественной литературы предполагает активное вовлечение детской книги в профессионально ориентационную работу с первокурсниками. В свою очередь, такая работа требует предварительного выявления их наличного читательского багажа.

Проведенное нами анкетирование, интервьюирование первокурсников показало, что, к сожалению, детская книга в круг их чтения не входит, так как не отвечает читательским интересам. Низкий уровень читательской культуры опрошенных выразился в плохом знании ими детских книг. В предложенных нами текстах, заданиях по ориентировке в книгах первокурсники скупно называли фамилии авторов, писавших для детей, (в среднем 2-3 фамилии). Чаще всего упоминали: Н. Носова (53,9%), А. Пушкина (46%), К. Чуковского (23%), Э. Успенского (23%), С. Маршак (15%), А. Барто (15%), И. Крылова (7,7%).

Немаловажно, что в результате анализа этих художественных произведений первокурсники уже готовятся к решению некоторых практических задач связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Например, психологизм произведений Н. Носова, основанный на его

профессиональном образовании, может быть использован будущими педагогами для выполнения практических заданий в связи с изучением курса психологии: для составления психологического портрета детей младшего школьного возраста, подбора типичных моделей поведения и анализа нравственных ситуаций. В результате во многом абстрактные для первокурсников психологические положения конкретизируются, наполняются реальными образами.

Другое направление этой работы опиралось на идею, выдвинутую еще в 60-е годы В.Б. Успенским о том, что любой вариант введения в педагогическую профессию предусматривает своеобразную «пробу сил», состоящую в деятельности с элементами педагогического труда. Такая «проба сил» может быть предусмотрена в содержании педагогической практики на первом курсе. Студентам-первокурсникам, в частности, могут быть предоставлены следующие возможности:

- 1) посещение уроков студентов 3-4 курсов педагогического факультета в период прохождения последними педагогической практики по получению профессиональных умений;
- 2) самостоятельное проведение первокурсниками внеурочных и внеклассных занятий с детьми в базовых образовательных учреждениях;
- 3) обнаружение своих педагогических способностей в организации педагогических проектов с учащимися по литературному чтению.

Опыт осуществления подобных профессиональных «проб» в школах, детских садах способствует развитию педагогической рефлексии. Примечательно, что поначалу, как правило, обнаруживается завышенная самооценка первокурсников относительно своих педагогических способностей. Ее корректировка достигается через взаимопосещения проводимых занятий, их сравнительный анализ, взаимооценку.

Результаты «пробы» своих педагогических сил первокурсники демонстрируют во время конкурсов педагогического мастерства предусматривающих наличие профессиональных умений в «художественном слове», «драматизации», проведении игровых физкультминуток на литературном материале.

Таким образом, реализация компетентностного подхода к профессиональному образованию будущих педагогов учителей начальных классов требует пересмотра подходов к преподаванию вузовских дисциплин филологического цикла.

УДК 372.3

Асадулаева Ф.Р.

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный

педагогический университет», Махачкала, Республика Дагестан

ОСОБЕННОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрываются особенности обеспечения преемственности в учебном процессе детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Обсуждаются основные проблемы обучения детей шестилетнего возраста с учетом преемственности содержания дошкольного и начального общего образования. Отмечена необходимость обеспечения взаимосвязи и преемственности в обучении детей дошкольного возраста и младших школьников, подготовки дошкольников к систематическому обучению в школе, использования определенных форм и методов.

Ключевые слова. Дошкольники, младшие школьники, преемственность, дошкольное учреждение, начальная школа.

Наше общество переживает период смены традиционных воззрений, повышения роли личности, что связано с возрастанием интеллектуального труда, необходимостью управления различ-

ными процессами, требующей высокой культуры субъекта деятельности, умений применять научные знания в жизни, воспринимать различные инновационные процессы и др.

С данной точки зрения, огромное значение приобретает формирование готовности субъекта деятельности, которая соответствует уровню социально-экономического развития современного общества, посредством оптимизации и интенсификации методов, форм, средств, содержания, подготовки подрастающего поколения.

Таким образом, изменения в сфере образования призваны способствовать социально-экономическому развитию через учет национальных, культурных, и исторических особенностей внедрения инновационных процессов, которые ориентированы на формирование нравственных качеств, готовности к продуктивной деятельности, которая начинается именно в дошкольном возрасте.

Надо отметить, что совершенствование системы образования предполагает принцип гуманизации в образовательно-воспитательном процессе. Мало того, внедрение личностно-ориентированных моделей взаимодействия, обеспечение преемственности в процессе учебно-воспитательной работы, которые в полной мере способствуют реализации реальных учебных возможностей детей. [3]

Способы обеспечения преемственности в образовательных организациях дошкольного учреждения и начальной школы рассматривают разные ученые, такие как: Т.С. Комарова, Н.Ф. Виноградова, Л.А. Калмыкова и другие.

Основной проблемой систематического обучения детей шестилетнего возраста в образовательной организации является проблема преемственности содержания обучения, которая разрабатывалась А.А. Люблинской, А.И. Маркушевичем, М.И. Моро и другими.

В результате исследований сделан вывод о том, что для ребят, которые только начинают систематическое обучение, содержание обучения должно быть совершенно иным, чем у семилеток. Следовательно, при определении содержания обучения важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности шестилетних детей, учитывать передовой опыт дошкольных учреждений по общему развитию ребят.

В середине 80-х годов созданы первые учебники и дидактические пособия, на основе разработанных исходных требований к отбору содержания и объему ЗУН, которыми должны овладеть шестилетки в течение первого года обучения, нашло отражение новое содержание обучения. К сожалению, здесь превалировал механический подход. Мало того, недостаточное количество учебных часов уделялось учебным предметам интегративного характера и эстетического цикла, где упор делался на репродуктивные задания.

Характеризуя учебные программы для дошкольного учреждения и начальной школы, следует отметить, что их особенностями выступают:

- включение вариативного учебного материала с учетом региональных условий, конкретного социального и природного окружения;
- широкое использование дидактической игры;
- опора на восприимчивость шестилетних детей к воспитывающим факторам окружающей действительности и различным педагогическим воздействиям;
- обеспечение развития психических и социальных качеств личности детей младшего школьного возраста в преемственной связи с их опытом дошкольной жизни.

Названные требования к содержанию обучения детей шестилетнего возраста реализовывались в учебных планах и программах. Поэтому в первых классах для шестилетних детей использовались единые учебные планы и учебные программы.

Учебный план по дошкольному и начальному общему образованию, регламентировал организацию и содержание образовательного процесса в образовательной организации, выступал основой разработки учебного плана конкретной школы, который утверждался последним самостоятельно.

В структуре учебного плана выделяются:

- инвариантная часть, которая обеспечивает приобщение к общекультурным и национально значимым ценностям;

- вариативная часть (обязательные занятия по выбору образовательной организации), которая обеспечивает индивидуальный характер развития дошкольников, учитывающая культурные и национальные особенности.

Вхождение учащегося в процесс обучения является переломным моментом его жизни, так как происходит переход к новым социальным отношениям. При этом учебная деятельность становится не только деятельностью по осознанию научных знаний, а его обязательным и посильным участием в повседневной жизни окружающих людей.

С таких позиций неуспех в учебных делах переживается болезненно, что актуализирует проблему подготовки к новым формам деятельности, взаимодействию со старшими и одноклассниками.

Таким образом, за основу готовности к систематическому обучению в образовательной организации следует принять некоторый базис, без чего дошкольник не может хорошо учиться.

В дошкольном возрасте центром процессов развития становится *сюжетно-ролевая игра*. В ней происходит участие дошкольников в различных жизненных отношениях, понимание значения того, что происходит в окружающей действительности [1].

Психологические особенности шестилеток определяются переходным характером возраста, ибо им в полной мере свойственны те черты, которые характеризуют дошкольника. В их жизнедеятельности еще преобладает игра, которая больше всего привлекает с позиций формирования нужных психологических качеств. Кроме того, в познавательных процессах наблюдается преобладание наглядно-образного мышления и воображения над отвлеченными рассуждениями. Также имеет место практическое отношение к поставленным перед шестилеткой задачам, которые характеризуются стремлением добиться конечного результата, а не понять, как этого результата достигнуть [2].

Анализ и обобщение теории и практики обучения в разных типах подготовительных классов, в дошкольных организациях, а также изучение опыта зарубежных стран, по разработке учебных программ для дошкольных организаций и начальной школы, даёт возможность сделать вывод о том, что содержание обучения дошкольников должно быть специфическим. То есть, не копировать начальную школу, и при ее конструировании упор делать на возрастные особенности и возможности дошкольных организаций в общем развитии [3].

Итак, философами, дидактами, психологами и методистами получены результаты, важные для теории и практики реализации преемственности в обучении: в рамках философского аспекта проблемы выявлена сущность понятия "преемственность", также выделены типы преемственности и предложены их классификации.

В рамках дидактико-методического аспекта проблемы в качестве значимого подхода к реализации преемственности рассмотрены и реализуются технологии использования в обучении внутрипредметных и межпредметных связей, форм подкрепления усвоенных научных знаний на основе их включения в системы новых знаний, их систематизации и обобщения. Однако нужно отметить, что внедрение в практику результатов, полученных в ходе исследований одного из аспектов проблемы, не может дать заметного успеха. Для решения проблемы необходим комплексный подход к построению методической системы реализации преемственности в обучении.

Библиографический список

1. Долгополова, Л.М. Межпредметная интеграция в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста / Л.М. Долгополова. – Майкоп, 2001.
2. Дьяченко, О.М. Специфика умственной одаренности детей дошкольного возраста / О.М. Дьяченко. – М., 1997.
3. Понарина, Н.Н. Обеспечение преемственности обучения дошкольников и младших школьников / О.Н. Понарина. – Саранск, 1998.

Барабаш З.Р.

учитель МОУ «Средняя школа №36», Ярославль

ПРИЕМЫ АКТИВАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. Раскрыт образовательный потенциал уроков истории в достижении метапредметных результатов обучения. Предложены приёмы и типы заданий, направленные на развитие коммуникативной компетенции школьников.

Ключевые слова. Метапредметные результаты, коммуникативная компетенция.

Способность свободно общаться с разными людьми — качество, необходимое любому современному человеку. Проверка степени сформированности коммуникативной и языковой компетенций выпускников основной школы с 2019 года будет осуществляться в ходе устного собеседования, где ученику будут предложены задания: чтение, подробный пересказ текста с включением цитаты, монологическое высказывание на тему с последующей беседой на основе предложенных вопросов. Чтение, понимание, интерпретация текста, создание собственного высказывания - это основные общеучебные умения, формирование которых осуществляется на любом предмете школьного цикла. Особая роль в развитии навыков грамотной связной речи отводится урокам истории. Высокий образовательный потенциал школьного предмета «история» обусловлен тем, что основу его содержания составляют тексты, различные по своему функциональному типу и способу предъявления информации (печатной или знаковой): учебные, научные, мемуары, схемы, карты, таблицы, иллюстрации, репродукции картин. В ходе изучения истории школьники учатся выделять главную и второстепенную информацию текста, создавать на их основе вторичные тексты, высказывать свое мнение по теме, включать в ответ элементы описания рассматриваемого объекта или события.

Рассмотрим приемы развития коммуникативной компетенции учащихся в ходе работы с текстом и иллюстративным материалом на уроке истории «Опричнина Ивана IV» в 7 классе.

1. Рассматривая отдельные вопросы на уроке, можно предложить на слух заполнить пропуски в заранее подготовленном тексте в виде дат, имен или терминов.

Внимательно слушая учителя, заполните пропуски.

В декабре _____ царь внезапно уехал в Александровскую слободу.

Январь 1565г.- в Москву он отправил 2 грамоты: гневную, адресованную _____ и слезную, предназначенную _____, в которой он объяснял причины своего отъезда, заявляя, что на народ московский он обиды не держит.

В ответ на это в Александрову слободу выехала делегация. Иван IV заявил, что вернется, только если _____ примет его условия.

Приемы активного слушания формируют такие умения, как: внимательно слушать одноклассника или учителя, ждать возможности высказать своё мнение. В процессе проверки задания у учеников вырабатывается дикция, ясное, чёткое произношение звуков, умение контролировать темп речи.

2. Работа с текстом учебника и историческими источниками является, с одной стороны, неотъемлемой частью процесса обучения диалогу, с другой решает задачу умения учениками работать с разными видами текстовой информации.

Используя текст учебника, выделите причины введения опричнины.

Определите, опираясь на источники, методы, которыми действовали опричники. Дайте оценку этим методам.

Из описания земель 1571 г.

Деревня Кумола, надел пуст Марка Михайлова. Марка опричники убили, дети безвестно сбежали ... двор сожгли. Надел пуст Якуша Масимова. Якуша опричники замучили, дети безвестно сбежали ... Надел пуст Иевка Федотова. Иевка сбежал безвестно от опричнины. В деревне

Тивроли ... Полнадела пустые Сеньки Луцкьянова. Сенька умер, дети от голода примерли ... двор опричные сожгли ... Опричнина имущество пограбила, двор сожгла.

Из письма князя А. Курбского

И чего же ты, от нас еще хочешь? Не только своих единоплеменных князей из потомства великого Владимира ты поморил и отнял от них имущества движимые и недвижимые, чего не успел отнять твой дед и отец, но и последние рубахи свои, могу сказать, по евангельскому слову, мы отдали твоему прегордому и царскому величеству...

Документы на уроках истории приближают ученика к изучаемому историческому периоду, позволяют развивать такие общеучебные умения, как анализ, синтез и оценка.

3. Работа с текстом на уроках истории подразумевает умение работать со схемами. В данном задании предлагается распределить предложенные последствия опричнины в зависимости от области, которую они затронули.

Составьте схему «Последствия опричнины: политические, экономические, социальные»: 1. Становление деспотического характера правления 2. Подорвана экономика страны 3. Массовое бегство крестьян из вотчин 4. Ухудшение положения России в Ливонской войне 5. Хозяйственный упадок 6. Ослабление военной мощи государства 7. Централизация государства.

В процессе проверки ученики, не всегда одинаково верно выполняя задание, спорят и совместно пытаются осмыслить проводимые мероприятия, что стимулирует спонтанную устную речь на уроке.

4. Данное задание предполагает использование элементов эвристической беседы.

Составьте таблицу «Организация управления в годы опричнины», используя карту и текст учебника. Предложите свои критерии для сравнения.

Инициатива в задавании вопросов в данном случае принадлежит ученику, что развивает умение самостоятельно добывать информацию, логически и образно мыслить. Предоставляя учащимся возможность высказаться и обосновать, не повторяя друг друга, разные точки зрения, учитель стимулирует как познавательную активность, так и активную речь на уроке.

5. Работа с художественными наглядными историческими источниками включает два аспекта: это описание изображения и его интерпретация.

Рассмотрите марку 1996 года, на которой изображен царь. Ответьте на вопросы: Кто это? Какое событие изображено слева? Справа? Закономерно ли помещение сюжета опричнины на марку? Придумайте вопрос, который бы помог раскрыть содержание этого события.

Задание не только создает у обучающихся дополнительную мотивацию к изучению истории, но и позволяет развивать коммуникативные умения.

6. Особое место в работе с иллюстрациями занимает соотнесение их с текстом учебника или источника.

Рассмотрите изображение «Поход Ивана IV на Новгород». Найдите описание опричного террора в тексте источника и сравните с изображением.

Задание развивает у учащихся умение анализировать и сопоставлять различную информацию, делать выводы на основе полученной на уроке информации.

Таким образом, применение разнообразных приемов активизации устной речи и методов работы с текстом и иллюстративным материалом на уроках истории способствует формированию общеучебных умений, необходимых для успешной подготовки учащихся к итоговой аттестации в 9 классе и продолжению обучения в старшей школе.

Библиографический список

1. Кабдолова, К.Л. Формирование компетенций как необходимое условие повышения качества образования / К.Л. Кабдолова // Открытая школа, 2004, с.45-47
2. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения / О.М. Казарцева. - М.: Флинта, Наука, 2001. – 224 с.

Беляева О.А., Угарова М.Г.

*кандидат психологических наук, старший преподаватель;
кандидат психологических наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности профориентационной работы в школе в современных условиях; поставлена проблема активизации позиции педагогов в решении задач профессиональной ориентации школьников, определены возможные подходы к включению профориентационного содержания в деятельность с обучающимися в рамках преподавания предмета и организации внеурочной деятельности.

Ключевые слова. Профессиональная ориентация, психолого-педагогическая поддержка, подход.

Профессиональная ориентация традиционно представляется относительно самостоятельным направлением психолого-педагогического сопровождения в образовательном учреждении. Она обладает рядом специфических характеристик, среди которых: комплексный, многосторонний, многоуровневый, межведомственный характер; значительная отсроченность результатов профориентационной деятельности по времени и ряд других [3]. Профориентация не статична, «... она развивается по мере того, как меняются представления общества о целях, задачах, формах, методах и, вообще, о сущности профориентации» [1]. Подходы к её реализации, сложившиеся за многие годы, в настоящее время претерпевают значительные изменения в соответствии с социально-экономическими условиями современного общества, меняющейся ситуацией на рынке труда и рынке образовательных услуг отдельных регионов. Но, несмотря на повышенный интерес и практиков, и современных ученых к проблеме профориентации, накопленные в этой области знания, не достаточно систематизированы.

В профориентологии термин профессиональная ориентация трактуется как «совокупность педагогических и психологических мер и комплекса информации разного рода, направленных на принятие решения по приобретению оптантами той или иной профессии, а также выбор оптимального для достижения данной цели путей дальнейшего профессионального образования» [2, с.22]. Педагоги-психологи в своей работе используют различные подходы к организации работы профориентационного направления. Традиционный вариант школьной профориентации основан на выделении четырех основных направлений: 1) профинформация – ознакомление с различными видами профессиональной деятельности; 2) профессиональная консультация – помощь в профессиональном самоопределении; 3) профессиональное воспитание – воспитание уважительного отношения к труду, различным видам профессиональной деятельности, осознание объективной необходимости труда на благо общества; 4) профессиональная активизация – проба сил в различных видах деятельности [2]. В работах Т.В.Черниковой рассматриваются три типа профориентационной поддержки школьников: информационно-экспертная, эмоционально-энергетизирующая и личностно-развивающая [4]. Существует подход, часто применяемый в центрах психолого-педагогического сопровождения детей и школьников, разделяющий все виды оказываемых услуг на информационные, диагностико-консультационные, развивающие, активизирующие [5].

Однако, в условиях, когда роль и значение педагогического сопровождения профессионального сопровождения школьников возрастает, подходы привычные для психологов, тяжело воспринимаются учителями, и являются фактором снижающим эффективность профориентации в образовательном учреждении. Включение задач профильной и профессиональной ориентации в компетенцию всех педагогов, работающих с детьми, пересмотр рабочих программ по отдельным

учебным предметам с точки зрения представленности в них профориентационного содержания, поиск путей реализации данного компонента в привычной для учителя деятельности на уроке, - это работа, требующая в настоящее время особого внимания.

С нашей точки зрения, могут быть выделены пять оснований для систематизации профориентационной работы учителя в рамках преподавания предмета и соответственно определены допустимые подходы: организационный, компетентностный, структурно-уровневый, возрастной, системный.

Организационный подход предполагает анализ содержания учебного курса в целом, отдельных тематических разделов, блоков (возможно, связанных с годовым планированием), тем и конкретных занятий с точки зрения возможностей включения профориентационной составляющей. Такой подход позволяет педагогу выстроить содержательную линию профориентационной работы и периодически, в связи с изучаемыми вопросами, включать её в работу на уроке, во внеурочную, проектную, исследовательскую деятельность, подготавливая обучающегося к осознанному выбору профессии, пониманию значения профессиональной деятельности для человека и общества.

Содержательным основанием компетентностного подхода выступают цели и задачи, связанные с формированием системы компетенций, значимых для самоопределения школьника, с пониманием сущности и социальной значимости своей будущей профессии, проявлением к ней устойчивого интереса. Это и информационные компетенции, связанные с ориентировкой и самонавигацией в значимом информационном поле; и компетенции планирования (целеполагание и проектирование личного профессионального плана, использование различных внутренних и внешних ресурсов и др.); и компетенции, обеспечивающие самостоятельность выбора и противостояния внешним манипулятивным воздействиям. Такие ориентиры ложатся в основу подбора форм и методов работы на уроке и могут быть реализованы самыми разнообразными способами и средствами, в зависимости от компетентности самого преподавателя и особенностей класса.

Применение структурного подхода позволяет интегрировать понятие «профессионального самоопределения» в понятийное поле педагогов и сосредоточиться на ряде значимых с точки зрения профессионального самоопределения компонентах:

- ценностно-мотивационном, связанном с формированием у учащихся профессиональных ценностей и профессиональной направленности, карьерных установок и мотивов трудовой деятельности;
- операциональном, направленном на осознание учащимися целей профессиональной деятельности, собственных профессиональных планов, в целом информационной основы для принятия решений, способов самоконтроля и саморегуляции;
- поведенческом, нацеленном на отработку значимых для школьников поведенческих навыков;
- совокупности личностных особенностей, определяющих успешность реализации задач профессионального самоопределения.

Возрастной подход базируется на учете возрастных особенностей и соотнесении с ними форм и методов профессиональной ориентации школьников.

Системный подход выстраивается учетом организационного, структурного, компетентностного и возрастного; он подразумевает включение профориентационной работы в учебно-воспитательный процесс через все возможные варианты: уроки в рамках отдельных предметных областей, интегрированные учебные занятия, внеурочную деятельность, проектное и исследовательское направление, экскурсии и т.д. Реализация подобного подхода может быть максимально эффективна при организации в школах элективных курсов и факультативов, связанных с профильными и профессиональными предпочтениями школьников, внедрением в учебный процесс самостоятельных программ по профессиональному самоопределению («Я и моя будущая профессия», «Ты и твоя профессиональная карьера», «Твой выбор», «Твоя будущая профессия», «Пропуск в профессию», «Путь в профессию», «Основы профессионального выбора» и т.д.).

Мы полагаем, что разработка единой системы профессиональной ориентации должна предполагать серьезный анализ существующего научно-методического комплекса, актуальных условий и ресурсов конкретного образовательного учреждения, и должна быть направлена на сочетание всех возможных подходов. Только в таком случае она будет способствовать тому, чтобы школьники на основе разностороннего объективного анализа, могли совершать осознан-

ный выбор, который позволит им в будущем максимально раскрыть свой потенциал в труде, осуществлять деятельность, имеющую смысл для них и востребованную обществом.

Библиографический список

1. Дусь, Т.Э. Подготовка старшеклассников к осознанному выбору профессии в процессе социальной работы с молодежью: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Э. Дусь. – Омск, 2004. – 255л.
2. Зеер, Э.Ф. Профориентология: Теория и практика / под ред. Э.Ф. Зеер, А.М.Павлова, О.Н. Садовникова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004.- 192с.
3. Концепция сопровождения профессионального самоопределения учащихся в условиях непрерывности образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/08/Pril_7.pdf
4. Черникова, Т.В. Профориентационная поддержка старшеклассников: учеб.-метод. пособие / Т.В. Черникова. – М.: Глобус, 2006. – 256с.
5. Чикина, О.Н. Интеграция и трансляция современных подходов к профориентационной работе [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.proftime.edu.ru/index.php?id_catalog=45&id_position=292

УДК 37.01

Вавилов Ю.П.

*доктор педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
Педагогический университет им. К. Д. Ушинского»*

О НАУЧНОЙ СУЩНОСТИ ОСНОВНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается научная сущность основных компетентностей – знаний, умений и навыков. Характеризуются различные подходы к определению знаний, умений и навыков. Излагается авторская позиция в понимании и определении знаний, умений и навыков.

Ключевые слова. Компетенции, компетентности, знания, умения, навыки.

Реализуемый в современном образовании компетентностный подход основывается на таких научных понятиях, как компетенции, компетентности, знания, умения и навыки. Компетенции определяются как деятельностные функции; компетентности – как личностные качества, необходимые для успешного выполнения компетенций. Основными критериями наличия компетентностей, согласно действующих государственных образовательных стандартов, считаются знания, умения и навыки. Конкретизация этих критериев применительно к учебным дисциплинам и соответствующим компетенциям соотносится с глагольной формой терминов; используются три названия: 1) знает, то есть освоил теоретический материал; 2) умеет, или применяет теорию на практике; 3) владеет технологией, способами, приемами [1, 2, 3].

При такой форме оказывается неудачным употребление термина «владеет» как особого отдельного (третьего) критерия компетентности. Можно овладевать, владеть и знаниями, и умениями, и навыками. Становится неточной фраза «владеть опытом», так как под опытом понимается вся совокупность знаний, умений и навыков. Третий критерий компетентности следовало бы выражать словами «владеет навыками», поскольку в классическом варианте цель и итог любого обучения – освоение обучающимися знаний, умений и навыков.

Важно уточнить определения сущности знаний, умений и навыков. Традиционно знания рассматриваются как отражения в сознании человека предметов и их свойств в словесно-речевой (языковой) форме. В действительности мир в целом, отдельные предметы и их свойства могут отражаться (познаваться) не только в словесно-речевой форме, которая является главной, но не

единственной в процессе познания. Знания – отражение реальных предметов и свойств в образной форме, в системе психических образов, и это могут быть образы не только звуков, слов, речи (устной и письменной), но также и образы неназванных ощущений, движений, форм и т.п. У детей есть доречевой период, когда знания у них уже имеются, но еще не выражаются в речевой форме. Поэтому автор статьи предлагает более полное определение сущности знаний как психического отражения предметов и их свойств не только в словесно-речевой форме, но и с помощью других психических образов.

Определение умений и навыков связано с теорией деятельности, в исполнительской структуре которой выделяют действия, а в структуре действий – движения. Сущность умения заключается в освоении действия с опорой на знания того, как нужно его выполнять. Умение – правильное, успешное применение знаний в практической деятельности. Умение – начальное освоение действия, когда оно выполняется под контролем сознания, без элементов автоматизации. Затем в процессе упражнений и тренировки умение-действие частично автоматизируется, выполняется быстрее и точнее, то есть переходит в навык – автоматизированное или частично автоматизированное действие.

Новую трактовку сущности умений и навыков предложил Л.Б. Ительсон. Он отнес умение к действию в целом, а навыки к отдельным движениям внутри действия. Вначале осваиваются и автоматизируются движения, затем они соединяются по алгоритму в целостное действие, и в единстве со знаниями навыки-движения переходят в умения. По Л.Б. Ительсону, в обучении нужно сначала дать знания, затем освоить движения и выработать навыки, после чего знания и навыки соединить в конечное умение.

По мнению автора статьи, умения и навыки нужно различать не по отнесенности их к действию и движениям, а по этапу и уровню освоения действий и движений. На начальном этапе овладения действиями и движениями их следует называть умениями, а на высоком уровне освоения умения выполнять действия и движения переходят в навыки выполнения действий и движений, что обеспечивается упражнениями и тренировкой. Следовательно, умения предшествуют навыкам, а навыки позволяют, благодаря автоматизации (частичной или полной), выполнять как движения, так и действия быстрее, точнее, без полного контроля деятельности. Таким образом, происходит возвращение к тому алгоритму обучения, который был принят до появления позиции Л.Б. Ительсона (знания – умения – навыки).

В заключение предлагается в образовательных стандартах и в составляемых на их основе учебных программах формулировать третий критерий компетентностей словами «владеет навыком» или «имеет навыки». Также следует обдумать вопрос о возможном и желательном включении дополнительных критериев, кроме трех основных, для оценки формируемых компетентностей.

Библиографический список

1. Ительсон, Л.Б. Лекции по проблемам современной психологии обучения / Л.Б. Ительсон. – Владимир, 1970. – 359 с.
2. Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы / Под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 250 с.
3. Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы / Под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 460 с.

Варникова О.В.

учитель, Муниципальное бюджетное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа №28», Череповец

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ДЕЙСТВИЯ ГРАФИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Аннотация. Одним из средств владения умением учиться является моделирование. Сложность возникает у учеников в умении применять самостоятельно графическое моделирование. Его формированию способствует проектная деятельность.

Ключевые слова. Моделирование, графическое моделирование, проект, проектная деятельность.

Школа сегодня стремительно меняется, пытается попасть в ногу со временем. Главное же изменение в обществе, влияющее и на ситуацию в образовании, – это ускорение темпов развития. Поэтому сегодня важно не столько дать ребенку как можно больше конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, сколько вооружить его такими универсальными способами действиями, которые помогут ему развиваться и самосовершенствоваться в непрерывного меняющемся обществе.

Одним из таких способов познания является моделирование как универсальное учебное действие, с помощью которого достигаются цели обучения. Действия моделирования, формируемые у учащихся в начальных классах, выполняют в основном функцию отображения учебного материала. Сформированные на достаточно хорошем уровне, они облегчают процесс усвоения знаний, способствуют развитию умений выделять существенное в изучаемых явлениях и процессах, обобщать полученные знания.

Среди видов моделирования, которые усваивают в процессе обучения младшие школьники, наиболее доступным является *графическое*. Большинство исследователей под графической моделью понимают такое реализованное с помощью графического действия изображение, которое не только воспроизводит объект исследования, его отдельные свойства и отношения, но и позволяет осуществить их дальнейшее изучение. Данный вид моделирования в обучении младших школьников чаще используется при работе с готовой моделью, и редко по созданию образа модели и самостоятельному ее построению.

Чтобы графическое моделирование более эффективно способствовало формированию у младших школьников логического мышления, необходимо создать условия, так как способность мыслить символами приходит не сама по себе, а в процессе целенаправленного обучения.

Одним из способов формирования действия графического моделирования является *проектная деятельность*. В процессе такой деятельности у учащихся развиваются самостоятельность, творческие способности, отрабатываются исследовательские умения (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов) и практические навыки. Проектно-графическое моделирование способствует выработке у младших школьников умений синтезировать знания, полученные в ходе учебного процесса, и приобщает детей к решению конкретных жизненно важных проблем. Все это указывает на большие возможности проектной деятельности в формировании действия графического моделирования у младших школьников.

Для формирования данного действия необходимо соблюдать структурные компоненты в проектной деятельности. К ним относятся этапы проектирования: мотивационный (учитель способствует созданию положительного мотивационного настроения; ученики обсуждают, предлагают собственные идеи); планирующий — подготовительный (определяются тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий); информационно-операционный (ученики собирают материал, работают с источниками информации, непосредственно выполняют проект; учитель наблюдает, координирует, поддерживает); рефлексивно-оценочный (ученики пред-

ставляют проекты, участвуют в коллективном обсуждении и оценке результатов работы, учитель выступает участником коллективной оценочной деятельности). Покажем, как на каждом из этих этапов в процессе проектной деятельности формируется действие графического моделирования.

На планирующем и информационно-операционном этапах можно активно использовать все виды моделирования, в том числе графическое. Младшие школьники, работая на данных этапах, проявляют умения владения действием графического моделирования, которые в свою очередь, способствуют более успешной организации проектной деятельности.

Приведем пример организации работы над исследовательским проектом «Образ Бабы Яги в русских народных сказках». Работу над темой можно начать на уроке внеклассного чтения, где дети познакомятся с русскими народными сказками с участием Бабы Яги. В результате поиска информации могут возникнуть разногласия во мнении учеников, так как героиня описана в сказках с разными проявлениями: Яга – похитительница, Яга – дарительница, Яга – воительница. Желая разгадать тайны, дети ищут необходимую информацию в толковых словарях, и зафиксируют ее в виде графической схемы, рисунка или чертежа. Таким образом, на данном этапе проекта идет формирование действий графического моделирования, а именно: замещение оригинала на модель с помощью знаково-символических действий. Конечный результат данной работы — создание учащимися образа-заместителя (в данном проекте образ Бабы Яги) реального объекта или явления.

Второй этап — кодирование — создание модели оригинала с помощью знаково-символических действий (создание образа — модели). Третий этап — декодирование — приближение к оригиналу.

Таким образом, делаем вывод о необходимости формирования действия графического моделирования у младших школьников, так как оно применяется на этапах проектной деятельности, формулировка заданий представлена в виде моделей (чаще всего графических - текст, схемы, рисунки, чертежи, формулы, таблицы).

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под. ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Гаврилова, Т.В.. Метод проектов как средство коммуникативного развития. / Т.В. Гаврилова // Начальная школа. 2015. №8. С. 12-13.
3. Проектные задачи в начальной школе: Методические материалы для учителя / Авт.-сост. В.В. Улитко. — Тирасполь: ПГИРО, 2014. — 64 с.
4. Сильченкова, Л.С. «Знаково-символическая деятельность первоклассников в период обучения грамоте» / Л.С. Сильченкова // Начальная школа: плюс до и после. 2013. №11.С. 83-87

Ермишин А.С.

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Ярославль

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИЕЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО ПО НАПРАВЛЕНИЮ 27.03.02 «УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ»

Аннотация. В работе представлен обзор нормативных документов, а также значение профессиональных стандартов в разработке образовательных программ высшего образования и формировании квалификации у обучающихся.

Ключевые слова. Профессиональные стандарты, ФГОС ВО 3+, управление качеством, высшее образование, профессиональные задачи и компетенции.

Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования поколения 3+ четко предписывается, что при разработке и реализации основной образовательной программы организация ориентируется на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится выпускник, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации. Фактически это означает, что образовательная организация самостоятельно выбирает из перечня, представленного в ФГОС 3+ те виды профессиональной деятельности, к которым готовит выпускников в соответствии с направленностью (профилем) образовательной программы. Однако при разработке основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП) следует учитывать разработанные и утверждённые на момент разработки ОПОП профессиональные стандарты (далее – ПС) в соответствующих направленности образовательной программы областях профессиональной деятельности.

Применение ПС при разработке образовательных программ предусмотрено Правилами разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, закрепленных постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23.

Профессиональные стандарты содержат характеристику квалификации, необходимой для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Соответственно, их использование – обязательное условие разработки программ (модулей, частей программ), обеспечивающих готовность к выполнению того или иного вида (видов) профессиональной деятельности.

Нормативно-методические основы разработки образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов представлены в ряде документов [2-5 и др.]:

Сам алгоритм разработки ОПОП высшего образования с учетом соответствующих ПС показан в [1]. В соответствии рекомендациями, в ОПОП должны быть выбраны один или несколько ПС, что указывается в характеристике ОПОП. Разработчики программы соотносят требования ПС, требования ФГОС и направленность программы с целью формирования компетентностной модели выпускника, максимально подготовленного к профессиональной деятельности и обладающего необходимым объемом знаний, включая фундаментальные, и ключевыми компетенциями – профессиональными (ПК) и универсальными.

В ФГБОУ ВО «ЯГТУ» при разработке ОПОП – программа прикладного бакалавриата по направлению подготовки 27.23.02 «Управление качеством» направленность (профиль) «Информационные технологии в управлении качеством» в соответствии с требованиями ФГОС ВО по данному направлению подготовки [2] для формирования квалификации в соответствии с основными видами профессиональной деятельности – производственно-технологической и организационно-управленческой нами были выбраны 3 ПС: «Специалист по техническому контролю качества продукции», «Специалист по качеству продукции» и «Специалист по контролю качества

информационно-коммуникационных систем» с квалификационными уровнями 5, 6 и 6 соответственно [3–5].

Были сопоставлены профессиональные компетенции (первые десять ПК из ФГОС ВО), в соответствии с видами профессиональной деятельности [2], с трудовыми функциями выбранных ПС. В результате сопоставления было сделано заключение, что реализация профессиональных задачи и профессиональных компетенций ФГОС ВО происходит через выполнение трудовых функций, закреплённых в ПС, однако выполнение некоторых трудовых функций, связанных с управлением качеством в организациях, производящих информационно-коммуникационные системы или предоставляющих информационно-коммуникационные услуги, невозможно реализовать без дополнительных профессиональных компетенций. Поэтому результатом сопоставления ФГОС ВО и ПС явился список дополнительных ПК выпускника:

- готовность осуществлять администрирование сетевой подсистемы инфокоммуникационной системы организации;
- готовность осуществлять администрирование систем управления базами данных инфокоммуникационной системы организации;
- способность осуществлять управление развитием инфокоммуникационной системы организации;
- способность участвовать в работах по доводке и освоению информационных технологий в ходе внедрения и эксплуатации информационных систем готовностью применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения;
- способность применять основные приемы и законы создания и чтения чертежей и документации по аппаратным и программным компонентам информационных систем.

Что нашло отражение в ОПОП, и была впоследствии получена положительная рецензия на ОПОП от представителей работодателей.

Таким образом, профессиональные стандарты служат инструментом управления квалификацией обучающихся, осваивающих программы высшего образования, посредством проектирования ОПОП в соответствии с их требованиями. Тем самым минимизируется проблема противоречий, извечно возникающих между работодателями и образовательными организациями.

Библиографический список

1. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (утв. приказом Минобрнауки России 22.01.2015 № ДЛ-1/05вн). – 42 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 27.03.02 «Управление качеством» (уровень бакалавриата) (утв. приказом Минобрнауки России от 09.02.2016 г. № 92). – 18 с.
3. Приказ Минтруда России от 21.03.2017 № 292н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по техническому контролю качества продукции».
4. Приказ Минтруда России от 31.10.2014 № 856н (ред. от 12.12.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по качеству продукции».
5. Приказ Минтруда России от 05.06.2017 № 475н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по контролю качества информационно-коммуникационных систем».

Зубова К.О.

магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В АНАЛИЗЕ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена школьным проблемам изучения простого предложения в начальных классах, в том числе, детьми-инофонами, которые изучают русский язык как неродной.

Ключевые слова. Синтаксис, простое предложение, предикативное ядро, инофон.

Изучение синтаксиса обладает широким обучающим и развивающим потенциалом. Усвоение синтаксических сведений оказывает огромное влияние на общее развитие школьников, способствует интеллектуальному развитию учащихся, создает благоприятные условия для формирования теоретического мышления детей. В целом, для изучения в начальном звене школы выделены три синтаксические единицы: словосочетание, простое предложение и сложное. Русское предложение как основная синтаксическая единица располагает значительным запасом выразительных средств, понимание и использование которых возможно лишь при осознании этих языковых структур.

Формирование у учащихся умения сознательно пользоваться предложением для выражения своих мыслей – одна из важнейших задач уроков русского языка в начальной школе. Значимость работы над предложением обусловлена прежде всего его социальной функцией. Научить младших школьников сознательно пользоваться предложением – значит развивать у них умение делить поток речи на законченные структурно-смысловые единицы, вычленять предмет мысли, структурно и интонационно оформлять мысль, соединяя слова в предложения.

Но осознать учащимся предложение как целостную единицу речи невозможно, если они не в состоянии выделить главные члены предложения. Именно подлежащее и сказуемое составляют структурную и смысловую основу предложения. Благодаря изучению грамматической основы предложения, младшие школьники учатся грамматически правильному построению предложения и, как следствие, четкому выражению своих мыслей.

Но, несмотря на столь высокую роль изучения темы «Главные члены предложения» в начальной школе, у младших школьников есть ряд трудностей в анализе простого предложения. Для определения проблем учащихся в анализе простого предложения был проведен анализ различных УМК в аспекте исследуемой проблемы, составлена срезовая работа для учащихся 3 класса с целью проверки знаний по данной теме, выявлены типичные ошибки, разработан цикл упражнений на преодоление выявленных трудностей.

Проанализировав различные учебно-методические комплекты («Планета знаний», «Гармония» и «Начальная школа XXI века», «Перспектива»), мы пришли к выводу, что они полностью соответствуют ФГОС. Стоит отметить, что упражнения во всех учебниках по теме «Главные члены предложения» имеют однообразный характер. Большинство упражнений направлены на нахождение подлежащего и сказуемого, где подлежащее выражено именем существительным, а сказуемое – глаголом в настоящем или прошедшем времени. Мало упражнений, где грамматическая основа предложения имеет разные способы выражения. Отсутствие разнообразия в заданиях может повлиять на снижение понимания учениками роли главных членов в предложении и, как следствие, в дальнейшем неверное нахождение подлежащего и сказуемого и неумение самостоятельно грамматически правильно построить предложение, способствует формализму в анализе учащимися простого предложения.

Далее, нами была составлена срезовая работа для определения реальных школьных проблем в изучении простого предложения. В исследовании приняли участие учащиеся 3 класса в количестве 46 человек. В работе проверялось:

- 1) знание понятий «предложение», «грамматическая основа предложения», «подлежащее», «сказуемое», «второстепенный член предложения»;
- 2) умение выделить грамматическую основу предложения;
- 3) умения составлять самостоятельно простые предложения;
- 4) умение на слух правильно записать предложение.

Срезовая работа выявила следующие трудности:

- непонимание сущности понятия «грамматическая основа предложения» и, как следствие, неверное выделение главных членов предложения;
- незнание способов нахождения основы предложения, что приводит к смешению понятий «главные» и «второстепенные члены предложения»;
- затруднение в нахождении подлежащего, сказуемого и второстепенных членов предложения;
- смешение понятий «часть речи» и «член предложения», «основа слова» и «основа предложения»;
- примитивизм в составлении собственных предложений.

Еще большие проблемы в правильном построении простого предложения испытывают дети, для которых русский язык является неродным.

Появление таких детей в классах школ связано с миграцией населения. По данным территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Ярославской области чаще всего мигрантами в Ярославской области являются люди, живущие в странах в составе СНГ: Армении, Таджикистане, Узбекистане [2]. Учащихся, для которых русский язык является неродным, называют билингвами или инофонами [1].

Обследование инофонов двух ярославских школ показало, что большинство из них, а именно, 68,75%, находятся на низком уровне владения анализом простого предложения. Кроме перечисленных трудностей, типичных для всех третьеклассников, был выделен ряд специфических проблем, характерный для детей-инофонов:

- неумение грамматически правильно связывать слова внутри простого предложения;
- трудности в определении границ предложений;
- неудачный порядок слов, в самостоятельно составленных предложениях;
- трудность в выборе знака в конце предложения объясняется несколькими причинами:
 - явление интерференции – влияние родного языка на изучение иностранного;
 - неумение дифференцировать интонацию русского предложения.

При этом для таких детей не разработана специальная программа и обучаются они вместе со всеми учениками. Для таких школьников учителю необходимо выстроить индивидуальные образовательные маршруты.

Для устранения проблем в выделении главных членов предложения, для повышения качества понимания детьми сущности и роли грамматической основы предложения мы посчитали важным показать детям различные варианты языкового материала, где грамматическая основа выражена разными способами и представлена в разных местах простого предложения. Приведем некоторые примеры упражнений, направленные на:

1. Понимание, что главные члены предложения могут быть по-разному выражены. Например, в какой форме употреблены глаголы-сказуемые в предложениях? *Сестра делает домашнее задание. Витя придет в гости вечером. Света читает журнал.* Какие предложения получаются, если в каждом из них употребить данный глагол в другом времени? Может ли сказуемое выражаться двумя словами?

Запиши все варианты каждого предложения. Подчеркни главные члены предложения. Сверху укажи время глагола.

2. Нахождение главных членов в предложении с непрямым порядком слов. Например, прочитай предложения. Определи, каким членом предложения является слово *скатерть*. *Скатерть подарила мама бабушке. Белая скатерть украшает стол.* Запиши предложения и выдели главные члены предложения. Придумай два предложения, где одно и то же слово может быть разным членом предложения.

Для детей-инофонов также был разработан цикл упражнений. Приведем некоторые примеры таких упражнений:

3. Формирование умения грамматически правильно связывать слова внутри простого предложения. Можно провести игру «Продолжи фразу»: учитель инофону бросает мяч в руки, при этом произносит какую-либо фразу или слово, а ученик должен ее продолжить. Например, *вчера...я читал книгу, на столе...лежит учебник, на девочке надето...красивое платье.*

4. Формирование умения правильно определять границы предложения. Определи границы предложений и запиши получившийся текст.

На реке начался ледоход показалась большая льдина на ней плыл зайчишка он бегал от одного края льдины к другому льдину прибило к берегу зайчишка прыгнул на землю он был без сил.

Для выполнения упражнения, дети могут действовать по данному алгоритму:

1. Найди слово, которое обозначает действие. Это сказуемое.
2. Найди слово, которое обозначает что или кто выполняет это действие. Это подлежащее.
3. Найди слова, если они есть, которые поясняют сказуемое и подлежащее.
4. Поставь точку там, где закончилась эта мысль.

Библиографический список

1. Борисенко, И.В. Русский язык как неродной в русскоязычной начальной школе / И.В.Борисенко // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Том II. – №4. – с. 121-126
2. Статистический сборник-ежегодник. Ярославская область. 2017: Стат.сб. / Ярославльстат. – Я., 2017 – 463 с.
3. Дарькина, Е.Л. Методическая разработка по обобщению опыта работы по теме "Работа над предложением как средство развития речи младших школьников на уроках русского языка" [Электронный ресурс] / Е.Л. Дарькина // Социальная сеть работников образования. – 2012. – 6.02.2018 – <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2012/11/05/metodicheskaya-razrabotka>

УДК 371

Лыжина Ю.М.

учитель МОУ средняя школа №89, Ярославль

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы взаимодействия школы и семьи в процессе формирования личности ребенка. Приведены наиболее эффективные и актуальные формы работы.

Ключевые слова. Анализ, сотрудничество, вовлечение, информирование.
«Только вместе с родителями, общими усилиями, учителя могут дать детям большое человеческое счастье» В.А. Сухомлинский

В настоящее время деятельность каждого учителя нацелена на переосмысление, что и как ты делаешь и поиск верного пути дальнейшего продвижения в профессии, в качественной организации образовательного процесса в соответствии с социальным заказом. Старый школьный афоризм гласит: «Самое сложное в работе с детьми – это работа с их родителями». Взаимодействие с родителями всегда было неотъемлемой и важной частью деятельности школы. Введение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования придает этому направлению работы принципиально новую значимость, ведь ключевая идея нового стандарта – это общественный договор между личностью, семьей, обществом и государством [2].

Именно родители являются помимо педагога и школьников третьим субъектом образовательного процесса. Если мы называем родителей субъектом, значит, мы должны создать условия,

для того, чтобы они были компетентными в вопросах современного образования, в вопросах воспитания и, что не менее важно, активны. Отношения с ними мы должны выстраивать в форме конструктивного диалога и сотрудничества, взаимодействия. Как это сделать? Каковы пути решения этих задач, какие способы педагогической деятельности будут востребованы? Эти вопросы волнуют многих. Поэтому организация работы с родителями в рамках ФГОС является актуальным вопросом для всех педагогов в современных условиях.

Следует отметить, что основной целью системы работы образовательного учреждения с родителями является *установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника, создание атмосферы взаимоподдержки и общности интересов*. Но эта цель будет достигнута только в том случае, если в их успешной реализации будут заинтересованы обе стороны [1].

В стандарте определены и основные направления работы с родителями:

- Психолого-педагогическое просвещение родителей;
- Вовлечение родителей в учебно- воспитательный процесс;
- Участие родителей в управлении учебно-воспитательным процессом;

Проанализировав требования ФГОС, мы выстроили систему работы с родителями класса.

На наш взгляд, самый главный вывод заключается в следующем: не зная семьи, с родителями грамотных отношений не построишь. Поэтому на самом первом родительском собрании нами проводится анкетирование, где помимо стандартных сведений нами выясняются важные для работы моменты (образование родителей, с кем ребёнок находится большее время, привычки и т. д.), какую помощь хотели бы получить от педагога. Все эти знания позволяют нам определить, как складываются отношения в семье ученика, какие методы используют родители для наказания и поощрения, какие нравственные ценности формирует семья, как относятся родители к ребёнку, какой стиль семейного воспитания характерен для данной семьи.

Организация и проведение родительских собраний -это одна из важнейших форм взаимодействия классного руководителя с семьей. Для их проведения привлекаются психологи, полиция, администрация. Тематику родительских собраний тщательно планируем на учебный год. В сентябре каждого года родителям предлагается вариант актуальных тем собраний, тематика обсуждается, вносятся коррективы. Но следует отметить, что не всё можно и нужно широко обсуждать на родительском собрании. Говорить со всеми родителями о проблемах с трудными детьми надо только в общем виде, не стоит конкретизировать [3].

Огромную роль в организации играет электронная школа, которая значительно облегчила и улучшила взаимосвязь с родителями.

Одно из важных направлений в работе с родителями – это вовлечение их в учебно-воспитательный процесс. Среди видов деятельности по данному направлению является организация исследовательской работы [1].

В современном образовании исследовательская деятельность школьников занимают важное место. Уже в начальной школе мы учимся проводить и правильно оформлять проекты, исследовательские работы.

В начальных классах, когда у детей нет достаточного опыта работы по сбору информации, работы с дополнительной литературой, умения оформлять материал, роль родителей велика. Учитель является наставником, руководителем и соавтором работы. Такая работа объединяет детей и родителей, делает родителей непосредственными участниками образовательного процесса. Для того, чтобы родители умели управлять данной деятельностью детей и быть помощником учителя их тоже нужно этому научить. Поэтому одно из родительских собраний во 2 классе посвящено теме «Как научить школьника проводить учебное исследование». Цель которого- познакомить родителей с понятием «исследовательская работа», с требованиями к оформлению, разобрать последовательность работы с проектом, исследовательской работой.

Большое место в работе с родителями занимают праздники, которые создает особую, доверительную атмосферу. Огромную роль играют совместные экскурсии и поездки. Они не только расширяют кругозор, но и способствуют сплочению коллектива и развитию межличностных отношений.

В классе есть традиции – поздравлять именинников, а также отмечать «День рождение класса», выбор Мисс и Мистер класса, отмечаем окончание учебного года, где подводим итоги прошедшего, загадываем желания на будущий год.

Проанализировав плюсы и минусы работы с родителями, мы выделили для себя ряд важных правил: Как привлечь родителей в школу?

- Общее родительское собрание с детьми в нетрадиционной форме (особенно первое в году);
- При взаимодействии с родителями говорить только положительное о ребёнке (при всех на родительском собрании, для поднятия статуса родителя).
- Пригласительные, которые изготовить вместе с детьми и передать через детей родителям.
- Неформальная обстановка при взаимодействии с родителями.
- Родительское собрание в форме «круглого стола», диспуты, практикумы, обмен положительным опытом.
- Своевременное информирование родителей.
- Проведение опросов, тематическое анкетирование родителей.

Все эти меры повышают мотивацию родителей к взаимодействию с учителем.

Библиографический список

1. Настольная книга классного руководителя / Авт.-сост. Е.И.Лунина, Н.С.Шепурева и др. – Ростов н/Д, 2001: Изд-во: Феникс. – 383 с.
2. Примерная программа воспитания и социализации обучающихся. Начальное общее образование. М-2009. С.50.
3. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе/ М.И.Рожков, Л.В.Байбородова. – М.: Изд-во центр ВЛАДОС, 2000. – 255 с.

УДК 37.02

Макеева С.Г.

*доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль*

ПЕРВОНАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ФГОС

Аннотация. В статье обозначаются приоритетные в контексте ФГОС второго поколения подходы к изучению русского (родного) языка. Коммуникативно-познавательный, семиотический подходы к обучению родному языку и речи рассматриваются как основа достижения предметных и метапредметных образовательных результатов.

Ключевые слова. Обучение грамоте, русский язык.

Всё новое, что появляется в области лингвистики, психологии, дидактики и «пограничных» областях научного знания должно находить отражение в современной методике обучения русскому языку как родному уже с периода обучения грамоте. Именно этот период должен обозначить концептуальные линии в изучении школьного курса русского языка.

Почти четверть века в российских школах обучение грамоте ведется с использованием азбуки Л.Ф.Климановой и С.Г.Макеевой [1]. Эта азбука адресована не только к первоклассникам. Она успешно решает задачи языкового образования и речемыслительного развития детей. В настоящее время указанной азбуке присвоен гриф академического учебника, она включена в учебно-методический комплект «Перспектива», который призван реализовать ФГОС второго поколения.

Названная азбука позволяет устранить ряд проблем в изучении русского языка. Первая из них заключается в том, что по-прежнему основные усилия учителей концентрируются вокруг формально-грамматических аспектов языка, а его лексико-семантическая сторона остаётся без должного внимания. В период обучения грамоте первоклассник, анализируя звуковую структуру

слова, учиться видеть, замечать только внешнюю, формальную (фонетическую, графическую) сторону слова вне связи ее с внутренней, смысловой стороной слова, с его значением. Следствием такого одностороннего подхода является формирование озвучивающего, а не смыслового чтения. Между тем, формирование смыслового чтения выдвигается как принципиальное требование ФГОС. Очевидно, что невозможно научить полноценно воспринимать литературное произведение без систематической работы над значением слова, поскольку литература использует прежде всего лексику в качестве средств художественной выразительности. Чувство языка у первоклассника позволяет ему замечать мельчайшие смысловые оттенки значения слова. Более того восприимчивость к звучащему слову побуждает ребенка думать, что каждый звук - «не пустой звук».

Если смотреть на обозначенную проблему более широко, то без развития словесного значения невозможно и полноценное развитие речемыслительных процессов ребёнка, так как значение слова — это единство речи и мышления, «единство общения и обобщения, коммуникации и мышления» (Л.С.Выготский). Поэтому необходимо использовать в обучении родному языку такие подходы, которые помогли бы рассмотреть язык с коммуникативной, познавательной, семиотической точек зрения.

С первых шагов следует раскрывать ребёнку смысл языка как важнейшего средства общения. Общение не сводится только к передаче информации, а понимается многопланово: и как непосредственное общение людей, и как опосредствованное общение с авторами книг через созданный ими текст, и как «очеловеченное» общение с природой, материальной культурой. В то же время усиление функционального аспекта изучения языка позволит дать ребёнку представления о том, как действует слово в коммуникативно-речевых ситуациях, насколько точно оно помогает человеку выразить свою мысль и чувства, воздействовать на собеседника, обеспечить взаимопонимание. Соответствующая ориентация учебного курса будет способствовать повышению мотивации в изучении языка, развитию умений адекватно воспринимать чужую речь и правильно строить собственные высказывания, корректируя их в соответствии с целью и ситуацией общения. Тем самым, предполагается интенсивное развитие всех видов речевого общения: слушания, говорения, чтения и письма. На этой основе формируются коммуникативные универсальные учебные действия (УУД).

Принципиальным моментом обучения должно выступать привлечение внимания детей к номинативной функции слова - раскрытие слова как имени. В период обучения грамоте усвоение системы понятий и умений необходимо формировать как познавательную деятельность ребёнка в культурно-историческом преломлении. Представляется целесообразным выстроить процесс обучения грамоте в логике развития предыстории письменной речи, а именно включить в обучение пиктографическое письмо, условные добуковенные знаки, жесты и мимику как постоянные спутники живой речи.

Коммуникативно-познавательная направленность курса родного языка должна раскрывать одновременно и другую важнейшую функцию языка, а именно как средства отражения и познания действительности. Познавательная ориентация курса предполагает учёт в обучении всех ступеней «познавательной лестницы» — практической, образной и словесно-логической. Они, в свою очередь, должны соотноситься с развитием всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического). В частности, это должно находить выражение в развитии лингвистического мышления. Природосообразность методики его развития предусматривает образовательное продвижение не от формальных понятий «речь», «предложение», смысл которых малопонятен ребёнку, а от близкого ему понятия «слово», от названий предметов, от имен собственных, от которых впоследствии обучающийся перейдёт к осмыслению звуковой структуры слов, к пониманию их роли в составе предложения, текста. В этом проявляется особенность формирования познавательных УУД при изучении родного языка.

Помимо всего сказанного требуется обязательная ориентация на изучение языка как знаковой системы. Семиотический подход к обучению языку означает раскрытие языка как знаковой системы особого рода и в том числе - особенностей языкового знака. В языковом знаке выделяются содержание (обобщенное отражение действительности в сознании людей) и форма знака, которые существуют в неразрывном единстве. В многоплановой работе со словом объектом внимания становятся и словесное значение (план содержания), и соответствующая звукобуквен-

ная форма слова, его морфемная структура (план выражения).

Помочь ребёнку удержать в поле внимания эти две стороны слова (регулятивные УУД) могут простейшие модели слов, фиксирующие внешнюю оболочку слова и его значение. Благодаря таким моделям у детей формируется элементарное представление о слове как двусторонней единице языка. Заметим, что в существующих методиках используются схемы слов, фиксирующие лишь звукобуквенную форму слова.

Формирование умений у детей соотносить содержание и форму таких языковых единиц, как слово, предложение, текст способствует развитию у обучающихся способности воспринимать смысл в различных речевых формах, выражать его в разнообразных языковых построениях.

К сожалению, на практике нередко получается, что чтение и письмо формируются как технические навыки, а не как виды речевой деятельности. Чрезмерное внедрение ИКТ-технологий в начальной школе породило у педагогов отношение к навыкам звукобуквенной перекодировки как средству инструментальной связи [2]. Однако обучение родному языку происходит в процессе общения, которое по своему смыслу шире и глубже, чем техническая коммуникация. Включение ИКТ-технологий в процесс обучения русскому языку возможно только при их сочетании с традиционными методами обучения.

Библиографический список

1. Климанова, Л. Ф. Азбука. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. Часть 1 /Л.Ф. Климанова, С.Г. Макеева. – М. «Просвещение», 2017. – 112 с.
2. Макеева, С. Г. Компьютер приходит на урок /С.Г. Макеева, А.Н. Смирнова, Е.В. Мошкова // Начальная школа. 1994, № 3, С. 23 – 27.
3. Макеева, С.Г. Обучение русскому языку с компьютерной поддержкой в начальной школе: учебно-методическое пособие / С. Г. Макеева, Е.В. Кувакина – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 76 с.

ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ВУЗЕ И В ШКОЛЕ

УДК 37.03

Бараева Р.В.

педагог-психолог

МАУДО Центр «Романтик» Щелковского муниципального района,

Московская область, Российская Федерация

ВОСПИТАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья о работе педагогического коллектива с родителями по повышению воспитательской компетенции.

Ключевые слова. Воспитание; семья; родители; педагоги; работа с родителями.

Воспитание - это сложный, многофакторный процесс. А.С. Макаренко писал, что «...воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает всё: люди, вещи, явления, но прежде всего - люди».

Главным институтом воспитания традиционно и по праву является семья. По глубине и длительности воздействия на личность ничто не может сравниться с семьей. По сути, для ребёнка семья - это обстановка, в которой он воспитывается. В семье он получает знания о жизненных ценностях, формирующихся на опыте многих поколений, бесценный опыт принятия безусловной любви близких, традиции, правила, формы общения, основы культуры, понятия морали, бытовые навыки и многое другое, что изначально формирует индивидуальные человеческие качества, характер и личность в целом. В семье ребенок получает бесценный опыт принятия безусловной любви близких и глубокие психотравмы при отторжении родными. Все, что в детские годы ребенок «впитывает» в семье, сохраняется, развивается и применяется в течение всей его последующей жизни. Сегодня большинство родителей много работают, поэтому воспитание детей передается родственникам (бабушкам, дедушкам, тетям) или посторонним (гувернерам, няням, домработницам), или же они вообще предоставлены сами себе.

И современные проблемы воспитания ребёнка - это проблемы общества в целом. А воспитание - это часть процесса формирования будущего поколения, т.е. будущего страны. Какие бы лозунги о сути, форме, приемах и направлениях воспитания не декларировались в разные времена на любом уровне и в любом виде, все же приоритеты воспитания детей должны принадлежать семье, родителям, а не воспитателям детских садиков, педагогам школ, специалистам других образовательных учреждений. Помочь семье максимально усилить положительное и свести к минимуму отрицательное влияние на воспитание ребенка, - такая задача должна стать одной из главных в деятельности учреждений образования всех уровней. Через всевозможное «воспитание» родителей в качестве компетентных воспитателей своих детей.

В последние годы возрос интерес к дошкольному возрасту (демография «шагает по стране»), все чаще можно слышать выражение «раннее развитие». Родители буквально с первого месяца жизни ребенка пытаются найти клубы, центры, где проводятся занятия с детьми раннего возраста. Чаще всего ищут занятия по развитию интеллектуальных способностей, изучению иностранных языков, обучения письму и чтению, конструированию, шахматам, пению, танцам, рисованию, различным видам борьбы). Притязания родителей фокусируются на развитии интеллекта малышей, их особых задатков и талантов для «успешного будущего», при этом часто не учитываются естественные возможности и потребности эмоциональной сферы детей данного возраста. Период же дошкольного развития - наиболее интенсивный и насыщенный период именно эмоционального развития ребенка. Поэтому считаем исключительно важной программу

эмоционального развития «Злюка, Бука, Смешинка и другие», которая предназначена для детей 5-7 лет, и реализуется в нашем центре дополнительного образования «Романтик».

Эта программа способствует позитивной социализации «домашнего» ребенка, его эмоциональному взрослению, накоплению опыта взаимодействия с другими детьми и взрослыми. В процессе реализации программы выявилась острая необходимость участия родителей в работе детских групп. Поэтому, параллельно работе с детьми, сложился особый вид конструктивного взаимодействия с родителями. В настоящее время это целое направление деятельности всего педагогического коллектива по активизации родительского участия в учебно-воспитательном процессе детских дошкольных объединений.

Направления данной работы - получение родителями теоретических знаний (просвещение, обучение) и наработка практических навыков (практические занятия, семинары, другие виды участия в учебном процессе ДДО).

Психолого-педагогическое просвещение родителей помогает вооружить их необходимыми теоретическими знаниями, основами педагогической культуры, познакомить с актуальными вопросами воспитания с учетом возраста детей и запросов родителей, способствует установлению контактов родителей с педагогом, психологом, позитивному изменению отношений с собственными детьми, оптимизации внутрисемейных отношений.

Формы просветительской работы: лекции (психолого-педагогическая и семейно-правовая тематика лектория для родителей); обмен опытом на заседаниях родительского клуба; публикации педагогов, логопеда, психолога в печати и выступления педагогов по местным каналам радио, местного телевидения («Открытый урок»); ознакомление родителей с психолого-педагогической и правовой литературой (доклады, сообщения), акции по распространению литературы; информационно-методическая продукция для родителей (плакаты, буклеты, памятки, листовки, визитки); использование библиотечного фонда (тематические выставки, постоянное посещение, абонемент); размещение различных учебных, фото, видео и практических материалов жизнедеятельности детских групп на информационном стенде; выставки детских работ (творческие материалы и результаты учебной деятельности); просмотр отснятых в ходе учебного процесса видеоматериалов; размещение просветительских материалов на сайте учреждения и сайтах специалистов; организация встреч родителей с приглашенными специалистами (психологи других учреждений и ведомств, логопед, специализированные медики, юрист).

Наработка родителями новых практических навыков воспитания, коррекция своих родительских установок, обогащение и осмысление педагогического (воспитательского) опыта происходит при практическом взаимодействии родителей между собой, с педагогами, логопедом и психологом, при непосредственном участии родителей в педагогическом процессе. Это: участие в заседаниях родительского клуба; переписка на сайтах учебного учреждения, педагогов, педагога-психолога; работа в семинарах-практикумах по вопросам воспитания; проведение педагогами, педагогом-психологом индивидуальных и групповых консультаций для родителей; открытые учебные занятия; совместные занятия детей и родителей (отдельная программа); совместный семейный просмотр спектаклей детского театрального объединения Центра; дни открытых дверей в учреждении; тренинги для родителей, направленные на развитие воспитательских компетенций; открытие группы психодиагностики и терапии (детско-родительская группа); обучение родителей навыкам первичной психолого-педагогической диагностики (лекции, семинары, занятия). Зачастую стартовыми моментами для более активного и конструктивного включения родителей в учебную жизнь своего ребенка, всего детского объединения являются совместные занятия родителей и детей.

Фрагмент совместного занятия. Ребенку предлагается «стать режиссером и снять маленький фильм» (или сделать несколько фотографий) о своей семье, например, когда все члены семьи собираются вместе». По своему желанию «режиссер» выбирает «актеров» на роли членов семьи, (в том числе - необходимо выбрать кого-либо на роль себя). Также ребенку надо создать обстановку «дома», расставить всех «членов семьи» по их местам, занять их «привычным» делом. Ребенку предоставляется некоторый «антураж» - бытовые предметы и одежда, детская мебель, игрушечные посуда, столово-кухонные приборы и утварь, прочие мелочи и предметы, игрушечные фотоаппарат или камера. В процессе подготовки «к съемке» ребенок может просить помощь у педагога, сверстников, родителей. И, когда все будет соответствовать «дому», - «снять фильм».

При «съемке» идет озвучивание, слова и темы разговоров «членам семьи» подсказывает «режиссер» - ведь только он может знать, как и о чем говорят у него дома.

Возможностей наблюдения за ребенком у взрослых на таких занятиях предостаточно: как дети понимают задание и выполняют его, что они уже могут, как себя ведут, как дети видят семью, что знают об образе жизни и отношениях родителей, насколько дети внимательны, творчески раскрыты, как выстраивают свою речь, организуют пространство и себя, как и что дети думают, как общаются с другими детьми и взрослыми. Не всегда ожидания родителей сбываются. Добавляются несуществующие или не живущие с семьей люди, животные, или, наоборот, не вводятся в игру реальные члены семьи. На роли взрослых членов семьи выбираются дети, а не присутствующие здесь родители. Интересно и «закрепление в доме» мест за членами семьи, их занятость бытовыми заботами, выполнение этих занятий, взаимодействия. Важна последовательность выбора «режиссером» участников на роли: явно прослеживаются реальные внутрисемейные и межличностные отношения, имеющиеся навыки коммуникаций ребенка, его наблюдательность, культура речи. Для детей это очередная игра, для многих родителей - откровение, открытие, момент истины. После таких занятий многие родители отмечали, что впервые совершенно иначе посмотрели на своего ребенка, стали яснее понимать истинные причины его поведения, особенностей характера, неуспешности или капризов. Главное же открытие - ребенок совсем взрослый! Он - личность, цельный человек, он много знает и понимает, о многом думает, рассуждает, тонко чувствует, переживает. И стоит быть более внимательными к детским мнениям и запросам, рассуждениям, состояниям. Совсем скоро ему предстоит стать школьником, повзрослому самостоятельным, ответственным, и... одновременно беззащитным. Значит, ребенку нужен не только заботливый «кормилец», но и мудрый воспитатель, друг. Для чего нужны специальные «профессиональные» родительские знания. Поэтому и создана такая программа своегообразного «воспитания» родителей в нашем учреждении. Вместе - педагоги и родители могут дать каждому ребенку гораздо больше необходимых различных жизненных и учебных знаний, навыков, эмоциональной поддержки для его успешной социализации.

УДК 378.091.2:004

Ворошилина И.В.

преподаватель, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка», Минск, Республика Беларусь

ДИСТАНЦИОННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье изложен опыт организации и управления преподавателем самостоятельной учебной деятельности студентов в рамках системы Moodle, описаны преимущества и перспективы применения дистанционного обучения в ВУЗе.

Ключевые слова. Образовательная среда, дистанционное обучение, Moodle.

Образовательная среда – это ситуация, когда человек совершенствует образ «Я» и формирует представления о порядке вещей в мире в условиях достижения определенных результатов деятельности и при обязательном сотрудничестве с другими, более статусными людьми или равными партнерами, составляющими его окружение.

При этом образовательная среда не является чем-то однозначным и наперед заданным; начинается там, где есть «встреча», диалог обучающего и обучаемого, где они совместно создают некий продукт, который становится ресурсом для обоих субъектов образовательного процесса. Такой средой может стать семья, социум за ее пределами, учреждения образования.

ВУЗ отличается от прочих институтов социализации тем, что обладает богатым потенциалом средств создания насыщенной образовательной среды. Максимально отвечает возрастным и

познавательным потребностям юношей и девушек, личным интересам и устремлениям, инициирует активность студентов и способствует становлению самосознания, выявлению и всестороннему развитию качественных характеристик личности, самореализации в учебной и профессиональной деятельности.

Для преподавателя ситуация сотрудничества со студентом является ресурсной в плане совершенствования программы, прогнозирования результатов учебной деятельности и роста профессионального мастерства (выступает как эксперт-аналитик, теоретик, исследователь, практик). Для студента – в качестве личностного взросления, приобретения большей самостоятельности и ответственности за процесс обучения, формирования себя как будущего специалиста в той или иной области знаний.

Инновационным средством создания образовательной среды, актуальным в современных условиях оптимизации образования, эргономичным и эффективным в плане личностно-ориентированного подхода в получении знаний и усвоении профессиональных компетенций, перспективным для использования широкой аудиторией является система дистанционного обучения Moodle.

Moodle обладает следующими преимуществами: простым web-интерфейсом; легко модифицируемой модульной структурой; возможностью хранить большие объемы учебно-методических материалов; системой регулярного мониторинга произошедших событий; широким выбором инструментов по созданию, редактированию, улучшению и сопровождению курса; автоматическим контролем результатов тестирования с ведением балльно-рейтинговой статистики; возможностью обсуждения возникающих вопросов на форумах, в чатах в групповом режиме и обмена сообщениями, комментариями по представленным видам работ.

Наиболее используемые элементы системы для наполнения курса: «ресурс», «гlossарий», «задание», «тест», «семинар», «форум». «Ресурс» представляет собой текстовые (лекции) или веб-страницы, файлы или архивы, презентации, гиперссылки и др. Нужен для информирования студентов по вопросам темы, усвоения больших объемов материала. «Гlossарий» хорош для запоминания терминологии по курсу за счет удобной картотечной системы, ее многократного просмотра и повторения. Причем в составлении словаря понятий могут принимать участие сами же студенты. «Задание» включает в себя создание презентаций или рефератов, эссе, списка вопросов для тестового контроля, аналитических обзоров первоисточников, творческих продуктов (групповых и индивидуальных) и др. Допускается корректировка работы студентом, самостоятельная или на основе замечаний преподавателя в комментарии к ответу, для достижения наилучшего желаемого результата. «Тест» формируется из банка вопросов и ответов по теме, которые вносит преподаватель. Вопросная база может состоять из вопросов различного типа: с одним вариантом ответа, с множеством вариантов ответов, с возможностью вписать свой ответ. Это позволяет быстро и эффективно проверить и оценить знания по разделам курса, а также наглядно проиллюстрировать обучающимся их пробелы в теории и уровень освоения материала в целом. «Семинар» дает возможность студентам почувствовать себя в роли преподавателя и выступить рецензентом работы сокурсника, что заставляет повышать собственный уровень знаний, чтобы объективно оценить товарища. «Форум» предназначен для обсуждения той или иной проблемы, вопроса, решение или ответ на который полезно знать каждому участнику группы. Это развивает критичность мышления и коммуникативные навыки, снимает уникальность проблемы, показывает общность и разность оценок по предложенной ситуации, возможные альтернативы ее решения, воспитывает уважение к чужому мнению и толерантность. Есть рассылка с форума для оперативного информирования всех участников курса о текущих событиях.

При создании курса и организации деятельности студентов по успешному усвоению материала нужно предусмотреть его информативность (наполненность взаимосвязанным образовательным контентом: текстами, презентациями, иллюстрациями, схемами, гиперссылками), наглядность (привлекательность для пользователей), четкую структуру и ясную логику прохождения по разделам, темам, видам заданий. Важно также понимать особенности аудитории (возраст, уровень знаний, курс, специализация, заочная или дневная форма обучения), продумать подробные, разъясняющие инструкции к заданиям (во избежание ошибок при выполнении из-за неверной трактовки задачи), выделить обязательные формы контроля знаний, предусмотреть обратную связь со студентами (форумы, сообщения и др.), установить четкие сроки освоения кур-

са. Быть готовым к его редактированию в процессе прохождения программы обучающимися, учитывая их экспертную оценку содержания (что осталось непонятым, неудобным в использовании).

Особенности эффективного управления самостоятельной работой студентов в системе Moodle кроются в личности создателя курса. Это должен быть человек компетентный в своей сфере профессиональной деятельности, мобильный, генератор идей, творческий новатор, обладающий аналитическими и прогностическими способностями. Он не просто передает готовые наработанные знания, систематизируя содержание учебного материала, а совместно со студентами выстраивает процесс познания. Только в этом случае моделируется образовательная среда, где акцент смещен с простого изучения материала к предоставлению студентам права выбора того, что и как изучать.

Опыт использования системы Moodle показывает, что студент, гибко подстраивающийся под такой новый формат обучения, как правило, человек самоорганизованный, мотивированный самостоятельно добывать знания, вырабатывающий личное отношение к изучаемой проблеме. Адекватно реагирующий на поставленные перед ним учебные задачи и решающий их в заданные сроки, любознательный, самокритичный, способный к размышлению и самосовершенствованию, обладающий достаточными компьютерными и коммуникативными навыками, чтобы грамотно формулировать свои мысли, задать вопросы и демонстрировать свою позицию по различным темам.

Поэтому даже самый разработанный курс не станет образовательной средой для безынициативного, незаинтересованного, немотивированного на достижения и несамостоятельного студента.

Ничто не заменит «живого» преподавателя в качестве примера для подражания (при выборе своего пути в профессии, для развития собственных ценностных качеств педагога); «авторитетного значимого взрослого», с которым устанавливаются доверительно-деловые отношения; «эмпатийного собеседника» для всестороннего обсуждения своих трудностей и результатов труда в процессе обучения. Но и дистанционные курсы имеют реальные перспективы стать отличным дополнением к традиционным формам обучения в ВУЗе. При условии преемственности курсов, их высокой качественной составляющей, а также развития у студентов с самого начала обучения познавательной активности, самостоятельности и ответственного отношения к делу, аналитических, проектировочных и коммуникативных способностей, осознанности приобретаемых знаний и компетенций.

Библиографический список

1. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Ю. Беляев – М, 2000. – 157 с.
2. Бичева, И.Б. Использование системы Moodle как средства повышения эффективности образовательной деятельности // Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации» [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/05/46485>. – Дата доступа: 14.03.2018.
3. Иванов, Д.А. Образовательная или развивающая среда / Д.А. Иванов, Д.И. Зеер // Библиотека журнала «Директор школы». – 2007. – №6. – С.48-49
4. Кравченко, Г.В. Использование дистанционной среды Moodle в образовательном процессе студентов дневной формы обучения / Г.В. Кравченко // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – № 2 (78). – С. 23-25.

Дьяков Д.Г. , Слонова А.И.

кандидат психологических наук, доцент; аспирант

Учреждение образования «Белорусский государственный

педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

ПРАКТИКИ ОСОЗНАННОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ И ТЕРАПИИ ХИМИЧЕСКИХ И НЕХИМИЧЕСКИХ ВИДОВ ЗАВИСИМОСТИ

Аннотация. Статья результирует теоретический анализ зарубежных исследований в области эффективности практик осознанности (Mindfulness) в работе с лицами, страдающими химическими и нехимическим зависимостями. Результаты исследований свидетельствуют о том, что данная технология может выступать эффективным средством при работе с аддиктивным поведением.

Ключевые слова. Практика осознанности, зависимое поведение, аддикции, рецидив, профилактика.

В последнее десятилетие отмечается заметный рост интереса научного сообщества к потенциалу основанных на осознанности (Mindfulness) подходов к оказанию психологической помощи. Актуальность в контексте стремительного развития популярности практик осознанности приобретает область изучения их влияния на лиц, страдающих расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ (далее ПАВ). Исследования воздействия практик осознанности на функционирование различных сфер психики, эмпирически аргументировавшие также и их положительное воздействие на деятельность мозга, в последнее время пополняются данными о возможностях применения Mindfulness в профилактике и терапии различных аддикций.

Mindfulness (осознанность) определяется как безоценочная фокусировка внимания на текущем моменте с полным сосредоточением на нем и регистрацией различных аспектов реальности без попытки их интерпретации. Практика Mindfulness конкретизируется в большинстве своем посредством медитативных техник, которые могут быть нацелены на достижение психотерапевтического эффекта. Активно разрабатываются операционализирующие практику осознанности программы для работы с людьми, страдающими от аддиктивного поведения: Mindfulness-Based Relapse Prevention (MBRP), которая сочетает в себе медитативные техники со стандартными навыками профилактики рецидивов; Mindfulness-Oriented Recovery Enhancement (MORE), объединяющая элементы обучения осознанности путем освоения медитативных техник, когнитивно-поведенческой терапии и позитивной психологии [6].

Результаты зарубежных исследований демонстрируют, что регулярная практика осознанности снижает тенденции реагирования на стресс неадаптивным поведением в виде употребления наркотических веществ, выступая, таким образом, эффективным средством профилактики химических видов зависимости. В отношении же уже сформировавшейся тяги к ПАВ данный подход позволяет обучить пациентов не реагировать на раздражители автоматически, действовать более осознанно, распознавать эмоциональные, когнитивные и ситуационные сигналы, связанные с употреблением ПАВ, развивать навыки психологической адаптации и повышать их эффективность [2]. Практики осознанности развивают саморегулирование, волевые процессы, целенаправленность, навыки принятия, терпимости к тяге, учат дистанцированию от мыслей [2], способствуют снижению тревожности, коррекции самооценки и самосознания, более целостному видению и пониманию себя, избавлению от тенденции поддаваться импульсам, что в итоге ведет к более результативному воздержанию от употребления ПАВ [3, 5]. Работы зарубежных исследователей свидетельствуют об эффективности технологии Mindfulness в терапии различных аддикций: алкогольной [3], наркотической [1 и др.], пищевой [4 и др.], игровой. Также исследователями демонстрируется действенность в лечении гиперсексуальности, курения, трудоголизма.

Осознанность выступает значимым компонентом успешной терапии пациентов с различными видами зависимостей, помогая им в принятии необычных физических ощущений, которые зачастую принимаются за абстинентный синдром, в удержании от позывов к рецидиву, чрезмерной импульсивности, в развитии устойчивости к резким изменениям эмоциональных состояний под воздействием факторов окружающей среды. Центральной задачей практик Mindfulness в работе с пациентами этой категории становится достижение осознанности патологического влечения к объекту зависимости. Аддикт получает шанс повысить свою осведомленность о триггерах и привычных реакциях, которые приводят к «срыву». Обучение навыкам Mindfulness делает возможным осознание тяги к употреблению ПАВ. Зависимый человек в процессе применения различных медитативных техник открывает для себя диапазон сознательного выбора в формате «здесь и сейчас», обучается распознавать неприятные эмоциональные и физические ощущения, реагировать на них более гибко, изменяет отношение к дискомфорту.

Библиографический список

1. Black, D.S. Mindfulness-based interventions: an antidote to suffering in the context of substance use, misuse, and addiction / D.S. Black // *Subst Use Misuse*. – 2014. – № 5. – pp. 87–91.
2. Bowen, S. Relationship between dispositional mindfulness and substance use: findings from a clinical sample / S. Bowen, M.C. Enkema // *Addict Behav*. – 2014. – № 3. – pp. 27–35.
3. Carpentier, D. Mindfulness-based-relapse prevention (MBRP): Evaluation of the impact of a group of Mindfulness Therapy in alcohol relapse prevention for alcohol use disorders / D. Carpentier, L. Romo, P. Bouthillon-Heitzmann, F. Limosin // *Encephale*. – 2015. – № 6. – pp. 6–21.
4. Courbasson, C.M. Mindfulness-Action Based Cognitive Behavioral Therapy for concurrent Binge Eating Disorder and Substance Use Disorders / C.M. Courbasson, Y. Nishikawa, L.B. Shapira // *Eat Disord*. – 2011. – № 1. – pp. 17–33.
5. Crescentini, C. Mindfulness meditation and explicit and implicit indicators of personality and self-concept changes / C. Crescentini, V. Capurso // *Front. Psychol*. – 2015. – № 6. – pp. 44.
6. Himelstein, S. Mindfulness-Based Substance Abuse Treatment for Incarcerated Youth: A Mixed Method Pilot Study / S. Himelstein // *International Journal of Transpersonal Studies*. – 2011. – Vol. 30. – pp. 12–20.

УДК 37.025

Кормягина Н.Н.

кандидат педагогических наук, доцент

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,

Ярославский филиал, Ярославль

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ: МОДИФИКАЦИЯ МЕТОДИКИ М.РОКИЧА

Аннотация. В статье предложен вариант модификации известной методики М. Рокича по исследованию ценностной ориентации личности с помощью многовариантного аналитического инструмента конджойнт-анализа.

Ключевые слова. Маркетинг, психология, модификация, методика, поведение потребителя.

Роль ценностей многопланова. Их можно изучать в различных научных направлениях. В статье они рассматриваются с позиции психологии и маркетинга. Американский психолог и психиатр Милтон Рокич разработал авторскую концепцию о том, что ценности представляют собой устойчивые убеждения о предпочтительных способах поведения или конечных целях [1]. Согласно методу (the Rokeach Value Survey), ценностная система состоит из двух наборов ценностей: 18 терминальных и 18 инструментальных. Исследуемая личность должна проранжировать

объекты в двух списках, начиная с наиболее важного для него объекта и заканчивая наименее важным. Следует отметить, что методика М.Рокича является актуальной в современных подходах психологического анализа личности. Именно она была выбрана для проведения эксперимента при изучении ценностных ориентаций субъекта.

С точки зрения автора маркетинг – это сочетание трех равноценных составляющих: экономики, менеджмента и психологии. Присутствие двух первых элементов очевидно и не вызывает никаких вопросов. Главным аргументом для третьей компоненты может служить тот факт, что маркетинг – наука социальная и связана с поведением личности как потребителя товаров и услуг, групп людей и общества в целом. Тем не менее вопросы психологии недостаточно изучены в маркетинге, а психологические подходы при рассмотрении тех или иных маркетинговых вопросов встречаются весьма редко. И наоборот, методы анализа, используемые в маркетинге, могли бы обогатить психологическую науку. Не секрет, что инновации часто возникают на стыке наук. Идея соединить методику исследования ценностных ориентаций личности, предложенную М. Рокичем, и конджойнт-анализ возникла при изучении курса «Поведение потребителя» со студентами направления «Менеджмент» профиля «Маркетинг» [3]. Объектом науки «Поведение потребителя», являющейся частью маркетинга, служит человек, а предметом – поведение человека как покупателя при принятии решения о покупке. Но, если методика Рокича используется достаточно широко, то конджойнт-анализ не часто применяется даже в маркетинговых исследованиях и требует уточнений.

Конджойнт-анализа иногда называют конъюнктивный анализ или сопряженный [2]. Это многовариантный аналитический инструмент, чаще всего он используется предприятиями для того, чтобы понять ожидания потребителей по различным атрибутам-свойствам продуктов и услуг, и как они соотносятся с ценообразованием. Анализ отзывов потребителей позволяет сделать вывод о функциях и преимуществах товаров, часто новых, и о том, какую цену они потенциально могут заплатить за этот продукт на основе представленного им набора функций. Моделирование на основе конджойнт-выбора является базой для рыночных исследований ценообразования и сегментации, основанной на потребностях. Суть метода заключается в следующем. Респондентам предлагаются карточки с различными вариантами атрибутов (потребительских свойств) товара, например, различная мощность, вес. Потенциальный покупатель выбирает сочетание в наибольшей степени его устраивающее. Сравним этапы процесса классического конджойнт-анализа и предлагаемой методики:

Классический конджойнт-анализ

1. Определение проблемы исследования.
2. Определение атрибутов и их уровней. Фокусная группа - наиболее подходящий метод исследования на данном этапе.
3. Выбор методологии: традиционная или какая-либо другая.
4. Сбор ответов. Рейтинг.
5. Анализ выполнения: индивидуальный или агрегатный.
6. Интерпретация результатов.
7. Подтверждение результатов. Внешние или внутренние проверки.
8. Применение результатов. Разработка продукта, сегментация рынка.

Модификация методики

1. Выбор методологии, типа согласованного исследования.
2. Ранжирование терминальных ценностей в соответствии с их важностью для исследуемого.
3. Ранжирование инструментальных ценностей в соответствии с их важностью для исследуемого.
4. Анализ выполнения и выбор первой тройки наиболее важных ценностей.
5. Составление пар.
6. Ранжирование пар по важности.
7. Анализ парных сравнений, интерпретация результатов
8. Применение результатов.

При том, что количество шагов одинаково, суть этапов, порядок – разные. Опишем суть эксперимента. Респонденту были предъявлены два списка ценностей (по 18 в каждом) в алфа-

витном порядке. В списках испытуемый присвоил каждой ценности ранговый номер, начиная с 1 (самый важный). Вначале был дан набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей. Обследование было проведено индивидуально. Далее продолжаем исследование с использованием конджойнт-анализа. В качестве типа согласованного исследования был использован традиционный соединительный, но частичный профиль. Частичный профиль является необходимостью, когда количество атрибутов и уровней внутри атрибутов велико. В таком случае респонденту становится практически невозможно оценить полный профиль, например, в нашем случае 2 списка по 18 ценностей приведут к тому, что число профилей будет: $18 \cdot 18 = 324$. Частичный профиль рассматривает подмножество целого, которое будет представлять полный профиль. Именно поэтому из каждого перечня ценностей берем по 3 ценности наибольшей важности, составляем из них неповторяющиеся пары. Получаем 9 пар, которые респондент и оценивает. Тестирование, проведенное с несколькими респондентами, позволило сделать ряд важных выводов:

1. Методика М.Рокича является эффективной для оценки целей-ценностей с учетом выбранных ценностей-средств. Её достоинство заключается в универсальности, экономичности и удобстве.

2. Предложенная в статье методика расширяет возможности диагностики М. Рокича, позволяет оценить важности пар ценностей для тестируемого и выявляет предпочтительное для данного респондента сочетание цель-средство. По результатам теста можно составить более точное представление о закономерностях индивидуальной системы ценностных ориентаций личности.

3. Проведенное автором тестирование студентов показало, что первое место редко занимают ценности 1-1, чаще всего это сочетания 1-2. На втором месте в проведенном эксперименте часто встречается сочетание 2-1, а на третьем – 3-3. Для сбора статистически достоверных данных необходимо проведение полномасштабного исследования.

4. Результаты данного обследования могут быть важны в сферах: в образовании профессиональном и общем; в профориентации сотрудников при смене профессии или места работы; в процессе диагностики командной сплоченности; при диагностике корпоративной культуры; при изучении мотивационной сферы сотрудников; при изучении и проектировании стандартов поведения в компании. Таким образом, для практиков, в том числе преподавателей, важно прояснить структуру ценностных ориентаций человека, определить ведущие ценности, диагностировать противоречивость или непротиворечивость профессиональных ценностей. В этом может помочь новая методика.

Библиографический список

1. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York, 1973. – 170 с.
2. https://www.researchgate.net/profile/Sunny_Bose/post/What_is_Conjoint_analysis/attachment/
3. Кормягина, Н.Н. Педагогические условия формирования исследовательских и информационных компетенций обучающихся / Н.Н. Кормягина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 37. – С. 74–82. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56789.htm>.
4. Райхлина, А.В. Развитие смарт-образования как элемента построения экономики знаний в регионе / А.В. Райхлина // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2017. - №5. - С. 199-204.
5. Серафимович, И.В., Конькова, О.М. Содействие профессионализации через организацию научно-образовательной среды вуза / И.В. Серафимович, О.М. Конькова // Открытое образование. - 2017. - Т. 21. - № 2. - С. 29-39.

Прокофьева О.О.

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования “Могилевский государственный университет имени А.А.Кулешова”, Могилев, Республика Беларусь

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ МЕТОДИКЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены теоретические аспекты интерактивного обучения методики экологического образования дошкольников будущих педагогов дошкольных учреждений. Раскрываются подходы к классификации и определению содержания игровых обучающих ситуаций как интерактивного метода обучения, обосновывается эффективность их использования в образовательном процессе высшей школы.

Ключевые слова. Интерактивное обучение, методика экологического образования дошкольников, экологическое образование дошкольников, игровые обучающие ситуации.

Одной из актуальных задач современной высшей школы является переход от экстенсивных к интенсивным методам обучения, которые обеспечивают углубление, обогащение, ускорение и активизацию процесса обучения. В реальной практике педагогического образования поставлена задача разработки, воспроизводства и тиражирования таких технологий обучения, которые позволили бы реализовать парадигмальные сдвиги в процессе подготовки специалистов в направлении индивидуализации, дифференциации и личностной ориентации данного процесса.

В профессиональной подготовке будущих специалистов системы дошкольного образования особое место отводится курсу “Методика экологического образования дошкольников”, который обеспечивает формирование фундаментальной компетентности студентов в области теории экологического образования дошкольников и практической готовности к осуществлению профессиональных функций в области методики экологического образования ребенка-дошкольника в современной педагогической практике [1].

В настоящий период в системе дошкольного образования наблюдается тенденция активных инновационных преобразований, которые за последние годы приобрели системный характер. Созданы новые типы дошкольных учреждений, позволяющие обеспечить вариативность образовательного процесса, ориентированного на индивидуальность ребенка и запросы его семьи, реализацию конституционного права родителей на доступность качественного дошкольного образования. В образовательный процесс дошкольного учреждения широко адаптированы инновационные технологии обеспечивающие разностороннее развитие личности ребенка, в том числе и формирование основ экологической культуры дошкольников, что особо актуализирует усиление интерактивного обучения методике экологического образования дошкольников будущих педагогов дошкольных учреждений.

Интерактивное освоение выпускниками вузов данного курса поможет осознать значимость происходящих преобразований в практике современного экологического образования дошкольников, качественно овладеть методикой работы с детьми в данном направлении, а также создаст условия для успешного решения ряда профессионально-экологических задач.

В целях повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольных учреждений к экологическому образованию дошкольников в процессе преподавания курса “Методика экологического образования детей дошкольного возраста” мы предлагаем использовать игровые обучающие ситуации как один из интерактивных методов обучения студентов.

Игровую обучающую ситуацию мы рассматриваем как ситуацию, имитирующую определенный отрезок педагогической деятельности, в которой сочетаются как познавательные,

так и игровые элементы. Игровая обучающая ситуация, на наш взгляд, выполняет следующие функции:

- гностическую (формирование профессиональных знаний);
- инструментальную (формирование профессиональных умений и навыков, развитие профессиональных способностей);
- социально-психологическую (обучение общению, формирование профессионально-значимых качеств личности). [2; с.108]

Учитывая функции игровых обучающих ситуаций (ИОС) и характер познавательной деятельности студентов, мы разделили игровые обучающие ситуации на три группы: ролевые игровые обучающие ситуации, моделирующие игровые обучающие ситуации, познавательные игровые обучающие ситуации.

Суть ролевых ИОС заключается в создании максимально приближенных к реальным условиям ситуаций экологического образования дошкольников, в процессе которых студент, выполняя роль педагога, отрабатывает профессиональные умения, приобретает опыт практической деятельности. По форме организации мы разделили ролевые ИОС на ролевые интервью, ролевые обсуждения, ролевые проигрывания.

Практика показала, что ролевые ИОС существенно повышают интерес студентов к специальным знаниям в области экологического образования детей, так как дают представление об их практическом применении, придавая процессу обучения действенный мотивационный фон, содействуя тем самым формированию экологической направленности профессионализма будущих педагогов дошкольных учреждений.

В процессе эксперимента в качестве эффективного метода профессиональной подготовки студентов к экологическому образованию детей дошкольного возраста мы выделили моделирующие ИОС. Их эффективность основана на многозначности игровой модели познания действительности по сравнению с однозначной логико-познавательной моделью. Познавательно-творческая функция моделирующей ИОС заключается в нестандартном подходе студентов к решению ряда экологических проблем. Используемые в ходе исследования моделирующие ИОС стали внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливались и закреплялись знания профессионального характера. Сама логика решения моделирующих ИОС способствовала формированию потребности в новых профессиональных знаниях. Таким образом происходило не механическое накопление информации, а творческое ее распределение.

Большой интерес у студентов вызвали введенные в учебный процесс познавательные ИОС, цель которых заключалась в формировании и закреплении профессиональных знаний, умений и навыков, в развитии профессиональных способностей, а также в отработке определенных методов и технологий экологического образования дошкольников. По количеству участников мы разделили познавательные ИОС на индивидуальные и групповые. Познавательные ИОС не требуют специального времени, изменения учебного плана, они органически сочетаются с уже апробированными формами работы, способствуют эффективному усвоению программного материала.

Опытно-экспериментальная работа показала, что введение ИОС в учебный процесс позволило студентам избежать шаблонов мышления; развить пластичность ума; реализовать творческие способности; развить их субъектную позицию, свободно ориентироваться в изучаемом материале; усилить интерес к предмету; реализовать свои знания в привлекательной для них форме; овладеть профессиональными функциями.

Нами было установлено, что использование ИОС очень важно при дифференцированном обучении, потому как они позволяют учитывать динамику психических процессов студентов, создавать условия для психологических разгрузок.

В результате проведенного исследования, мы пришли к выводу, что использование интерактивных методов обучения в профессиональной подготовке студентов к экологическому образованию детей способствует:

- повышению качества экологического образования будущих педагогов учреждений дошкольного образования;
- овладению ими методикой экологического образования детей дошкольного возраста;

- обучению культуре управления коммуникацией, коллективной мыследеятельностью в решении экологических проблем;
- развитию рефлексивных способностей (обучение культуре постановки проблемы в своей собственной мыследеятельности, развитие умений вычленять собственные затруднения в деятельности, искать пути выхода из таких затруднений, формирование умений критериального анализа состоявшегося учебного взаимодействия и своей роли в нем);
- развитию экспертных способностей студентов в процессе профессиональной подготовки студентов к экологическому образованию детей важно выделить два вектора экспертизы, первый вектор связан с оценкой продуктов учебной деятельности (проектов, игровых обучающих ситуаций, моделей и т.п.), а второй – включает оценку результатов учебного взаимодействия, которая выражается в количественных и качественных изменениях личностного и профессионального роста, в эффективности овладения профессиональными функциями.

Библиографический список

1. Комарова, И.А Основы экологии и методика экологического воспитания детей дошкольного возраста: учебно-методич. комплекс / И.А.Комарова, О.О.Прокофьева. – Могилев: УО «МГУ имени А.А.Кулешова», 2003. – 100с.
2. Прокофьева, О.О. Использование игровых обучающих ситуаций в профессиональной подготовке студентов / О.О.Прокофьева // Веснік Магілеускага дзяржаўнага ўніверсітэта мя А.А.Куляшова. - №1. – 2002. – С. 107-109.

УДК 376

Старовойтов А.Л.

старший преподаватель

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

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ И РОССИИ

Аннотация. Представлен аналитический обзор некоторых исторических аспектов возникновения инклюзивной модели образования, опыта организации обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова. Инклюзия, интеграция, ребёнок, закон, история.

В системе образования стран Западной Европы и Америки история организации обучения детей с особыми образовательными потребностями условно разделяется на три периода: 1) середина XVII века – 1960-е годы – сегрегационная («медицинская») модель; 2) середина 1960-х – 1980-е годы – интеграционная модель («модель нормализации»); 3) 1980-е годы – настоящее время – инклюзивная модель («модель включения») [1].

Хотя уже после окончания второй мировой войны стало нарастать стремление общества к гуманизации, движение за гражданские права, была создана ООН, разработана и подписана Всеобщая декларация прав человека (1948) и Декларация прав ребенка (1959), во всем мире до конца 1960-х годов реализовывалась сегрегационная модель. Пришедшая ей на смену интеграционная модель делала упор на воспитание ребенка с ограниченными возможностями в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет. Это понятие первоначально было принято в США и Канаде и стало катализатором формирования так называемых «паттернов культурно-нормативной жизни» ранее «исключенных» из общества – пациентов психиатрических больниц, интернатов, в том числе детских домов системы социальной защиты населения. Параллельно с этим стал развиваться процесс интеграции детей с особенностями развития в среду обычных

сверстников. Постепенно эта концепция стала тоже представляться не вполне совершенной и вскоре ключевую роль в разворачивании интеграционных процессов сыграла выдвинутая скандинавскими странами и законодательно закреплённая концепция «нормализации» (позиция социальной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями). Одной из её составных частей и является интегрированное (инклюзивное) образование. «Инклюзивное образование – обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся» [3, с. 39].

Начиная с 1970-х гг. в США и Западной Европе велась разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В современной зарубежной образовательной политике получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (*widening participation*), мейнстриминг (*mainstreaming*), интеграция (*integration*), инклюзия, т.е. включение (*inclusion*). Мейнстриминг предполагает, что ученики-инвалиды общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах. Интеграция означала приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них [1]. В этом плане включение или инклюзия – это реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения.

Конец 1980-х годов ознаменовался принятием ряда международных документов, способствующих изменению отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. В 1989 г. Генеральной Ассамблеей ООН была единогласно принята Конвенция о правах ребенка, которую позже подписали 193 страны мира, в том числе Беларусь и Россия. В 1994 г. принципы инклюзивного образования впервые были зафиксированы на международном уровне в Саламанкской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», провозгласившей, что: каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний; лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах; обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и рентабельность системы образования и предложившей тактику по влиянию на политику и практику обучения, для того, чтобы они действительно соответствовали этим декларациям. 13 декабря 2006 г. Генеральная ассамблея ООН одобрила Конвенцию о правах инвалидов. Каждая статья этой Конвенции направлена на защиту от дискриминации и на включение лиц с инвалидностью в общество. Её статья 24 прямо соотносит право лиц с инвалидностью на образование, с обеспечением этого права через инклюзивное образование на всех уровнях. Во многих европейских странах сегодня накоплен богатый опыт в сфере интеграции и инклюзии детей и людей с особенностями психофизического развития в образовательное пространство. На сегодняшний день наиболее способствующими реализации и дальнейшему развитию инклюзивного образования признаются законодательства Канады, Кипра, Дании, Исландии, Индии, Мальты, Нидерландов, Норвегии, ЮАР, Испании, Швеции, Уганды, США и Великобритании [там же].

В Республике Беларусь на протяжении последних лет также значительно совершенствуется социальная модель государственной политики в отношении детей с особенностями психофизического развития, формируется новая национальная система специального образования. Реализация идей инклюзивного образования опирается на нормативно-правовую базу, включающую Законы Республики Беларусь – «О правах ребенка»; «Об образовании»; «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)»; «Об общем среднем образовании»; «О языках в Республике Беларусь»; Декреты Президента Республики Беларусь от 24.11.2006 г. № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях»; от 17.07.2008 г. № 15 «Об отдельных вопросах общего среднего образования» [3],

закрепляющие права и обязанности участников образовательного процесса. К настоящему моменту утверждена концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. Всё это позволяет совершить качественный скачок в развитии интегрированного и инклюзивного обучения детей с психофизическими особенностями развития в нашей стране. Внедрение модели инклюзивного обучения в Республике Беларусь станет значительным достижением по сравнению с ранее существовавшей моделью раздельного образования, когда ребенок с инвалидностью не имел никаких шансов обучаться вместе со своими сверстниками в детском саду или школе.

Сегодня в Беларуси инклюзивная образовательная практика пока носит экспериментальный и неустойчивый характер. Это обусловлено тем, что система инклюзивного образования находится на стадии формирования. Внедрение инклюзивного образования в практику сталкивается со многими проблемами. Важнейшим барьером на этом пути является отсутствие специальных учебно-методических материалов, пособий, средств обучения и обучающих программ, неготовность системы образования разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные программы в рамках инклюзивной модели. Обучение инвалидов требует специального конструирования и обустройства для них «безбарьерной среды» в учебных заведениях и на пути к ним. Внедрение интегрированных форм образования затруднено проблемами кадрового обеспечения, необходимостью профессиональной подготовки соответствующих специалистов. Для внедрения и развития инклюзивной практики образования нужны системные институциональные изменения, но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении учителей, преподавателей и сознании родителей. Влияние «представленности» в их сознании инклюзивной модели образования на принятие важных решений в обучении и воспитании ребенка, как и в целом «... особенности исторического периода являются факторами, влияющими на процесс формирования личности» [2, с. 6].

Таким образом, концепция интегрированного образования эволюционировала в сторону идеи о том, что все без исключения дети должны иметь равные права, условия и возможности в сфере образования, независимо от их культурного, экономического и социального статуса, а также разницы в их способностях и возможностях, а термин «включение» сегодня стал уточнять и заменять термин «интеграция».

Библиографический список

1. Пугачев, А. С. Инклюзивное образование / А. С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374-377.
2. Старовойтов, А. Л. Историческая психология : учебно-методический комплекс / А. Л. Старовойтов. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2013. – 188 с.
3. Старовойтов, А.Л., Гальперина, Л.Л. Проблемы инклюзивного образования в работе с детьми с особенностями развития // Специальное образование: опыт и перспективы развития : материалы II республиканской научно-практической конференции / под ред. И. В. Черепановой. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – С. 38-42.

Черчес Т.Е.

кандидат психологических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный университет им. Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. На основании теоретических и эмпирических исследований обосновывает необходимость учета психологических факторов для повышения результативности применения мультимедийных технологий в высшей школе.

Ключевые слова. Мультимедийные средства обучения, усвоение учебного материала.

В настоящее время все инновации в системе образования связаны с ее обновлением. Процессы реформирования касаются и содержательной стороны образования, и технологий осуществления обучения. Стремительные темпы прироста научной информации, которую нужно передать студентам за время обучения, побуждают преподавателей внедрять новые педагогические приемы, позволяющие передать больший объем учебного материала без снижения требований к качеству знаний. Использование мультимедийных средств обучения, несомненно, способствует повышению результативности усвоения учебного материала, поскольку обеспечивает логическую преемственность новой и уже усвоенной информации с целью более глубокого усвоения.

Однако современные мультимедийные средства обучения повысят продуктивность учебного процесса только в том случае, если преподаватель хорошо себе представляют и понимают психологические основы их применения. В.П.Зинченко отмечал: «Педагогика мечется между наглядностью, описаниями и понятиями, логикой. При этом наглядность слишком часто оказывается лишь «впечатлением» и таковым остается. Образованию нужно живое слово-понятие. Хорошо бы учащемуся узнавать и осознавать себя в рассказах учителя, который является основным носителем и источником живого знания. В этом знании равнопрочно представлены действие, слово (понятие) и образ, разные, но взаимодополняющие и взаимодействующие одна с другой проекции реальности, в том числе и виртуальной. В этом смысле знание вполне синкретично»[1, с. 124].

В процессе познания формируется субъективный образ объективной действительности. Познавательный образ понимается как любой элемент знания, несущий содержательную информацию о некотором классе объектов. В психическом развитии человека теснейшим образом связаны две тенденции: перевод всех образов любой модальности на зрительные схемы (визуализация) и развитие обозначающей функции речи посредством абстрагирующей и обобщающей работы мысли. Вследствие этого развития речи, опосредующего и регулирующего общий ход психической деятельности, происходит вербализация всего жизненного опыта. На основании ряда исследований ученые пришли к выводу, что визуализация и вербализация в их взаимосвязях определяют механизм и динамику представлений человека.

В работах, посвященных проблеме переработки информации, отмечается большая роль представлений, обращается внимание на то, что образы должны с самого начала формироваться правильно, без искажения отражаемой действительности, поскольку ломка сложившегося образа оказывается большинству учащихся не под силу. В связи с этим, подчеркивается, что создание образа является целенаправленным процессом, для возникновения которого перед учащимся необходимо поставить задачу, решение которой требует формирования образа [3, с. 34].

Полученные первоначально с помощью словесного объяснения материала, а затем дополненные зрительно-словесными образами знания обеспечивают в дальнейшем переход к более высокой ступени познания - понятиям и теоретическим выводам. Следовательно, наиболее высоко-

кое качество усвоения достигается при сочетании объяснения преподавателя, а затем предъявления мультимедийного учебного материала, конкретизирующего информацию, излагаемую в процессе обучения. В этом случае чувственные образы включаются в систему суждений и умозаключений. В процессе обучения традиционно выделяют следующие этапы усвоения учебного материала: восприятие, запоминание, воспроизведение, преобразование, применение. Оптимальное соотношение зрительных и словесных способов презентации материала создает основу для успешного протекания всех этапов процесса обучения.

Проведенные нами в Институте психологии БГПУ имени Максима Танка исследования, в которых принимали участие 115 студентов 4 и 5 курсов в возрасте от 19 до 23 лет, позволили выявить уровень результативности применения различных форм мультимедийных средств обучения.

Студентам были представлен учебный материал в следующих формах: лекция с мультимедийной презентацией, содержащей письменные тексты, лекция с мультимедийной презентацией, содержащей структурно-логические схемы, а также научно-познавательный фильм. Для выявления уровня и качества усвоения учебной информации студенты выполняли непосредственно после каждой из изученных тем контрольные работы в виде тестовых заданий.

Оценка усвоения знаний проводилась в соответствии со следующими критериями: узнавание, воспроизведение, воспроизведение на уровне понимания и применение. Для каждого критерия была разработана своя система контрольных тестовых заданий. Проверка усвоения учебного материала проводилась с учетом дифференциации по формам предъявления информации. В зависимости от этого в каждой из групп были выявлены 3 подгруппы: первая — с высоким, вторая — со средним и третья — с низким уровнем усвоения по каждому из критериев.

Полученные результаты показывают статистически значимое доминирование эффективности усвоения учебного материала при такой форме его предъявления, как лекция с мультимедийной презентацией, содержащей схемы. Мы считаем, что схематическая форма презентации в силу своей структурированности и логической последовательности, наличием у преподавателя возможности акцентировать внимание на отдельных элементах и их взаимосвязи позволяет студентам легче запомнить и воспроизвести информацию по сравнению с ее предъявлением в форме письменного текста или научно-познавательного фильма. Связная устная речь преподавателя способствует выстраиванию в сознании студентов комплексных представлений, которые охватывая разнообразные содержательные отношения, понимаемые целостно. Вместе с тем, абстрактные понятия, многие обобщения, существуя исключительно в речевом осуществлении, нуждаются в закреплении причинно-следственных связей, логических построений, соединения аналитико-синтетических и сравнительных характеристики, что и реализуется в схематическом обеспечении. Такая форма предъявления учебного материала как лекция с мультимедийной презентацией, содержащей схемы, максимально успешно обеспечивает таких критериев усвоения как узнавание, воспроизведение и воспроизведение на уровне понимания.

Восприятие учебного материала в форме лекция с презентацией, содержащий письменный текст, показывает у большинства студентов средний уровень узнавания и воспроизведения содержания информации, но низкий уровень ее понимания и применения. Такой результат, по нашему мнению, обусловлен тем, что при совмещении предъявления письменного текста и устной речи преподавателя студенты вынуждены непрерывно переключать внимание с одного образа на другой, затрудняясь в достаточной степени их усвоить, тем более что устная и письменная информацию на практике, как правило, предъявляются одновременно, содержательно дублируя друг друга. Следовательно, такая форма предъявления информации затрудняет ее понимание и впоследствии применение.

Анализ результатов усвоения учебного материала, предъявляемого в форме научно-познавательного фильма, подтвердило экспериментальные результаты, полученные нами в предыдущих исследованиях [2, с.47]. При этой форме презентации фиксируется средний уровень узнавания содержания информации, но низкий уровень воспроизведения, понимания и применения. Восприятие словесно-зрительного ряда в фильме константно, что проявляется в возможности формирования образа независимо от физических условий его предъявления. В данном процессе происходит опознание, как слова, так и визуального объекта. Однако это лишь первичное звено формирования понятий, которые должны являться результатом восприятия

учебного материала. Осознание факта возникновения представления требует некоторых временных затрат, которые при просмотре фильма в силу его динамичного темпа невозможно реализовать. Поскольку образы видеоряда служат при восприятии научно-познавательного фильма препятствием для появления представлений, то усвоенной информации недостаточно для формирования целостного содержания учебного материала, пригодного для последующего осмысления и применения.

В целом можно сделать вывод, что мультимедийные средства обучения способствуют повышению эффективности усвоения учебной информации. Однако для достижения желаемого результата преподавателю необходимо организовывать образовательный процесс и руководить им, учитывая психологических особенностей восприятия и усвоения студентами учебного материала при разных формах его предъявления.

Библиографический список

1. Зинченко, В.П. Психологическая педагогика. – Ч. 1. – Живое знание. /В.П.Зинченко. – Самара: Просвещение, 1998. –346 с.
2. Черчес, Т.Е. Психологический аспект применения мультимедийной наглядности в образовательном процессе вуза /Т.Е.Черчес. //Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции / под ред. канд. пед.наук, доц. А.В. Немчинова.– М.: Изд-во «Перо»; Вольск:Тип. ВВИМО, 2017. – Ч. 11.– 118 с. - С.46-48.
3. Шехтер, М.С. О роли и видах образов в познавательных процессах/ М.С.Шехтер, А.Я.Потапова. // Психологический журнал. –2001. –т.22. –№3. –С.57-67.

УДК 37.042.2

Чурило Н.В.

кандидат психологических наук, доцент

Институт инклюзивного образования учреждения образования

«Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

НЕЙРОПЕДАГОГИКА: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье анализируются возможности использования нейропсихологического подхода в образовательном процессе, определяется значимость использования нейропедагогики в практике обучения и воспитания детей в школе, формулируются и обосновываются основные положения современной нейропедагогики как инновационного подхода к школьному обучению.

Ключевые слова. Нейропсихологический подход, школьное обучение, нейропсихология, нейропедагогика.

Согласно данным психолого-педагогических исследований, в настоящее время практически каждый третий ребенок имеет трудности в освоении школьной программы. При этом только 50 % детей, поступающих в школу, достигают психологической готовности к школьному обучению и, как следствие, около 40 % учащихся начальных классов демонстрируют низкие учебные достижения [1; 3; 5]. Данные исследований в Беларуси выявляют сходные результаты: так, В.В. Хитрюк отмечает, что на 2009 год у 50% шестилетних детей и 25% семилетних при отсутствии нарушений интеллекта, слуха, зрения, речи и двигательной сферы выявлялись проблемы в обучении и организации учебной деятельности [4].

Научный поиск в объяснении данного явления с позиции нейропсихологического подхода связан с определением причин и факторов, вызывающих задержку морфологического и функционального созревания центральной нервной системы, головного мозга и высших психических

функций ребенка. В младенческом и раннем возрасте, чаще всего, это относится к задержке психомоторного и речевого развития, в дошкольном – касается задержки познавательного развития, а в школьном – соотносится с низкими функциональными возможностями ребенка, что сказывается на его успешности обучения, способности к организации целенаправленной деятельности, управлению своим поведением и социальной адаптации [1; 3; 5].

Вместе с тем, возрастающие требования к освоению школьной программы и учебного процесса, интенсификация обучения приводит к тому, что к современным детям – более слабым, менее физически и психологически подготовленным – предъявляются более высокие образовательные стандарты. В этих условиях относительная несформированность высших психических функций становится тормозом их дальнейшего развития и успешного обучения. При этом потенциала «традиционной» психологии и педагогики оказывается недостаточно для организации эффективного образовательного процесса детей с учетом особенностей их развития. Индивидуальный подход к обучению и развитию ребенка, реализация которого необходима как детям с нарушениями в развитии, так и детям группы нормы, ориентирован на учет особенностей познавательной деятельности, знание о «сильных» и «слабых» сторонах психического развития ребенка. Еще в работах Л.С. Выготского содержатся положения о том, что отправной точкой в определении диагностического подхода к оценке психического развития ребенка является его возможность выявить потенциальные ресурсы и характеристики, которые смогут быть основой для последующего его обучения и развития [2]. Возможность анализа и учета сильных и слабых сторон психических функций ребенка в наибольшей степени предоставляет нейропсихологический подход, основанный на идеях Л.С. Выготского и А.Р. Лурия, и глубоко разработанный в трудах российских нейропсихологов Т.В. Ахутиной, Н.К. Корсаковой, Ю.В. Микадзе, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкой, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой.

Вариантом использования нейропсихологического подхода в школьной практике является *нейропедагогика как обучение и воспитание ребенка по законам работы мозга*. Данное направление представляет собой пример продуктивного взаимодействия нейропсихологии как целостного научного направления и педагогической теории обучения. Теоретические идеи нейропедагогики получили свое распространение более 20 лет назад в США, признаны в Западной Европе и являются чрезвычайно популярными в современных научных и практических разработках. Нейропедагогика как наука о теории и технологиях воспитания, основанная на данных об особенностях функционирования мозга, предлагает объективный системный подход к обучению и воспитанию ребенка на основе знаний об его индивидуальных особенностях развития высших психических функций. Являясь чрезвычайно перспективным научным направлением, нейропедагогика имеет не только теоретическое, но и практическое значение в области педагогики. Принципиальные положения современной нейропедагогики находят свое отражение в исследованиях А.В. Цветкова [5].

Во-первых, ведущее значение в обучении приобретает осмысленность данного процесса для ребенка и для его учителя. В данном случае, речь идет, прежде всего, об использовании в процессе обучения непосредственного опыта ребенка, включение в процесс важных и значимых событий, понятных и осмысленных категорий. Тематика занятий должна быть непосредственным образом привязана к ребенку, его интересам, жизненным ситуациям и увлечениям. Как отмечает Л.С. Выготский, «семилетнему ребенку некому, нечего и незачем писать» [2, 64]. Поэтому чрезвычайно важным является учет непосредственного мотива обучения ребенка.

Во-вторых, все педагогические воздействия должны быть последовательны и целесообразны. Данное положение опирается на закономерности формирования мышления ребенка, при котором зрительные представления ребенка и наглядно-образное мышления являются основой для формирования словесно-логического и абстрактного мышления, представляя собой путь развития от «конкретного к общему».

В-третьих, в развитие ребенка огромное значение имеет его телесность. Игнорирование двигательных потребностей ребенка имеет непосредственное отношение к нарушению сложных видов аналитической и синтетической деятельности. Нарушения в психомоторном развитии связаны с несформированностью схемы собственного тела и с нарушением ориентации в пространстве. Как результат, высокая востребованность психомоторной коррекции в современной нейропсихологической практике.

В-четвертых, учет сенситивных периодов в обучении ребенка. Именно сенситивные периоды связаны с закономерностями анатомо-физиологического созревания мозга и определяют периоды, наиболее благоприятные для развития определенных психических функций. Данный принцип касается раннего обучения ребенка, при котором форсированное обучение ребенка (например, чтению или письму) без учета морфогенеза мозга может приводить к нарушению формирования высших психических функций, в частности, в звене произвольности и регуляции психической деятельности. Так, по мнению А.В. Цветкова, если развитие психических функций затруднено несовпадением педагогических и психологических сроков освоения, то и произвольность формируется искаженно [5].

В-пятых, обучение ребенка должно быть мультимодальным, то есть опираться на материал различной модальности: зрительной, тактильной, слуховой. В современной школе, в большинстве своем, используются только вербальные методы обучения.

В-шестых, обучение ребенка должно быть гибким. Опираясь на знания общих закономерностей психического развития, возрастные нормативы развития мозга, знание о психических новообразованиях, следует помнить том, что границы нормативного развития крайне условны и размыты. Поэтому индивидуальный подход, с учетом особенностей ребенка, его познавательных стратегий и образовательных потребностей является важнейшим принципом обучения и воспитания ребенка в школе.

Таким образом, реализация индивидуально-личностного подхода в школьном обучении ребенка опирается на знания о когнитивных стратегиях и особенностях поведения ребенка, понимание механизмов возникновения у него школьных трудностей и определение возможностей для его дальнейшего развития. Появление относительно нового направления в современном научном знании – нейропедагогики – позволяет говорить о значимости, актуальности и востребованности нейропсихологического подхода в школьной практике, объективность и системность которого обуславливает высокую вариативность и эффективность использования данного подхода для психолого-педагогического сопровождения детей в школе. Использование идей нейропсихологии в педагогике позволяет точно и объективно определять индивидуально-психологические особенности ребенка, основываясь на знаниях об особенностях мозгового функционирования, проектировать для каждого ребенка индивидуальную стратегию развития, использовать оптимальные методы и приемы обучения, выстраивать эффективную линию педагогического взаимодействия, осуществлять дифференцированный подход к организации педагогического процесса.

Библиографический список

1. Ахутина, Т. В. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева // Доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия «А.Р. Лурия и психология XXI века» / Под ред. Т. В. Ахутиной, Ж. М. Глоzman. – М.: Смысл, 2003. – С. 181-189.
2. Выготский, Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – С. 257-321.
3. Глоzman, Ж. М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под ред. Ж.М. Глоzman. – М.: Генезис, 2016. – 336 с.
4. Хитрюк, В. В. Основы дефектологии: учеб. пособие для студентов вузов по пед. специальностям / В. В. Хитрюк. – Мн.: Издательство Гревцова, 2009. – 280 с.
5. Цветков, А.В. Гиперактивный ребенок: нейропедагогика саморегуляции. / А.В. Цветков – М.: Издательство «Спорт и Культура - 2000», 2017. — 128 с.

Альмухамбетова Б.Ж., Бактыбаев Ж.Ш.

*старший преподаватель, магистр; кандидат педагогических наук,
доцент Жетысуский государственный университет им. И.Жансугурова,
Талдыкорган, Республика Казахстан*

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль психологического просвещения в условиях высшего учебного заведения. Особое внимание акцентируется на вопросах психологического просвещения в современных условиях как единого информационного и образовательного пространства в масштабах планеты, как форме самореализации личности, предполагающие наличие определенных психологических знаний, которые являются основным рычагом в жизненном и профессиональном становлении человека.

Ключевые слова. Психологическое просвещение, самореализация в высшем учебном заведении, приобщение общества к психологическому познанию.

Реализация профессионального подхода в системе высшего образования позволят упорядочить современные высокие требования к личности, знаниям и умениям специалиста любой профессии. Проблема психологического просвещения приобретает все большую актуальность, поскольку в настоящее время одним из приоритетных направлений развития большинства областей общественной практики является интенсификация использования и развитие человеческого потенциала. Самостоятельность, инициатива, ответственность, предприимчивость, способность понимать и интерпретировать не только происходящие социальные изменения, но и собственное поведение и поведение других людей рассматриваются как неотъемлемые характеристики представителей любых профессий. Владение этими навыками невозможно без определенных знаний в сфере психологической грамотности, психологической культуры и неопределимым фактором здесь является психологическое просвещение.

Вопросу психологического просвещения посвящены фундаментальные работы таких педагогов и психологов, как Л.Ф. Чупров, И.В. Дубровина, М.Р. Битянова, А.М. Прихожан, О.В. Хухлаева.

В настоящее время существует две точки зрения на психологическое просвещение: ряд авторов выделяют психологическое просвещение как отдельный вид работы например, И.В. Дубровина [2], Л.Ф. Чупров [3] рассматривает психологическое просвещение как составную часть психопрофилактической работы практического психолога.

Если мы обратимся к тому, что обозначает психологическое просвещение, то мы получим следующие определения. В Советском энциклопедическом словаре понятие "просвещение" трактуется как система воспитательно-образовательных и культурно-просветительных учреждений в стране. Согласно трактовки «Википедии» — свободной энциклопедии, — распространение знаний, образования.

По определению И.В. Дубровиной психологическое просвещение - это повышение психологической культуры участников образовательного пространства, формирование запроса на психологические услуги и обеспечение информацией по психологическим проблемам [1].

Таким образом, психологическое просвещение — это направление практико-ориентированной психологии, целью которого является передача и распространение психологи-

ческих знаний. Психологическое просвещение зачастую рассматривают как первичная форма приобщения людей к психологическому познанию.

Теоретический анализ литературы по данной проблеме, позволили выделить основные задачи психологического просвещения:

- первая задача - формирование научных установок и представлений о психологической науке и практической психологии (психологизация социума);
- вторая задача - информирование населения по вопросам психологического знания;
- третья - формирование устойчивой потребности в применении и использовании психологических знаний в целях эффективной социализации подрастающего поколения и в целях собственного развития [3].

Психологическое просвещение у нас в вузе имеет целью знакомить преподавателей всех специальностей, студентов, родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития личности, популяризовать и разъяснять результаты психологических исследований, формировать потребность в психологических знаниях и желание использовать их в работе со студентом или в интересах развития собственной личности.

Среди многообразия форм психологического просвещения преподавание на первых курсах дисциплин общая психология, педагогика, введение в педагогическую профессию занимает центральное место. В них сходятся воедино логика науки и интерактивный характер практической психологии. У нас в вузе для студентов первых курсов всех педагогических специальностей, как одна из форм реализации психологического просвещения, читаются эти дисциплины. На лекционных и практических занятиях преподаватели и студенты делают психологический анализ, проводят обсуждение публицистических статей газет и журналов, просмотр и обсуждение в художественных и документальных фильмах поведения героев, также проводятся тренинги, беседы. Согласно графику библиотеки университета проводятся выставки психологической литературы, информационные стенды.

При этом обязательно учитывается, что если для передачи знаний больше подходят лекции, статьи, и выступления в тех или иных мероприятиях, организованных на уровне факультета или вуза, то для формирования умений, конечно, полезнее оказываются семинары и практические занятия, проведение тренингов. Педагоги-психологи нашей кафедры оказывают помощь другим преподавателям специальностей вуза в подборе психологической литературы для самообразования.

Таким образом, создаются условия для активного присвоения и использования студентами психологических знаний и навыков, которые помогали бы им успешно развиваться в различных сферах социальной жизни, преодолевать трудности жизненного пути.

Особым классом средств психологического просвещения, объединяющим все достоинства наглядных, вербальных и интерактивных методов, является психологическое просвещение с использованием возможностей сети Интернет. В настоящее время нами активно применяется форма психологического просвещения – вебинары лекции, онлайн семинары, для студентов специальностей дистанционного обучения. Наши студенты в режиме реального времени, используют голосовую связь и слайды, могут общаться между собой в чате.

Каковы формы психологического просвещения родителей студентов? Психологическое просвещение родителей направлено на введение их в актуальные проблемы их ребенка. Для организации эффективного просвещения рекомендуем следующие формы:

- индивидуальные беседы с родителями по вопросам обучения и развития ребенка;
- предоставление вербальной и наглядной информации (оформление стендов, выпуск газет).
- при необходимости подготовка и проведение кураторами тематических родительских собраний с приглашением психологов и выступление педагога психолога на собраниях;

Педагог-психолог раскрывает перед родителями значимые, насущные вопросы, решаемые их детьми на данной возрастной ступени, и предлагает подходящие для этого момента формы общения.

Психологическое просвещение преподавателей может проводиться педагогом-психологом в разных формах, основными из которых являются следующие:

1. участие в работе методического объединения (выступления с тематическими докладами на заседаниях согласно плану работы на учебный год);
2. проведение мастер-классов (по запросу);
3. по приглашению участие в психолого-медико-педагогических консилиумах по запросу учебных и других учреждений;
4. консультирование педагогов (плановое и по индивидуальным запросам).

Основная задача при психологическом просвещении педагогов - помочь преподавателю с разных сторон подойти к оценке интеллектуального развития личности студента, основных качеств его личности, показать сложность и неоднозначность проявлений его поведения, эмоционального настроя, а главное - обеспечить подход к обучающимся наметить реальную программу относительно перспектив его дальнейшего развития и работы с ним.

Одной из результативных форм взаимодействия всех участников образовательной сферы вуза, в целях повышения психологических знаний является сотрудничество преподавателей с научным центром университета. У нас в вузе функционирует Центр инновационных психолого-педагогических исследований в образовании, являющийся структурным подразделением Жетысуского государственного университета им. И. Жансугурова.

Цель центра: координация действий по развитию и модернизации педагогического образования в регионе, совершенствование профессиональной подготовки педагога.

Одним из основных направлений деятельности центра инновационных психолого-педагогических исследований в образовании являются:

- Организация и проведение обучающих семинаров, тренингов, научно-практических конференций по различным направлениям деятельности образовательных учреждений.
- Разработка и внедрение программы повышения педагогического мастерства молодых преподавателей.
- Содействие повышению квалификации педагогического коллектива университета по вопросам методик и технологий организации образовательного процесса.
- Координация тематики научных исследований психолого-педагогического направления обучающихся университета.
- Обеспечение научно-методическими материалами и разработками в области специальной педагогики и психологии работников университета.

Научный центр располагает наличием профессиональных компьютерных психодиагностических инструментариев, компании «Иматон», позволяющие психологам осуществлять психодиагностическое исследование испытуемого с высокой эффективностью и быстрой обработкой данных результатов тестирования.

В данном вопросе центр является объективной возможностью, ресурсом, где могут интегрироваться специалисты, преподаватели, педагоги психологи и есть вероятность комплексно рассмотреть и решить конкретные вопросы, избежав субъективизма в оценке возможностей студентов, объективно их понять и построить совместную программу действий, направленную на развитие определенных качеств или на устранение выявленных проблем и недостатков, обеспечив разработку научно-педагогических проблем от научного поиска до внедрения результатов в практику, оказать помощь в профессиональном развитии педагогов и решении актуальных практических задач. На наш взгляд, при осуществлении психологического просвещения необходимо не только ориентироваться на текущее состояние ближайшего окружения, но и планировать перспективу изменения состояния психологической культуры населения вне этого ближайшего окружения, в этих целях центр инновационных психолого-педагогических исследований в образовании вуза является одной из наиболее эффективных форм психологического просвещения нашего региона. Кроме того, наш опыт деятельности центра позволяет сделать вывод о необходимости методического руководства работой по психологическому просвещению, поскольку психологическое просвещение - это особый вид профилактической работы, который сложно планировать и предписывать: помимо желания и обязанности, необходимы еще и определенные навыки устного или письменного публичного выступления, которые имеют далеко не все психологи.

Библиографический список

1. Аллахвердов В.М. О формировании психологической культуры у студентов технического вуза / В.М. Аллахвердов, Н.В. Беляк, М.В. Иванов // Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе: Межвузовский сборник. Л., 1985.
2. Дубровина, И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной.— М.: Просвещение, 1991.— 303 с.: ил.— Психол. наука— школе
3. Чупров, Л.Ф. Психологическое просвещение в работе практического психолога / Л.Ф. Чупров // Современные проблемы науки и образования. 2008. № 6. Большой энциклопедический словарь. М.Изд.: стр 309

УДК 373.1

Ахмедиева К.Н., Шмидт М.А.

*старший преподаватель, магистр; магистрант
Жетысуский государственный университет
им. И.Жансугурова, Талдыкорган, Республика Казахстан*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования психологической диагностики как средства оценки качества учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Определение содержания критериев диагностики является одним из главных вопросов, требующих разработки.

Ключевые слова. Психологическая диагностика, средство оценки, критериально-ориентированные тесты

Диагностика в педагогическом процессе понимается как контроль и оценка в учебном процессе в смысле прояснения всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точного определения его результатов. По мнению В. Н. Царькова без диагностики невозможно эффективное управление дидактическим процессом, достижение оптимальных результатов, определенных целями обучения [6].

Психологическая диагностика является одним из компонентов педагогического процесса. Она направлена на изучение индивидуально-психологических особенностей ученика и социально-психологических характеристик коллектива с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса. Используя методы диагностики, мы получаем объективные научные знания об индивидуальных особенностях учащихся, необходимые для эффективного педагогического воздействия.

В своих исследованиях Д.А.Саховский отмечает, что в диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения [5].

Обучение, воспитание, управление школой не может эффективно осуществляться без оценки результативности этих процессов, без диагностики. По отношению к образованию рассматриваются следующие понятия - педагогическая диагностика, психологическая диагностика, психолого-педагогическая диагностика. По нашему мнению, в образовательном процессе все эти типы диагностики взаимосвязаны и грамотное ведение образовательно-воспитательной деятельности не должно исключать ни один из них.

Основными функциями психологической диагностики в системе образования становятся обеспечение эффективного усвоения учебных знаний и навыков, умственного и личностного

развития и оценка качества самого образования, выявление того, насколько оно позволяет осуществлять полноценное развитие школьников, находящихся на разных образовательно-возрастных ступенях.

Современной тенденцией оценки качества учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении является постепенный отказ от нормативно-статистического подхода и развитие критериально-ориентированной диагностики.

В основе одной из новых концепций психологической диагностики, разрабатываемой К.М. Гуревичем [2], лежит представление о нормативности психического и личностного развития. Главной исследовательской задачей является разработка теоретических принципов критериально-ориентированной диагностики и их реализация в конкретных методах. В качестве критерия предложено использовать так называемый «социально-психологический норматив».

Традиционные методы психологической диагностики подвергались критике за их ориентированность на статистическую норму и малую содержательную валидность. Разработка критериально-ориентированных тестов - это попытка выявления потенциальных возможностей учащегося, которые при традиционном подходе остаются скрытыми. Представители критериально-ориентированной диагностики первыми провозгласили необходимость отказа от статистической нормы при оценке результатов тестирования и призвали к поиску содержательных критериев разного типа. Новизна данного предложения заключается в том, что в качестве оценки результатов тестирования используется не балл, который получает испытуемый и который характеризует его место в выборке, а конкретная область содержания. Приоритетным становится не сравнение испытуемых между собой, а определение степени подготовленности каждого к выполнению задания. Главная задача этих тестов — установить, что индивид умеет делать и выявить его потенциальные возможности.

Необходимо получить сведения о том, какими умениями обладает учащийся, а какие задачи пока решить не может. Чтобы это стало возможным, в тест должно быть введено совершенно определенное содержание тех знаний и умений, которые будут изучаться.

В настоящее время критериально-ориентированные тесты успешно используются в системе образования для выявления уровня владения учащимися определёнными умениями и навыками. Всё большую популярность получают тесты с психологическим содержанием, которые направлены на выявление сформированности умственных действий учащихся, необходимых для выполнения определённого задания. Такие тесты являются эффективным средством определения логико-психологической готовности к выполнению задания, поэтому их разработка требует большой теоретической работы по выявлению набора знаний, умений и структуры умственных действий, обеспечивающих выполнение учебных заданий. Уровень умственного развития определяется по степени сформированности логических действий с кругом терминов и понятий, которые могут быть соотнесены с содержанием заданий.

«Социально-психологический норматив», предложенный использовать в качестве критерия, можно кратко определить как систему требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов. Овладение необходимым набором умений для того, чтобы соответствовать этим требованиям является активным процессом, так как индивид стремится занять определенное место в социуме и сознательно осуществляет этот процесс. Эти требования могут быть в форме норм, правил, предписаний и включать различные аспекты: интеллектуальное развитие, нравственное, эстетическое и т.д. Оценка результатов тестирования должна проводиться по степени близости к этому нормативу, который дифференцируется в образовательно-возрастных границах.

Требования, составляющие содержание социально-психологического норматива, определяются запросом общества и содержатся в образовательных программах, в квалификационных профессиональных характеристиках. Сами нормативы меняются вместе с развитием общества. Наиболее динамично изменяются нормативы умственного развития, так как научно-технический прогресс выдвигает новые требования к уровню подготовленности учащегося, его знаниям, умениям, формируемым компетенциям, а это влечет за собой пересмотр учебных программ, квалификационных требований. Тогда как нормативы, относящиеся к нравственной сфере личности, подвергаются меньшим изменениям.

Оценку качества подготовки учащихся имеет смысл проводить не только по конечным результатам, но и в ходе самого процесса обучения. Всякое обучение со стороны своего психологического содержания выступает, прежде всего, как процесс формирования и развития познавательной деятельности обучающихся [5].

Проблема нормативности диагностики развития далека от своего разрешения и тесно связана с проблемой нормативности психического развития в разные возрастные периоды. Выявление и описание таких нормативов является специальной теоретико-методологической задачей. Учитывая роль обучения в развитии ребёнка, при выявлении норматива необходимо опираться на анализ современных программ обучения, которые призваны давать учащимся в систематизированном виде основополагающие понятия и умственные действия, способные служить показателями умственного развития на разных возрастных ступенях [6].

Нормативный подход подвергается критике, так как якобы ведет к ограниченному пониманию развития. Следует согласиться с тем, что этот подход не может, разумеется, охватить психическое развитие во всем его многообразии, и необходимо рассматривать социально-психологический норматив как некий обязательный минимум, но не предел развития.

В.С.Аванесов отмечает что, в целом трудно переоценить введение принципа нормативности в диагностику. По существу, это заставляет исследователя пересмотреть цели тестирования и все этапы конструирования, проверки, интерпретации методик. Это позволяет подойти к содержательной диагностике, предусматривающей обязательное теоретическое обоснование вводимого в задания теста содержания [7].

Введение принципа нормативности заставляет пересмотреть способы обработки результатов. Явно приоритетным становится качественный анализ результатов тестирования. Поскольку в тест закладывается совершенно определенное содержание (понятия, логико-функциональные отношения и пр.), то качественный анализ позволит нам выявить трудности, недостатки развития, наиболее типичные ошибки, наименее усвоенные содержательные характеристики и т.д.

Можно наметить основные линии качественного анализа результатов тестирования:

- анализ особенностей усвоения терминов и понятий, включенных в тест;
- анализ специфики овладения логико-функциональными отношениями между понятиями с целью выявления степени освоенности разных их типов;
- анализ особенностей понимания смыслового содержания заданий;
- анализ умения выявлять алгоритмы построения заданий;
- соотнесение содержания заданий с содержанием программ обучения и жизненным опытом испытуемых, что необходимо для понимания специфики допускаемых ими ошибок.

Проведение такого качественного анализа позволяет получить характеристики особенностей мышления учащихся, находящихся на разных образовательно-возрастных ступенях развития.

На наш взгляд можно выделить следующие особенности критериально-ориентированных тестов:

- поиск содержательных критериев и отказ от статистических норм как критерия оценки достижений субъекта;
- направленность на выявление сформированности умственных действий учащихся (устанавливают, что индивид умеет делать, а не его место в выборке);
- определение степени подготовленности каждого к выполнению определённого критериального задания, а не сравнение испытуемых между собой.

Библиографический список

1. Аванесов В.С. Методические и теоретические основы тестового педагогического контроля: Автореф. дис. . д-ра пед. наук. СПб., 1994. - 32 с.
2. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика. – СПб., 2008.
3. Жакыпов С.М.. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения. – Алматы, 2002.-117б.
4. Панасюк В.П. Школа и качество: выбор будущего: СПб.: КАРО, 2003. 384с.

5. Саховский Д.А. Контроль как средство оценки качества подготовки специалистов в системе начального и среднего профессионального образования: Автореф. дисс. . канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 22 с.

6. Царьков В.Н. Педагогическая диагностика как средство совершенствования образовательного процесса, Автореф. дис. . к-та пед. наук. М., 1999

УДК 159.9.07

Бирюкова Д.А.

Магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль

ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА И СОВЛАДАНИЕ С НИМ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения совладающего поведения в отношении юношеского одиночества. Доказано, что студенты, переживающие одиночество, склонны использовать неадаптивные стратегии совладания.

Ключевые слова. Одиночество, переживание одиночества, совладающее поведение, копинг-стратегии.

Проблема совладания с одиночеством актуальна и охватывает широкий спектр процессов и состояний. С одиночеством можно столкнуться в любом возрасте, и, несмотря на то, что в общественном сознании одиночество обычно связывается с пожилым возрастом, многие исследователи считают, что впервые в наиболее острой форме одиночество осознается и переживается человеком именно в юношеском возрасте [3]. Переживание одиночества особенно актуально для студентов-первокурсников, в связи с проблемой адаптации к обучению в вузе. Одиночество может вызывать страдания, стресс, депрессию и, несомненно, требует определенного совладания, позволяющего личности справиться с трудностями через специфические стратегии действия.

Переживание одиночества может оказывать влияние на личностные особенности человека, которые, являясь копинг-ресурсами, влияют на выбор способов совладающего поведения [2]. Нами выдвинуто предположение о том, что существует взаимосвязь между переживанием одиночества и предпочитаемыми способами совладающего поведения у студентов. В исследовании приняли участие 200 человек (студенты 1-4 курса).

Анализ результатов диагностики одиночества показал, что наибольшую степень выраженности у студентов имеет низкий уровень субъективного ощущения одиночества (42%) и средний уровень (39%). Высокий уровень характерен для 19% испытуемых. При этом для 75% студентов характерен высокий уровень по шкале «позитивное одиночество». Студенты умеют ценить ситуации уединения и, возможно, стремятся осознанно уделять время наедине с собой. В этом есть положительные стороны, так как принятие одиночества открывает возможность находить в нем позитивный ресурс для развития собственной личности [4].

Респонденты оценивают одиночество как некий ресурс, но в то же время рассматривают его как проблему, не испытывая радости от подобного уединения. Такой диссонанс можно объяснить сложностью самого феномена одиночества: одиночество является амбивалентным психическим феноменом, обладающим как негативным, так и позитивным потенциалом для личностного развития [1]. С целью минимизации негативного влияния одиночества, которое обесценивающее действует на личность и отношение человека к своей жизни, и для того, чтобы одиночество протекало в позитивном ключе: стало показателем желательности изменений в собственной личности, т.е. побуждало человека к самопознанию, самосовершенствованию, необходимо правильно совладать с одиночеством.

Какие стратегии совладания с одиночеством используют студенты? Доминирующим способом совладающего поведения в выборке студентов является стратегия «принятие ответвен-

ности», которая подразумевает признание человеком своей роли в возникновении одиночества. Выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой. Причиной принятия ответственности может послужить, например, потеря или дефицит социальных связей, в котором человек сам себя обвиняет. Это может привести к депрессии и более острому переживанию одиночества.

По уровню одиночества студенты распределены на группы, сравнительный анализ которых показывает особенности совладающего поведения студентов, имеющих низкий и высокий уровень переживания одиночества.

Так, студенты с *низким* уровнем переживания одиночества склонны использовать такие стратегии как «поиск решения проблемы», «принятие ответственности», «поиск социальной поддержки». Использование непродуктивных (неадаптивных) стратегий характерно для студентов с *высоким* уровнем переживания одиночества. Результат свидетельствует о том, что студенты, переживающие одиночество, склонны использовать неадаптивные стратегии совладания. Студенты в таком состоянии отрицают либо полностью игнорируют свои переживания, уклоняются от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, могут проявлять пассивность, погружение в фантазии, а иногда и вспышки раздражения. «Одинокие» студенты менее ориентированы на взаимодействие с другими людьми: не ищут информационной, эмоциональной или действенной поддержки от окружающих.

Корреляционный анализ стратегий совладающего поведения и показателей одиночества студентов вуза позволил выявить взаимосвязи компонентов. Наибольшее количество связей с одиночеством имеет стратегия «бегство-избегание». Обнаружены отрицательные связи между переменной «изоляция» и стратегиями «положительная переоценка», «поиск решения проблемы», «поиск социальной поддержки». Стратегия «принятие ответственности», занимающая лидирующие позиции в выборке студентов, связана с такими компонентами как «дисфория одиночества», «позитивное одиночество» и «потребность в компании». Одна из самых продуктивных, по мнению многих исследователей, стратегия «поиск решения проблемы» взаимосвязана с такими показателями, как «отчуждение» и «общее переживание одиночества».

Анализ взаимосвязей позволил сделать следующие выводы. Во-первых, если студенты ощущают себя одинокими, испытывают дефицит значимых и близких контактов, то увеличивается использование ими неадаптивных стратегий совладания, в частности, стратегии «бегство-избегание». Возможен и другой вариант: используя стратегию «бегство-избегание» студенты усугубляют негативные переживания, связанные с одиночеством. Как в первом, так и во втором случае, необходимым представляется обучение студентов продуктивным способам совладающего поведения.

Во-вторых, увеличение физической изоляции и ощущения отсутствия людей, с которыми возможен контакт, ведет к уменьшению использования адаптивных стратегий – снижается возможность целенаправленного и планомерного разрешения проблемной ситуации и её положительного переосмысления, уменьшается взаимодействие с другими людьми. При этом, увеличение активности использования стратегии планомерного решения проблемы уменьшает степень актуального ощущения одиночества и отчуждения. Этот факт подтверждает необходимость обучения студентов грамотному совладанию с одиночеством, в частности, продуктивным когнитивным и поведенческим копинг-стратегиям.

Таким образом, установление взаимосвязи одиночества и совладающего поведения, дает нам возможность доказательства того, что преодоление одиночества возможно благодаря грамотному совладанию с ним, посредством проведения тренинговых занятий, направленных на формирование продуктивных способов совладания с одиночеством студентов. Данные исследования могут быть использованы преподавателями, педагогами – кураторами студенческих групп для оптимизации процесса обучения и успешной адаптации юношей и девушек к условиям обучения в вузе. Проведенное исследование может быть полезно для разработки психолого-педагогических программ, направленных на преодоление одиночества посредством использования эффективных копинг-стратегий в среде студенческой молодежи.

Библиографический список

1. Корчагина, С. Г. Психология одиночества / С.Г. Корчагина. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. - 228 с.
2. Крюкова, Т.Л. Когнитивная психология совладания с одиночеством / Т.Л. Крюкова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2013. - №2. - С.93-97.
3. Неумоева-Колчеданцева, Е.В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте / Е.В. Неумоева-Колчеданцева. - монография. - Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2010. -184 с.
4. Покровский, Н. Е. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки / Н.Е. Покровский. - М. : Логос, 2008. - 408 с.

УДК 373.21

Ермакова Т.Н., Коточигова Е.В., Надежина М.А.

*старший преподаватель; кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой; кандидат психологических наук, доцент
ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», Ярославль*

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ САМОАНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлена авторская карта наблюдения за образовательной деятельностью педагога дошкольного образования. Карта разработана для использования педагогами-практиками для реализации множества задач.

Ключевые слова. Дошкольное образование, наблюдение, самоанализ, образовательная деятельность.

Экспертиза психолого-педагогической деятельности педагога дошкольного образования в большинстве случаев понимается как оценка внешним экспертом, профессионалом, компетентным в данной профессиональной отрасли. К примеру, оценка качества дошкольного образования выявляется с помощью шкал ECERS-R [4].

Не умаляя необходимости внешней оценки качества образовательной деятельности, в данной статье мы рассматриваем самоанализ и анализ деятельности педагогами как ресурс для развития компетентности педагога и повышения качества образования. Мы допускаем, что возможно, развивать практики самостоятельной оценки педагогом своей деятельности, навыки рефлексии, самоанализа с помощью карты наблюдения, предлагаемой в статье. А также возможно развивать и навыки внутрифирменной оценки, посещения «соседних» групп для исследования образовательной деятельности коллег.

Одной из специфичных, характерных для дошкольного образования особенностью является трудность педагога оценить результаты своей деятельности. Если школьный учитель может фиксировать результаты школьника в виде оценок, просматривать динамику в количественных данных, то дошкольный педагог не имеет подобного инструмента. ФГОС ДО формулирует образовательные результаты детей в «целевых ориентирах», являющихся интегративными характеристиками, метакачествами и не могут быть основанием для оценки качества деятельности учреждения и педагога.

Данная особенность профессии педагога предъявляет высокий уровень требований к навыкам самостоятельной оценки эффективности своей работы, соответствия ее принципам дошкольного образования, возрастным и индивидуальным особенностям воспитанников. Такое следствие подтверждается и работами А.К. Марковой, которая выделила контрольно-оценочное звено как структурный компонент психолого-педагогической деятельности. Именно контрольно-

оценочное звено подразумевает самоанализ, контроль и оценивание эффективности своей деятельности, психолого-педагогического воздействия по отношению к ребенку [3].

Структура карты наблюдения подразумевает фиксацию различных аспектов деятельности педагога: актуальность темы, позиция педагога в ситуации взаимодействия с воспитанниками (поддержка инициативы ребенка педагогом), актуальность используемых средств и методов для развития навыков современного человека в воспитанниках, вербальная активность детей и педагога в течение занятия, использование ресурсов среды для реализации целей педагогом. Фиксация деталей наблюдений и конкретных ситуаций будет наиболее эффективной стратегией при работе с предлагаемой картой, так как она предполагает качественный анализ.

1. Актуальность темы занятия. Данный пункт анализа предполагает исследование того, на что ориентируется педагог при определении темы занятия. В данном случае предлагается выбрать, чему больше соответствует выбор темы:

- актуальна для потребностей педагога;
- актуально для потребностей системы;
- актуальна для потребностей ситуации;
- актуальна для потребностей детей.

Под потребностями педагога в данном случае понимается желание педагога, его единоличный выбор какой-либо темы без учета интереса, инициативы детей, без их участия в выборе темы.

Под потребностями системы понимается навязывание ребенку темы, «спущенной сверху», например, тематическое планирование, составленное руководством детского сада.

Потребности ситуации – это выстраивание деятельности с учетом изменившейся актуальной ситуации (например, неожиданные погодные изменения, праздник).

Актуальность, которая появляется из потребностей детей – вариант, в котором педагог понимает ребенка как полноправного участника в планировании и выборе своей образовательной деятельности.

2. Поддержка инициативы ребенка педагогом. Инициатива ребенка – средство выражения его субъектности. Инициатива – проявление личного избирательного интереса к чему-либо в окружающей действительности и желание каким-то образом действовать с ним [2]. Это индивидуальный выбор предмета деятельности, который совершается самостоятельно ребенком.

В отношении инициативы детей педагог может быть или «внимательным», или же «невнимательным», с промежуточным вариантом «внимателен частично». «Внимательность» в данном случае будет наблюдаться в том, что педагог слышит инициативу детей (сыграть в некоторую игру, которая им нравится; не нарисовать птицу, а слепить ее). «Невнимательность» будет выражаться в том, что педагог не дает отклик на предложение («Я приготовила другую игру», «Сегодня мы рисуем карандашами, а не красками»).

Оценка по данному параметру проводится через призму этапов образовательной деятельности (постановка цели, планирование, реализация, рефлексия). На каждом этапе фиксируется позиция педагога по отношению к инициативности детей (необходимо зафиксировать один из вариантов и привести примеры):

- педагог ведет за собой (невнимателен),
- педагог подводит к цели, дальше дети действуют самостоятельно,
- педагог следует за детьми (внимателен)

3. Используемые технологии

Дальнейший анализ предполагает описание методов, средств, технологий педагога с точки зрения их актуальности для развития ключевых навыков современного ребенка (концепция Р.М. Голинкофф, К. Хирш-Пасек) [1]. Оценивается наличие и суть методов для развития навыков: 1) Коммуникация; 2) Сотрудничество; 3) Критическое мышление; 4) Содержание (знание); 5) Творчество; 6) Уверенность. Конечно, трудно требовать развития всех навыков в течение короткого срока занятия, так что показателем качества тут будет не большое количество, а соответствие теме, целям, особенностям детей и ситуации.

4. Вербальная активность в течение занятия оценивается по пятиминутным отрезкам для того, чтобы можно было оценить степень участия педагога и детей, их интенсивность высказываний.

5. Использование ресурсов среды для реализации целей также оценивается по пятиминутным отрезкам для оценки адекватности среды для целей занятия и оценки развивающего потенциала среды группового помещения, участка.

Карта была апробирована при наблюдении занятий педагогами детских садов г. Ярославля в рамках КПП «Организация образовательной деятельности в детском саду в соответствии с ФГОС ДО: исследование действием». Результаты анализа и самоанализа, зафиксированные в карте, становятся богатым материалом качественного характера для исследования эффективных практик педагога и тех особенностей, которые стоит развивать и совершенствовать.

Библиографический список

1. Голинкофф, Р.М., Хирш-Пасек К. Знать или уметь? 6 ключевых навыков современного ребенка. / Р.М. Голинкофф, К. Хирш-Пасек. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 368 с.
2. Короткова, Н.А., Нежнов, П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах / Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов. М.: Линка-Пресс, 2002. - 43 с.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. М.: Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. - 312 с.
4. Юдина, Е.Г. Шкалы ECERS как метод оценки качества и развития российской системы дошкольного образования / Е.Г. Юдина // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. - №7. – С.22-27

УДК 378

Загороднюк А.Н.

Магистрант ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова», Архангельск

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста, представлены определения, специфические особенности данного возрастного периода, рассмотрены особенности работы педагога в школе по развитию познавательного интереса младших школьников и представлены методики, направленные на его формирование.

Ключевые слова. Младший школьник, познавательный интерес, теоретический интерес, любопытство, любознательность.

Средствами всех учебных предметов в начальной школе решается задача формирования у школьников универсальных учебных действий, что соответствует как целостному представлению значения школьного образования, так и его деятельностному освоению. В контексте модернизации российского образования в период до 2020г. задача государственного стандарта представляет «ориентацию на формирование целостной системы универсальных знаний, навыков и умений, в том числе и самостоятельной работы» [3]. Поэтому в результате постижения метапредметного содержания начального общего образования обучающиеся должны научиться самостоятельно овладевать знаниями. В свете заявленного, в числе многих проблем, направленных на улучшение процесса обучения, проблема формирования познавательного интереса является достаточно важной. Она направлена на выявление таких путей обучения, которые смогли бы заинтересовать обучающихся. Благодаря интересу активизируются как внешние, так и внутренние силы образовательного процесса.

Проблема интереса в обучении не является новой. Его значимость определяли многочисленные учёные. Свои исследования разработке проблемы познавательного интереса

посвятили такие ученые, как: Л.А. Вегнер, Л.И. Божович, А.А. Люблинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, Г.М. Чуткина. Данная тема также была рассмотрена и в разработках педагогов: П.Ф. Каптерева, Г.И. Шукиной. В различных освещениях проблемы в классической педагогике наиболее значимой функцией познавательного интереса обозначили в том, чтобы подвести обучающегося к учению, «зацепить» так, чтобы обучение для ученика являлось такой потребностью, без удовлетворения которой немислимо стало бы его успешное и полное формирование.

Познавательный интерес в процессе своего развития выражается несколькими состояниями. Последовательные стадии его развития условно различают на: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес. Любопытство - элементарная стадия избирательного отношения, обусловленная лишь внешними обстоятельствами, которые способны заинтересовать внимание человека. На данной стадии ещё не появляется подлинного стремления к познанию, но она является начальным этапом познавательного интереса. Любознательность - ценное состояние личности. Она определяется желанием человека проникнуть за пределы увиденного. На данной стадии интереса наблюдаются сильные эмоции радости познания, удивления, удовлетворённости проделанной работы. Любознательному школьнику хочется найти решение сложных задач. Становясь устойчивой чертой характера, любознательность определяет ценность в развитии личности [4]. Непосредственно познавательный интерес - следующая стадия, которая характеризуется познавательной активностью, определенной избирательной направленностью учебных предметов, ценной мотивацией, в которой важную позицию определяют познавательные мотивы. Теоретический интерес - период, который взаимосвязан со стремлением к познанию проблем конкретной науки и непростых теоретических вопросов, а также с использованием их как средства познания. Это этап активного влияния человека на мир, которое тесно связано с мировоззрением [2].

В учебно-познавательном процессе интересы данного возраста часто локализованы, ввиду того, что объём систематизированных знаний и опыт их приобретения незначительны. Характер интереса младших школьников, в основном, определен не к процессу обучения, а к его результатам на практике. В связи с этим, важной основой усиления интереса младшего школьника должно стать ускорение цели деятельности к её результату. Однако, слишком частые переключения интереса могут не лучшим образом влиять не только на повышение интереса к обучению, но и в целом на весь период становления личности обучающегося. Только с приобретением навыков познавательной деятельности происходит поэтапное освоение обобщенными способами, которые позволяют разрешить сложные задачи обучения, обогащающие интерес учеников.

Обширный интерес к изучению определенной учебной дисциплины в начальных классах встретить достаточно сложно, часто он взаимосвязан с ранним развитием специальных способностей. Многим младшим школьникам свойственны познавательные интересы достаточно низкого уровня. Но отлично успевающих учеников интересуют многие, даже достаточно сложные учебные дисциплины. На разных уроках, в процессе изучения различного учебного материала они выражают вспышки интереса, повышение интеллектуальной активности.

В процессе перехода интереса обучающихся с одного этапа своего развития на другой не происходит потери предыдущих. Они продолжают функционировать вровень с вновь возникающими формами [1].

Развитием интереса можно считать и преобразование познавательного интереса в учебный. Становление познавательного интереса у учащихся зарождается с самого начала обучения в школе. Только с появлением интереса к результатам собственного учебного труда у младших школьников развивается интерес к смыслу учебной деятельности, необходимость получать знания. Развитие познавательного интереса к содержанию учебной деятельности, освоению знаний, связано с появлением у школьника чувства удовлетворения от проделанной работы.

В процессе становления познавательного интереса младших школьников при решении определенных задач необходимо принимать во внимание внутреннюю и внешнюю его стороны. Однако, по причине того, что учитель не способен в полной мере повлиять на потребности

личности, то стоит сосредоточить внимание на средствах обучения и учитывать внешние условия.

Предметом познавательного интереса младших школьников являются ранее не известные им знания о мире. Благодаря этому, продуманный, тщательно проработанный учебный материал, являющийся новым, и поражающим воображение школьников, способен заставить их удивляться. Учебный материал, который отражает новые достижения науки, научные открытия, станет главным элементом становления интереса к обучению [5].

Основное в системе работы по развитию познавательного интереса младших школьников: учебному процессу необходимо быть увлекательным и интенсивным, а стилю общения – доброжелательным. Важно надолго удержать в школьнике чувство интереса к обучению. Младший школьник это вполне любознательная, наблюдающая, познающая, экспериментирующая личность.

В процессе исследования нами были подобраны методики, направленные на формирование познавательного интереса у младших школьников.

Методика оценки предметной направленности познавательных интересов обучающихся; методика «Конверты», направленная на выявление наличия или отсутствия интереса, исследование познавательной потребности; методика «Цветные лепестки»; методика «Нравится-не нравится»; методика «Грустный- веселый». Благодаря данным методикам можно определить, что интерес к познавательной деятельности предполагает участие в ней ученика как субъекта, а это представляется возможным только в случае, когда у ребенка сформировано одно из ведущих качеств личности - познавательная активность.

Развитие познавательных интересов у младших школьников содержит определенные особенности. Познавательный интерес, как мотив учения, толкает ученика к самостоятельной работе, при наличии интереса процесс овладения знаниями становится активнее, тем самым оказывая влияние на поддержание интереса. В результате анализа полученных данных методик была разработана программа развития познавательного интереса, которая может быть рекомендована к реализации в других организациях и учреждениях.

Библиографический список

1. Лебедева, А.В. Роль познавательного интереса младших школьников в учебном процессе / А.В. Лебедева // Начальная школа. - 2010. - № 3. - С. 100 - 103.
2. Смолеусова, Т.В. Наглядные пособия на уроках математики / Т.В. Смолеусова // Начальная школа. - 2002. - № 4. - С. 79 - 81.
3. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция / Д.Н. Ушаков -М.: ООО «Дом Славянской книги», 2011. - 960 с.
4. Щукина, Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. - М.: Просвещение. 2009. – 197 с.
5. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

Захарук Н.С.

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ У СТУДЕНТОК

Аннотация. В статье представлено материнство как социокультурный феномен и нравственная ценность. Отмечена трансформация ценностей материнства и значимость образовательного процесса в формировании позитивной мотивации к материнству студенток.

Ключевые слова. Материнство, психологическая готовность к материнству, образовательный процесс, психолого-педагогические условия, семья, родительство.

Исследование такого сложного психологического феномена, как «материнство», представляется чрезвычайно актуальным в современных условиях социокультурного развития, когда очевидна негативная тенденция в трансформации, казалось бы, незыблемых ценностей – семьи, брака, родительства. Образ материнства, материнское поведение, готовность к материнству – это круг тех проблем, исследование которых стало возможным и продуктивным благодаря комплексному, междисциплинарному изучению.

Материнство – сложный феномен, имеющий физиологические механизмы, эволюционную историю, культурные и индивидуальные особенности. Однако проблемой является то, что в наши дни материнство занимает незначительное место в иерархии ценностей женщины. Заметное возрастание стремления к высокому профессиональному статусу и карьере, повышенная тяга к благосостоянию и высокому уровню потребления препятствуют материнству.

Возникшая сегодня переоценка ценностей традиционного материнства связана с целой системой социокультурных вызовов: женская эмансипация, потребительская парадигма культуры, демографический кризис, зарождающиеся черты крайнего индивидуализма и эгоизма, влияющих на изменение системы ценностных ориентаций и мотиваций, обуславливающих эгоистические цели. Молодые люди крайне мало ориентированы на выполнение материнских и отцовских ролей. Функции матери не занимают центрального места в самосознании современной женщины [4].

В настоящее время наблюдается рост исследований, посвященных условиям формирования психологической готовности к материнству, в том числе в образовательном процессе, что особенно актуально для нашего исследования (Е.Н. Васильева, И.Г. Григорьян, В.В. Ивакина, Ю.Е. Скоромная, Е.Ю. Шулакова и др.).

Все исследователи вышеназванной проблемы сходятся во мнении, что родительская семья, и прежде всего мать, и также система детско-родительских отношений является самым первым, а потому и самым значимым источником формирования психологической готовности к материнству. Данная задача также может быть успешно решена в системе государственного образования через создание условий преемственности по данной проблеме между образовательными учреждениями и семьей.

В.В. Ивакина, представляя модель формирования психологической готовности к материнству в условиях образовательного процесса, выделяет следующие психолого-педагогические условия ее эффективности: введение специализированных курсов по изучению материнства, включающих как теоретический, так и практический (тренинговый) компоненты; взаимодействие со студентами принципах диалогизма, свободы и развития, наличие духовно насыщенного содержания совместных действий в системе «преподаватель-студент»; содействие в осознании и принятии девушками собственной уникальности и ценности как будущей матери; развитие ориентации на принятие ребенка как общечеловеческой ценности, признание его уникальности и неповторимости; наличие адекватного задачам исследования научно-методического обеспечения

учебно-воспитательного процесса, способов и технологий психолого-педагогической подготовки юношества. Образование приобретает особую значимость, т.к. может стать одним из основных механизмов развития готовности к материнству [3].

«Независимо от этапа развития актуального материнства, основным вектором работы психолога в области материнства и подготовки к нему является проработка экзистенциальных моментов бытия и экзистенциальных данностей таких, как телесность, конечность бытия, свобода выбора и действий, одиночество-зависимость, поиск смысла существования». На этот момент в своем исследовании указывает Ю.Е. Скоромная [5].

Согласно взглядам С.П. Акутиной «важными факторами формирования ответственного (осознанного) родительства являются разработка, внедрение в практику образовательных учреждений специальных обучающих программ по семьеведению и пропаганда ценностного отношения к семье и браку; возрождение семейных традиций и обычаев на основе взаимодействия светского и духовного образования». Исследователь делает акцент на взаимодействии всех социально-педагогических структур, включая отделы ЗАГС, социальные службы помощи семье, медико-социальных службы, учреждения культурно-просветительской направленности, СМИ по формированию у молодых людей направленности на ответственное родительство как духовно-нравственного императива [1].

Е.А. Андрияновой и др. обоснована модель готовности к материнству, представленная тремя взаимосвязанными сферами: медицинской, социальной и психологической. «Медицинская сфера отражает объективное состояние здоровья и положительную самооценку здоровья беременной женщины. Социальная включает совокупность ценностей будущего материнства; опыт отношений в родительской и собственной семье; установку на изменение образа жизни (новый режим труда и отдыха, изменение рациона питания, отказ от вредных привычек, регулярные занятия лечебной гимнастикой); готовность принять на себя ответственность за исход беременности и родов. Психологическая сфера структурирована на эмоциональную, когнитивную и поведенческую составляющие. Эмоциональная составляющая оценивается по уровню тревоги, когнитивная составляющая оценивается по уровню владения необходимой информацией по уходу за будущим ребёнком. Поведенческая составляющая включает действия, направленные на поддержание нормального протекания беременности. Ценности и установки беременных, на взгляд авторов этой модели, являются основными факторами готовности к роли матери [2].

Изменить положение, активно формировать позитивное, сознательное отношение к материнству – главная цель рекомендаций.

Преодолеть кризисные явления, аналогичные рассмотренному, в статье достаточно трудно. Для этого необходимо использовать целый комплекс мер духовно-нравственного, государственно-правового, информационно-просветительского, психолого-педагогического, медико-социального характера, помогающих преодолеть господство феминистического типа материнства, способствуя заложенному в каждой женщине стремлению к материнству реализоваться в полном объеме.

Все выше перечисленные формы поддержки материнства имеют долгосрочный характер, и основным предполагаемым результатом их реализации является возрождение национальных традиций ценностного отношения к материнству, а также повышение уровня родительской культуры современной молодежи.

Библиографический список

1. Акутина, С.П. Формирование осознанного родительства у старшеклассников как духовно-нравственный императив / С.П. Акутина // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – №1 – С.133-142.
2. Андриянова, Е.А., Новокрещенова, И.Г., Аранович, И.Ю. Готовность к роли матери: медико-социологический анализ факторов формирования / Е.А. Андриянова, И. Г. Новокрещенова, И. Ю. Аранович // Известия Саратовского университета. – 2011. – Т.11– Вып. – № 4 – С. 5-12.
3. Ивакина, В.В. Формирование у студенток психологической готовности к материнству: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / В.В. Ивакина. – Ставрополь, 2006. – 23 с.
4. Семья в Республике Беларусь. Статистический сборник. – Мн., 2017. – 114 с.
5. Скоромная, Ю. Е. Субъективная готовность к материнству как психологический феномен: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Ю. Е. Скоромная. – Москва, 2006. – 217 с.

Изотова Е.Г.

кандидат психологических наук, доцент

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

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей психологической коррекции страхов и тревожности у детей начальных классов. Представлены результаты сравнительного анализа психологических особенностей страхов у детей младших классов в сельской и городской школах, определение основных способов их коррекции.

Ключевые слова. Детский страх, коррекция, тревожность, психологическое здоровье ребенка.

Проблема исследования: резкий рост факторов, негативно сказывающихся на развитии ребенка, дает новый толчок для развития современной психологии. Под воздействием этих факторов увеличивается уровень тревожности и количество страхов.

В начальной школе широко встает вопрос правильной и своевременной, психологической коррекции страха и тревожности.

Детские страхи - это особая иерархическая структура, различающаяся по интенсивности и по природе страхов. Природу и интенсивность страха определяют особенности личности ребенка, взаимодействием его со взрослыми, духовно-нравственным воспитанием, возрастными и половыми закономерностями.

Цель: проведение сравнительного анализа психологических особенностей страхов у детей младших классов в сельской и городской школах, определение основных способов их коррекции.

Исходя из цели, была выдвинута гипотеза о том, что детские страхи особая иерархическая структура, количество страхов в городской и сельской школе имеют существенные различия, а выделяемые группы страхов имеют схожие психологические особенности. Кроме того, в ходе исследования было замечено, что большому количеству страхов подвержены тревожные дети. Для подтверждения этого мы выдвинули еще одну гипотезу о том, что уровень тревожности детей влияет на появление страхов, чем выше уровень тревожности, тем большим страхам подвержен ребенок.

Методы исследования: в качестве методов исследования были использованы следующие: «Страхи в домиках» (А.И. Захарова и М.А. Панфиловой) и «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен). В исследовании приняли участие обучающиеся первых классов из сельской и городской школ. В исследовании сельской школы выборка составила 34 человек, городской школы - 58 человек. При этом, экспериментальная группа - обучающиеся сельской школы, а обучающиеся городской школы составили контрольную группу нашего исследования. Общая выборка - 92 человека.

Результаты: проанализировав полученные данные, мы выявили, что больше всего дети боятся смерти родителей, войны, опоздать в школу, смерти.

Также выявлено, что уровень тревожности у детей из городской школы значительно отличается от уровня тревожности детей из сельской школы.

Далее, на базе сельской школы проведен цикл занятий, направленный на коррекцию страха и тревожности. Для этого мы адаптировали под условия экспериментальной группы программу коррекции детских страхов и тревожности педагога-психолога Н.А. Зайцевой. Контрольная диагностика и статистическая обработка данных показали, что уменьшилось количество природных страхов (стихии, воды), медицинских страхов (страхи врачей, боли, крови). Кроме того, снизился уровень тревожности.

Статистическая обработка данных позволяет говорить, о существенных различиях в количестве страхов между контрольной и экспериментальной группой после реализации программы ($p \leq 0,05$). Для выявления связи между уровнем тревожности и количеством страхов мы использовали метод корреляционного анализа по Спирмену.

По результатам корреляционного анализа была выявлена значимая положительная связь высокой между количеством страхов и уровнем тревожности до реализации программы ($r = 0,292$ при $p = 0,001$) и после ($r = 0,380$, при $p = 0,000$). Из этого следует, чем выше уровень тревожности, тем выше количество страхов.

Делая выводы, мы можем сказать о том, что после реализации программы произошло существенное изменение количества страхов в экспериментальной группе, снизился уровень тревожности, что говорит об эффективности реализованной нами коррекционной работе.

Исследования, проведенные в течении года, подтвердили нашу гипотезу о том, что количество страхов у обучающихся из сельской школы существенно отличается от количества страхов у обучающихся из городской школы. Благодаря корреляционному анализу, мы выявили закономерность относительно изменения уровня тревожности и количества страхов. Для эффективной коррекционной работы с детскими страхами необходимо учитывать и уровень тревожности. Чем выше уровень тревожности, тем большему количеству страхов подвержен ребенок.

Библиографический список

1. Изотова, Е.Г. Особенности проявления страхов младших школьников на современном этапе развития общества / Е.Г. Изотова, А.А. Смирнова // Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы : сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции [Октябрь-декабрь 2016 г.] / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2016.
2. Изотова, Е.Г. Влияние родителей на формирование таких личностных качеств, как агрессивность, тревожность и уровень коммуникативных навыков у младших школьников / Е.Г. Изотова, А.Ю. Полоз // Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы : сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции [Октябрь-декабрь 2016 г.] / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2016.

УДК [37.0153:378](478)

Клименко И.В.

*кандидат психологических наук, доцент
ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет
им. Т.Г. Шевченко», Тирасполь,
Приднестровская Молдавская Республика*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье представлен опыт организации системы психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального становления студентов в Приднестровской государственном университете им. Т.Г. Шевченко. Рассматриваются основные направления деятельности психологической службы вуза.

Ключевые слова. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов вуза, психологическая служба вуза.

Слова Алексея Николаевича Леонтьева о том, что «21 век – век психологии!» действительно становятся великим пророчеством прошлого века [2]. Поэтому столь быстрыми темпами развиваются психологические службы в самых различных сферах человеческой жизнедеятельности. В наибольшей степени задействован ее потенциал в сфере образования (общего, среднего и

высшего профессионального). Психологическая служба школы развивается вот уже более двух десятков лет. Вузское образование в этом ключе было отчасти обделено вниманием психологов.

Очевидным становится тот факт, что работа психологических служб вуза является необходимым компонентом образовательной системы в условиях целостного подхода к обеспечению гармоничного профессионального самоопределения и становления студентов.

С целью психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, обеспечивающего подготовку высококвалифицированных специалистов, в 1998 году была создана психологическая служба Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко. С 2004г. психологическая служба переименована в Центр психологической поддержки, а в данный момент функционирует как отдельная структура – Отдел психологического сопровождения и профориентационной работы ПГУ им. Т.Г. Шевченко (далее ОПСиПР). Целью деятельности является психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионального становления студентов на всех ступенях обучения и построения их профессиональной карьеры, с учетом перехода на уровневую систему ВПО.

В структуре психологической службы работают 8 педагогов-психологов, которые закреплены за 13 объектами (факультетами и институтами ПГУ). Это позволяет проводить мероприятия по изучению социума, выявлению типичных психолого-педагогических проблем студентов и в дальнейшем создавать на основании этого профилактические программы и развивающие проекты.

В основе построения целостной системы психологической работы со студентами лежит принцип непрерывности. Взаимодействие с потенциальными студентами начинается еще до поступления в ПГУ (профориентационная работа со школьниками) и заканчивается в период окончания вуза.

С целью оказания психологической помощи в процессе профессионального самоопределения, сотрудники ОПСиПР проводят работу в период поступления молодых людей в вуз. Профориентационное направление деятельности психологической службы решает разнообразные задачи – от консультирования абитуриентов до воздействия на общественное мнение, работающего в пользу университета.

Следующий этап работы связан с адаптацией студентов 1 курсов к новым социальным условиям обучения, деятельности, взаимодействия. В связи с этим ОПСиПР реализуется программа психолого-педагогической помощи студентам-первокурсникам к адаптации к условиям обучения в вузе.

Исходя из поставленных задач, одним из основных направлений деятельности психологической службы ПГУ является диагностическая работа, которая включает в себя:

- изучение личности студента на протяжении всего периода обучения в вузе, выявление индивидуально-психологических особенностей и склонностей личности, мотивационно-ценностной направленности на будущую профессиональную деятельность, потенциальных возможностей в процессе обучения, в профессиональном самоопределении и профессиональной подготовке, конкурентоспособности, а также выявление негативных причин в обучении и развитии;

- изучение психологической готовности выпускника (бакалавра, специалиста) ПГУ им. Т.Г. Шевченко к профессиональной деятельности;

- оценка межличностных отношений и социально-психологического климата студенческих коллективов;

- мониторинг мнения выпускников, работодателей о качестве профессиональной подготовки в вузе и т.п.

Консультативная деятельность организуется как индивидуальная (в консультативном кабинете ОПСиПР) и групповая работа (совместно со всей студенческой группой) по актуальным проблемам личностного характера, межличностных отношений и социального взаимодействия, по вопросам профессионального становления в период обучения в вузе, планирования профессиональной карьеры.

В рамках просветительской деятельности психологами ОПСиПР организуются и проводятся:

- мероприятия с кураторами по совершенствованию работы со студентами, направленные на оптимизацию процесса профессионального становления в период обучения в вузе;
- кураторские часы, «Психологические гостиные» со студентами, проживающими в общежитиях, «Школы актива» для лидеров студенческого самоуправления, психологические семинары для студентов по повышению уровня психологических знаний и др.

В рамках коррекционно-развивающей деятельности разрабатываются и реализуются индивидуальные коррекционные программы, проводятся занятия с элементами социально-психологического тренинга.

В 2006 году разработан и реализуется проект «Школа актива», это направление деятельности ОПСиПР и Профсоюзной организации студентов. «Школа Актива» – это специально организованное обучение студентов, занятых общественной деятельностью в органах студенческого самоуправления, направленное на формирование их социальной активности, приобретения навыков конструктивного взаимодействия в обществе. Ежегодно в сентябре и мае проводится «Школы актива» на территории студенческого лагеря, куда приглашаются старосты и профорги студенческих групп 1 курса факультетов и институтов ПГУ.

Следует отметить, что психологами регулярно информируются кураторы, заместители деканов по воспитательной работе по результатам диагностики студентов на разных этапах обучения в вузе. Аналитические отчеты предоставляются руководству факультетов (институтов, филиалов), администрации ПГУ им. Т.Г. Шевченко. Заслушивание вопросов связанных с психолого-педагогическим сопровождение процесса профессионального становления студентов проводится ежегодно на Ученом совете ПГУ, научно-методическом совете и совете по воспитательной работе.

Подводя итог сказанному можно сказать, что Отдел психологического сопровождения и профориентационной работы ПГУ им. Т.Г. Шевченко не останавливается в своем развитии. На основании проведенных исследований разработана система дифференцированного психологического сопровождения процесса профессионального самоопределения и становления студентов, включающая:

- профориентационную поддержку выпускников образовательных учреждений;
- оказание содействия студентам младших курсов в формировании психологической готовности к восприятию информации о специфике профессиональной деятельности;
- помощь студентам в расширении ориентировочной основы представлений о будущей трудовой деятельности и формировании адекватной самооценки соответствия своих целей, мотивов, ценностных ориентаций, личностных и профессиональных качеств специфике профессии;
- содействие в развитии мотивационно-ценностной направленности студентов на будущую профессиональную деятельность на основе формирования осознанного отношения к профессии и самому себе, как будущему специалисту;
- профессиональное консультирование при трудоустройстве, построении профессиональной карьеры [1].

Таким образом, ориентируясь на деятельность психологических служб российских вузов и исходя из актуального развития современного студенчества и проблем, с которыми оно сталкиваются, можно отметить возрастание значимости психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального становления студентов вуза, обеспечивающего подготовку высококвалифицированных специалистов в Приднестровском государственном университете.

Библиографический список

1. Клименко, И.В. Динамика мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность/ автореф.дисс...канд.пс.наук/ И.В. Клименко. – Москва, 2015.- С.20.
2. Леонтьев, А.Н. Из дневниковых записей // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. - С. 278.

Кудрявцева Н.В.

Магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ САМООЦЕНКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. Формирование адекватной самооценки приобретает особое значение в условиях ненормативного развития. Наличие нарушения зрения не изменяет сущности генезиса самооценки, но создает условия для появления определенной специфики ее формирования.

Ключевые слова. Образ-Я, самооценка, нарушения зрения, коррекция через деятельность, элементы сказкотерапии.

Задачи учебно-воспитательного процесса, стоящие перед системой образования на современном этапе, требуют обязательного учёта психологических и личностных особенностей каждого ребёнка. В дошкольном возрасте важнейшим достижением в развитии личности является возникновение самосознания, которое формируется под влиянием двух факторов – собственной практической деятельности ребёнка и опыта его общения с другими людьми. Итоговым продуктом процесса самосознания является динамическая система представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой, называемая термином образ-Я. Эмоционально-оценочная составляющая Я-образа - это самооценка.

В настоящее время проблема самооценки детей дошкольного возраста является актуальной, т. к. процесс формирования личности в дошкольный период оказывает влияние на всю дальнейшую жизнь человека. Развиваясь, ребёнок приобретает новые психологические черты и формы поведения, благодаря которым он становится членом человеческого общества.

В работах, посвященных самооценке детей дошкольного возраста, подчеркивается ее зависимость от уровня освоения ребенком той деятельности, в которой она проявляется (Н.Е. Анкудинова, А.М. Богуш, В.А. Горбачева, К.А. Архипова, Р.Б. Стеркина, Е.О. Смирнова, Г.Б. Тагиева). Структурой самосознания занимались Б.Г.Ананьев, А.Г.Спиркин, А.В.Петровский, А.Н.Леонтьев. Особое внимание уделяется вопросу организации деятельности как одному из наиболее эффективных способов развития самосознания, адекватной самооценки в работах Дубровиной И.В., Прихожан А.М., Цукерман Г.А., Кривцовой С.В. Однако нет конкретных исследований о становлении самооценки детей с ОВЗ (с частности слепых и слабовидящих).

Проведя анализ литературы по данной проблеме можно сделать следующие выводы:

1. Наличие определенного вида дизонтогенеза, в частности нарушения зрения, не изменяет сущности генезиса самооценки, но создает условия для появления определенной специфики ее формирования в сравнении с нормативным или с различными типами отклоняющегося развития.
2. На самооценку личности в условиях зрительной депривации оказывает влияние и степень нарушения зрительных функций.
3. Для незрячих и слабовидящих характерна как переоценка, так и недооценка своих возможностей.
4. Коррекция самооценки включает в себя различные методы работы: конкретные методы по выявлению уровня развития когнитивного, эмоционального компонентов и степени реалистичности самооценки; различные развивающие методы (игровые и проективные, тренинги), в целях коррекции самооценки технологический компонент включает психотерапевтические методы, основанные на использовании литературных текстов.
5. Существует множество программ по формированию адекватной самооценки дошкольников, однако эти программы не подходят для работы с детьми с нарушениями зрения, так как в них не учитываются особенности развития детей данной категории.

Мы изучили особенности формирования самооценки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с помощью следующих методик: Методика «Какой Я?» Р. С. Немова;

методика лесенка (модификация М.И. Лисиной и Я.Л. Коломенского) и выяснили, что у большинства таких детей заниженная самооценка. Она в большей степени зависит от социального окружения ребёнка с нарушениями зрения. Таким детям свойственны: неуверенность, конфузность, трусость, застенчивость, чрезмерную обидчивость в отношениях со сверстниками и взрослыми людьми.

Нами была разработана и апробирована программа, направленная на формирование адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, посредством авторских сказок и деятельных тестов. Условия реализации программы:

- Использование специально подобранных сказок, сюжет которых затрагивает проблемные ситуации ребёнка (страхи, нерешительность, застенчивость, обидчивость и др.);
- Использование на занятиях деятельных тестов для формирования у детей отношений к своей деятельности;
- Сформированные на занятиях умения (анализировать своё поведение, называть свои положительные качества, оценивать свою деятельность и др.) должны закрепляться на последующих занятиях.

Разработанная нами программа может быть использована для работы с детьми с нарушениями зрения в специальных дошкольных учреждениях, а также родителями в условиях семьи.

Специфика проведения программы: На занятиях должны учитываться: индивидуальные особенности каждого ребёнка, размер зрительной нагрузки, рекомендованный офтальмологом и другие офтальмо-гигиенические требования, которые реализуются на каждом занятии в использовании специальных подставок, фланелеграфов, специального освещения и правил раскладки детей. Место ребёнка на занятии определяется с учетом клинической формы заболевания, степени выраженности зрительного дефекта, вида косоглазия и характера окклюзии. Во время проведения занятий обязательно учитывается продолжительность непрерывной зрительной нагрузки, которая составляет у слабовидящих детей – 5-10 минут, у детей с косоглазием – 7-15 минут. Программа ориентирована на детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Программой предусмотрено 12 занятий по 20-25 минут.

После апробации программы мы провели повторную диагностику детей и выявили, что дети, с которыми проводилась целенаправленная работа по формированию адекватной самооценки, обнаружили наиболее лучшую способность к оцениванию своей деятельности, оцениванию личностных качеств себя и других, чем их сверстники, не прошедшие специального обучения.

Библиографический список

1. Болотова, А.К. Развитие самосознания личности. Временной аспект / А.К. Болотова// Вопросы психологии. 2006.
2. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. СПб.: прайм ЕВРОЗНАК, 2007.
3. Немов, Р.С. Общие основы психологии / Р.С. Немов. СПб.: Питер, 2007.
4. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее «Я» человека / А.Б. Орлов. СПб.: Мирт, 2006.
5. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности [Текст] : учебное пособие / Е.Т. Соколова. М.: Форум, 2007.

Куш Т.А.

учитель, МАОУ «Женская гимназия», Сыктывкар

ОБ УРОВНЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В данной статье продемонстрирован результат диагностирования обучающихся гуманитарного профиля на констатирующем этапе исследования, представлен диагностирующий материал, результаты, с целью дальнейшей разработки и проведения индивидуализированных домашних учебных занятий.

Ключевые слова. Домашняя учебная работа, универсальные учебные действия, метапредметные умения, индивидуализированные задания.

Вновь приобретенная актуальность понятия «умение учиться» для современного человека подчеркивается практически во всех документах, касающихся реформирования системы образования. Для основной общеобразовательной школы приоритетным остаются формирование учебной деятельности как желания и умения учиться, развитие познавательных интересов, познавательной самостоятельности, а также готовности к обучению в старшем школьном звене и в дальнейшем профессиональных заведениях.

Еще отечественные ученые в своих трудах подчеркивали необходимость развивать «умение учиться». Например, К.Д. Ушинский считал, что в обучении школьников необходимо «постоянно... развивать в них желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания» [1].

В.О. Пунский говорил, что «усвоенные способы учебной познавательной деятельности становятся умениями, которые и составляют синтезированное понятие умение учиться» [2].

Следует заметить, что до появления термина «универсальные учебные действия» большая группа отечественных ученых педагогов и психологов придавала значение формированию общеучебных умений у обучающихся. Причем наделяя содержание понятия «общеучебные умения» некоторыми свойствами присущими содержанию понятия «Универсальные учебные действия» (далее по тексту УУД). Именно группа метапредметных умений, выделенная в содержании стандартов общего образования и получившая название универсальных учебных действий способствуют развитию умения самостоятельно учиться.

К формированию и развитию УУД предъявляют достаточно высокий уровень требований, но при этом единый инструментарий для проведения педагогического мониторинга в этой области исследования отсутствует. В рамках констатирующего этапа своего исследования нами была проведена диагностическая работа по изучению уровня УУД в учебном заведении гуманитарного профиля в 7-9 классах. Основной задачей диагностики являлось выявление индивидуальных особенностей развития УУД каждого обучающегося 7-9 классов по информатике с целью организации домашней учебной работы с подбором индивидуализированных заданий, используя при этом информационные технологии. Входная диагностика по определению уровня сформированности метапредметных результатов включала в себя:

- Регулятивные УУД (Тест Н.Н. Обозова «Самооценка силы воли», направленный на изучения обобщенной характеристики проявления силы воли обучающегося. Тест Т.Д. Дубовицкой «Методика диагностики направленности учебной мотивации»).
- Коммуникативные УУД (Тест В.Ф. Ряховского «Оценка общего уровня общительности», способствующий определению уровня коммуникабельности обучающегося).
- Познавательные УУД (Авторский тест по информатике, позволяющий выявить уровень развития мыслительных операций).
- Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся Э. М. Александровской, С. Громбах (модифицированная Еськиной Е. С., Ботьбот Т.Л.) являлась уточняющей методикой, корректирующей результат диагностирования.

В рамках изучения уровня регулятивных УУД в нашей работе предполагало изучение таких индивидуальных особенностей как сила воли обучающихся, изучение волевых качеств саморегуляции. По нашему мнению, именно регулятивные УУД обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельности посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения. Все это будет проявляться более качественно и плодотворно, в частности при выполнении домашней учебной работы, если обучающиеся при всем этом будут прилагать волевые усилия, активизируя свои собственные внутренние ресурсы и преодолевая трудности и препятствия на пути достижения поставленных целей. Тем самым, критерии уровня сформированности регулятивных УУД, в нашем исследовании базируются на результатах теста, разработанного Н.Н. Обозовым, направленного на выявление таких качеств обучающихся как сила воли. Тем не менее, вопрос о сущности воли, по мнению многих ученых, психологов тесно связан с проблемой мотивации. Изучая волю, ученые неизбежно затрагивали вопросы мотивации, а изучая мотивацию – непременно касались и волевой регуляции. Исходя из этого, нами было принято решение провести тест Т.Д. Дубовицкой «Методика диагностики направленности учебной мотивации», который способствует выявлению направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении ими конкретных предметов, в частности мы рассматривали на предмете «Информатика». Данный тест позволил нам выяснить причины неуспеваемости обучающихся по информатике, также выявить категорию обучающихся в зависимости от направленности мотивации к изучению предмета «Информатика». Результаты теста по изучению учебной мотивации совместно с результатами по изучению воли позволили сформировать более ясную картину об уровне сформированности регулятивных УУД, а также в дальнейшем помогут для обеспечения психологического сопровождения обучающихся в процессе организации домашней учебной работы. По полученным данным можно сделать вывод, что при подборе индивидуализированных заданий домашней учебной работы, наибольший акцент будем делать на развитие мотивации при изучении информатики, в особенности в девятом классе; особое внимание уделить развитию волевых качеств в седьмых классах. Большая часть индивидуализированных заданий будет направлена на развитие уровня познавательных УУД, так как уровень мыслительных операций во всех классах достаточно низкий.

Улучшение содержания и организации индивидуализированных домашних учебных заданий является одним из путей совершенствования процесса обучения в условиях реализации ФГОС второго поколения и метапредметных умений, в частности развития универсальных учебных действий.

Библиографический список

1. История педагогики / под ред. Н.А.Константинова, Е.Н.Медынского, М.Ф.Шабаевой. - М.: Просвещение, 1982.
2. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. / Т.Ию Шамова. - М.: Просвещение, 1982, 126 с.

УДК 373.5:51

Лобанок И.П.

старший преподаватель

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

ПРОПЕДЕВТИКА КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Аннотация. Процесс формирования математических понятий сопряжен с целым рядом трудностей объективного и субъективного характера. Успешному преодолению этих трудностей

помогает предварительное знакомство с этим понятием, основанное на силе первого впечатления. Такое пропедевтическое изучение в дальнейшем способствует сознательному и активному усвоению школьниками знаний, умений и навыков, связанных с данным математическим понятием.

Ключевые слова. Витагенный опыт, математическое понятие, пропедевтика, трудности.

Поскольку главным источником развития личности является потребность, то для развития у человека тех или иных умений и навыков необходимо систематическое преодоление трудностей. Потребность активизирует мышление на приобретение знаний и способов действий для преодоления возникших проблем. Познавательная потребность определяет интеллектуальную активность, которая помогает человеку в приобретении новых знаний.

Процесс обучения должен быть организован так, чтобы знания сводились в некоторые законченные системные единицы, представляющие собой логически завершенную конструкцию, состоящую из большой группы взаимосвязанных понятий, отношений, операций (преобразований, задач, теорем и т.п.). Внутри такой системной единицы должны существовать циклические связи, обеспечивающие произвольный самоконтроль и побуждающие к обобщению изучаемого.

Пропедевтика [3, 4] любого математического понятия всегда направлена на перспективу, т.е. на достижение таких показателей, наличие которых будет способствовать сознательному и активному усвоению школьниками знаний, умений и навыков, связанных с изучением данного понятия.

Таким образом, чем раньше мы начинаем изучать то или иное математическое понятие без особых углублений в теорию этого понятия, тем легче будет в дальнейшем изучение этого понятия с соответствующими теоретическими обоснованиями.

Д.А. Антонов [1, с. 4–5] в качестве основных трудностей, возникающих в процессе формирования понятий, выделяет следующие:

- 1) трудности объективного характера, которые возникают, когда понятие высоко абстрактно, сложна его структура и т.п.;
- 2) трудности субъективного характера – когда учащийся не имеет предварительной специальной подготовки для осмысленного восприятия понятия.

Второй вид этих трудностей можно охарактеризовать двумя особенностями:

- 1) психологического характера, когда учащемуся предлагается такой математический материал, для усвоения которого он не подготовлен, в его сознании в ходе предшествующего обучения не заложены основные идеи изучаемого материала, т.е. у школьника отсутствует соответствующая интуиция;
- 2) методического характера – новизна, изолированность понятия от других разделов школьного курса математики, когда в учебном курсе нет достаточного материала для предварительного развития представлений и опыта школьника.

Цели пропедевтического изучения математического материала реализуются на следующих основных уровнях обучения: наглядно-ситуативный, начально-формалистический, формально-логический.

Наглядно-ситуативный уровень обучения – уровень обучения учащихся, при котором часто используются витагенный опыт [2], полученные ранее знания, знакомые ситуации, которые подвергаются математическому изучению.

При этом следует иметь в виду, что формирование понятия в сознании учащихся в значительной степени зависит от того, в каком виде произошло первое знакомство с этим понятием (пропедевтическое изучение понятия). Психологи этот факт называют «силой первого впечатления» или «импринтинг» (от англ. *imprint* — оставлять след). Понятие импринтинга было введено К.Лоренцом и обозначало запечатление у животных: сразу после рождения в первые часы и дни жизни животные способны запоминать подвижные предметы, которые находятся в непосредственной близости от них, и переносить на них свои инстинктивные реакции, связанные, прежде всего, с ориентировкой на родителей [5, с. 17].

Начально-формалистический уровень обучения – уровень обучения математике, при котором происходит первичное изучение явлений и процессов.

Формально-логический уровень обучения является необходимым условием сознательного изучения теоретических вопросов.

Заметим, что в обучении математике упражнения пропедевтического характера должны быть тесно связаны с упражнениями основной системы. Рассматривая какой-либо вопрос, где осуществляется пропедевтика, всю систему упражнений можно представить в следующей последовательности:

- все упражнения основной системы или какая-то их часть;
- подготавливающие упражнения из пропедевтической системы;
- упражнения, вводящие какое-либо понятие на пропедевтическом уровне;
- упражнения, показывающие целесообразность введения этого понятия.

При осуществлении пропедевтики того или иного математического материала большая роль должна придаваться наглядности.

Библиографический список

1. Антонов, Д. А. Пропедевтика основ математического анализа в курсе математики средней школы — Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1982. — 17 с.
2. Лобанок, И. П. Витягнутый опыт как основа пропедевтики в обучении математике / И. П. Лобанок // Актуальные проблемы методики начального обучения и эстетического воспитания учащихся: мат-лы II Респ. науч.-практ. конф. (24–25 марта 2011 г.) / под ред. Л. И. Шаповаловой. — Могилев: УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2011. — С. 217–220.
3. Лобанок, И. П. Пропедевтика как средство интеграции школьного курса математики / И. П. Лобанок // Материалы научно-методической конференции / 3–7 февраля 2003 г. Тезисы докладов. — Могилев, МГУ им. А. А. Кулешова. — 2003 — С. 8–10.
4. Лобанок, И. П. Пропедевтика и ее виды / И. П. Лобанок // Материалы научно-методической конференции преподавателей и сотрудников по итогам научно-исследовательской работы в 2004 г. (7–8 февраля 2004 г.) / Под ред. М. И. Вишневого. — Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова. — 2005. — С. 55–57.
5. Хорн, Г. Х. Память, импринтинг и мозг: Исследование механизмов. — М.: Мир, 1979. — 343 с.

УДК 159.923.2

Музыченко А.В.

кандидат психологических наук, доцент

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Обсуждаются теоретические основы опосредованного психологического сопровождения самоопределения студентов-психологов на этапе обучения в ВУЗе.

Ключевые слова. Самоопределение, опосредованное психологическое сопровождение, информационная основа деятельности.

Главная цель и миссия современного образования состоит, прежде всего, в создании условий для самоопределения и самореализации личности, а не только в усвоении обучающимися фундаментальных знаний. Поднимается проблема формулирования дидактических целей обучающимися, а не подмена их задачами преподавателя, как отмечает А.А. Вербицкий, рассматривая цель как субъективный образ результата. «Цель – нечто субъективное, можно сказать интимное, поэтому нельзя поставить цель человеку, у которого нет такого образа» [2, с. 14]. Антиципация будущего результата возможна при актуализации индивидуального опыта, через пробы, экспе-

риментирование, развивающую диагностику. Так, оценки продуктивности ряда учебных проб обнаруживают взаимосвязь с итоговыми оценками по учебным дисциплинам разных областей научного знания: «Эссе и рецензия» с «Общая психология» ($r = 0,414$ при $p = 0,002$, $n = 53$) и с «Основы высшей математики» ($r = 0,440$ при $p = 0,001$) у первокурсников студентов-психологов. Успешность в освоении основ высшей математики связана с продуктивностью заданий «Решение проблемы с помощью шляп (по Э. де Боно)» ($r = 0,421$ при $p = 0,001$, $n = 62$) и «Поле интересов» ($r = 0,433$ при $p = 0,001$, $n = 55$), которые между собой взаимосвязаны, а широта и глубина интересов коррелирует с выполнением задания «Система понятий» ($r = 0,667$ при $p = 0,007$, $n = 15$) и т.п. Взаимосвязи характеризуют внутренние условия деятельности: мотивацию и способности обучающихся. В целях развивающей диагностики, предоставляя возможность предвосхитить результаты обучения и образования, первокурсникам предлагалась методика «Характеристика профессионального Я» («незаконченные предложения») [3]. Из 17 предложений большую взаимосвязь с общим показателем (при $p = 0,001$) обнаружили такие предложения, как: «Я был бы счастлив, если бы в профессиональной деятельности психолога ...»; «В начале волонтерской практики я ...»; «Моя профессиональная позиция ...»; «Получить психологическое образование ...»; «В профессиональной деятельности меня больше всего интересует ...»; «В практической деятельности я ...»; «Однокурсники прежде всего оценивают меня ...»; «Психолог должен ...»; «Мне необходимо развить ...». Гипотеза о взаимосвязи проявлений субъектности в отношении профессионального Я студентов-первокурсников и их статуса сформированной профессиональной идентичности подтвердилась. Было выявлено, что успешные студенты имеют более низкую оценку полезности смелости, беспечности, более высокую оценку значимости медлительности, самооценку энтузиазма и показателя субъектности в практической деятельности. В процессе учебно-профессиональной деятельности студентов следует обеспечивать сменяемость фаз практической деятельности и осмысления получаемых знаний; «учебная информация, усвоенная на уровне личностных смыслов и поэтому ставшая знанием человека, способна выступать в качестве ориентировочной основы, средства осуществления компетентных практических действий и всей деятельности человека» [2, с. 16].

Сущностью деятельности выступает деятель – эта позиция акцентирует внимание на внутреннем мире человека. Понимание деятельности «с человеческим лицом», В.Д. Шадриков выстраивает при рассмотрении человека в деятельности как достигающего своих целей, исходя из своих мотивов, реализуя в деятельности свои сущностные силы [5, с. 69 – 70]. В качестве эвристического средства исследования деятельности предлагает анализировать следующие основные функциональные блоки (конструкты) психологической системы деятельности: мотивы профессиональной деятельности; цели профессиональной деятельности, связанные с результатом; программы деятельности; информационную основу деятельности; принятие решений; подсистемы профессионально важных качеств [5, с. 75]. Критическими моментами в формировании психологической функциональной системы профессиональной деятельности являются ее принятие субъектом, соответствие представления о профессии его потребностям, и осознание личностного смысла деятельности. «Чем богаче потребности человека, тем более высокие требования он предъявляет к деятельности, но одновременно может получить и больше удовлетворения от труда» [5, с. 76]. В ходе профессионализации потребности личности находят свой предмет в деятельности. На разных этапах освоения деятельности различные факторы выступают в роли системообразующих [5, с. 202 – 203], и это следует заложить в основу психологического сопровождения самоопределения студентов-психологов.

Рассматривая психологическое сопровождение как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции становления личности, Ю.А. Полещук, в качестве главной цели выделяет полноценную реализацию психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности [4]. Отмечает необходимость комплексной работы в рамках функционирования социально-педагогической и психологической службы учебного заведения и взаимодействия с преподавателями, которая может проходить в двух направлениях – непосредственном и опосредованном.

Фокусируя внимание на опосредованном сопровождении самоопределения студентов, при разработке содержания обучения и содержания образования следует выстроить последовательность разных деятельностей и подготовить информационную основу деятельности – функцио-

нально-смысловой информационный комплекс об объективных и субъективных условиях деятельности, ее структуре.

Для зарождения смыслов и ценностного обмена требует реализации принцип диалога в процессе педагогического взаимодействия. Личность чаще оценивается по характеристикам межличностного общения, однако, это лишь внешняя сторона взаимодействия. Как отмечал А.А. Амельков, результативность межличностного общения, эффективность совместной деятельности зависит от психического состояния личности, ее переживаний, ее системы отношений к себе, деятельности, миру [1]. Поэтому в схеме межличностного взаимодействия отношения составляют их ядро, а объединяющим и преломляющим слоем отношения и общения выступает деятельность. Ее результативность положена в модель стилей межличностного общения, которая является продолжением идей Я.Л. Коломинского, Н.А.Березовина о составляющих и типах педагогического взаимодействия. Эта модель задается осями конструктивных и деструктивных переживаний, положительных и отрицательных переживаний, на наш взгляд, может восполнять пробел в исследованиях педагогического такта, раскрывая психологический механизм формирования отношения к излагаемой преподавателем информации. Мера педагогического такта соотносима с положительным, отрицательным, активно-положительным, активно-отрицательным стилями общения. Центр пересечения осей составляет нейтрально-ситуативный стиль общения. Педагогический такт выражается в том, как общение вызывает конструктивные переживания: это может быть и положительное поддерживающее, фасилитирующее общение и отрицательное – конкретизирующее ошибки и направляющее принимающее общение. Деструктивные переживания возникают при отсутствии конкретизации ошибок при активно-положительном манипулятивном закрытом стиле и при активно-отрицательном стиле с непринятием личности человека, его внутреннего мира. Результативность и продуктивность текущей учебно-профессиональной деятельности является связующим звеном отношения и общения. Предлагаемый диагностический инструментарий [1] для изучения особенностей межличностного взаимодействия и его динамики в малой группе, включения в образовательный процесс ВУЗа, требует «сонастройки» субъектов и готовности к реализации диалога в тонких вопросах формирования социально-личностной компетенции будущих психологов.

Реализация психологического сопровождения профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов опирается на анализ образовательной среды с оценкой возможностей обучения и развития личности и тех требований, которые она предъявляет к психологическим возможностям и уровню развития. Определение психологических критериев эффективности обучения и развития личности студента-психолога и системность создаваемых условий через формы, методы, психологические механизмы обеспечат возможность исследования динамики результативности и психологической структуры деятельности, осуществления ее корректировки.

Библиографический список

1. Амельков, А.А. Основы психологии межличностного взаимодействия в малой группе / А.А. Амельков. – Мозырь: «Содействие», 2014. – 124 с.
2. Вербицкий, А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие / А.А. Вербицкий. – М.: МПГУ, 2017. – 268 с.
3. Музыченко, А.В. Развитие субъектности студентов-первокурсников в условиях учебно-профессиональной деятельности / А.В. Музыченко // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст. Вып. 7. в 2-х ч. Ч. 1. / Центр учебной книги и средств обучения РИПО; редкол.: О.С. Попова (отв. ред.) [и др.]. – Минск: РИПО, 2017. – С. 145 – 153.
4. Полещук, Ю.А. Исследование компонентов профессиональной направленности студентов-психологов / Ю.А. Полещук // Смальта. – 2016. – №1. – С.53 – 56.
5. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд : монография : в 4 т. – М.: Изд. дом РАО; Ярославль : ЯрГУ, 2017. – Т. 1 : Системогенез профессиональной и учебной деятельности / В.Д. Шадриков. – 326 с.

Плотников К.Ю.

кандидат педагогических наук, учитель

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение Центр образования № 47, Иркутск

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «НАШЕ ТВОРЧЕСТВО С МУЗЫКОЙ» И ИДЕЯ ЦЕРЕБРАЛЬНОГО СОРТИНГА

Аннотация. С точки зрения реализации принципа индивидуализации обучения и воспитания сравниваются идея церебрального сортинга и реализация образовательного проекта, напрямую или косвенно связанного с музыкой.

Ключевые слова. Педагогика творчества, функциональная морфология мозга, индивидуализация обучения, образовательный проект, музыка.

Индивидуальные различия полей и подполей неокортекса человеческого мозга, согласно исследованиям нейробиологов (И.Н. Филимонов, С.В. Савельев и др.), является «основой индивидуального поведения и врождённой предрасположенности к одному из видов человеческой деятельности» [5, с. 88]. Идея т. н. церебрального сортинга построена на учёте таких уникальных особенностей строения мозга каждого отдельного человека, а значит, – и стоящих за этим различающихся возможностей моторики, визуального, аудио- и др. восприятия для реализации в конкретной сфере человеческой деятельности. Согласно предположениям ([5, с. 88–89, 124] и др.), данные томографии, полученные в результате сканирования головного мозга конкретного человека, позволят рекомендовать молодому человеку (приблизительно в 18 лет; возрастные рамки связаны с фактом, в целом, завершения формирования мозга) область применения заложенных в нём природой талантов.

Не ставя задачей анализировать в данной статье саму идею церебрального сортинга, отметим подтверждаемость теории функциональной морфологии такими фактами, как:

- действительное значительное различие успехов, как в научной, так и в творческой деятельности, в спорте и в др. сферах, а также – в восприятии (описании) реальности у индивидуумов, которым предоставлены, в целом, одинаковые для этого возможности;
- наличие самого феномена вундеркиндов;
- спад творческого потенциала (как проявления т. н. эффекта смещения или сублимации), в одних случаях – после завершения пубертатного периода, в других – после завершения периода половой зрелости.

С точки зрения педагогики идея церебрального сортинга, основанная на теории функциональной морфологии мозга человека, соотносится со, всё более востребованным современным образованием, принципом индивидуализации обучения и воспитания (дошкольников, школьников, студентов, взрослых).

Не смотря на провозглашение (в директивных документах Минобрнауки, с трибун педагогических собраний и пр.) установок на индивидуализацию обучения (среди таких: построение индивидуальных маршрутов, учёт всего спектра достижений обучающегося, расширение и активизация применения творческих форм образовательной отчётности – учебный проект, социальный проект и пр.), чуткие родители, ответственные педагоги вынуждены констатировать, к сожалению, недостаточность (а иногда – и отсутствие) реальных усилий в данном направлении.

В критическом анализе реальной педагогической практики мы должны высветить и то, что является псевдо-индивидуализацией, проявляющейся по причине не соответствия реальных индивидуальных особенностей ребёнка (подростка или молодого человека, не способного адекватно оценить свои возможности и предпочтения),

- во-первых, тем направлениям его реализации, что предлагаются ему амбициозными, но не чуткими родителями и педагогами, которые более заинтересованы собственными успехами, чем реальным развитием своего воспитанника, ученика);
- во-вторых, используемым (или заявляемым, но не реализуемым в реальности) принципам обучения, где на первом плане должны стоять природосообразность и гуманизм.

Острейшая актуальность решения проблемы поиска и использования методик, действительно учитывающих индивидуальные особенности человека, объясняется тем, что следствием не выявленных и не реализованных в дальнейшем индивидуальных талантов, предпочтений и пр. (того, что составляет экзистенциальный смысл существования человека) чаще всего становятся девиантное, суицидальное и др. проявления деструктивных форм поведения, отношения к себе, к обществу.

В решении указанной проблемы нам видятся соотносимыми и дополняющими друг друга усилия педагогики творчества [2] (или артпедагогики) и нейропедагогики. И та, и другая, напрямую (нейропедагогика) или косвенно (педагогика творчества, артпедагогика) изучают и стремятся использовать во благо самого человека (что является благом и для общества) его индивидуальные нейропсихологические особенности: гендерные различия, индивидуальный латеральный профиль, тип темперамента и тип сенсорно- перцептивной организации опыта и др. [4]. Как и методология нейропедагогики, методология педагогики творчества (артпедагогики) основывается на фактологии физиологии (В.М. Бехтерев, П.К. Анохин и др.), неврологии (И.Н. Филимонов, С.В. Савельев и др.), психофизиологии (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицин и др.), нейропсихологии (А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская и др.), возрастной и педагогической психологии (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский и др.).

Предлагая один из подходов к решению проблемы использования индивидуальных возможностей определённого индивидуума (школьника) в какой-либо сфере человеческой деятельности (вследствие стоящих за этим индивидуальных особенностей мозга), мы опираемся:

- на анализ научных фактов, зафиксированных нейробиологами, педагогами (в т. ч. учителями, преподавателями творческих дисциплин) и др.;
- на полученные в результате непосредственной педагогической практики по обучению музыке в общеобразовательной школе, по осуществлению педагогического сопровождения детей и подростков в условиях их отдыха в летнем детском оздоровительном лагере и пр.

Идея заключается в осуществлении с применением видеозаписи (на смартфон – свой, своего родственника или товарища) школьником образовательных проектов (данное нами название – «Наше творчество с музыкой»), презентующих его собственное творчество, напрямую (пение, игра на инструменте, сочинение или обработка музыки и пр.) или косвенно (танец, рисунок, фотография, театр, видеорежиссура и др.) связанное с музыкой. При этом подросток (по ряду возрастных особенностей мы считаем именно этот период оптимальным для обращения к данной форме организации образовательной деятельности) имеет право выбирать: направление творчества, конкретный музыкальный пример (его стилевую и жанровую принадлежность), продолжительность видеозаписи (рекомендуемый диапазон – от 0,5 до 3 минут), присутствие или отсутствие партнёров по творчеству и пр.

Успешность решения обозначенной проблемы через использование предложенной формы «образовательный (а не только учебный; по причине присутствия явного воспитательного эффекта) проект» видится нам:

- в творчестве как явном механизме активного и энергетически мобилизующего включения комплекса ресурсов человеческого мозга (памяти, ассоциативного мышления, внимания и пр.; к примеру [1] и др.);
- в той, позволяющей школьнику (в дальнейшем – студенту) обнаружить в себе и проявить одно или несколько направлений самореализации (как в учёбе, так и в творчестве), мультидисциплинарности, которая связана с уникальностью самой природы музыки (как языка и как искусства, как творчества и как коммуникации);
- в подключении возможностей современных ИКТ, в музыке представленных т. н. музыкально-компьютерными технологиями (МКТ; И.Б. Горбунова), позволяющими человеку:
- во-первых, встречаться с конкретными примерами музыкального (а также – медиа-, театрального, изобразительного и пр.) искусства,

- во-вторых, осваивать отдельные технологические операции, которые связаны с музыкантским ремеслом и позволяют ему выйти на уровень творческого проявления;
- в-третьих, осуществлять объективный мониторинг собственных (и своих друзей) образовательных продвижений [3].

Таким образом, образовательный проект «Наше творчество с музыкой» позволяет школьнику (далее – студенту, взрослому, организующему своё самообразование) получить и, в последующем, – использовать опыт самопознания и самореализации, планировать и рефлексировать собственные образовательные продвижения, не регламентированные в рамках отдельной образовательной области и поэтому – более явно отражающие индивидуальные особенности, связанные с большим развитие конкретных зон головного мозга.

Библиографический список

1. Дикая, Л.А., Дикий, И.С. Творческий мозг: монография / Л.А. Дикая, И.С. Дикий Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2015. 218 с.
2. Иванкина, Л.И. Педагогика творчества / Л.И. Иванкина // Известия Томского политехнического университета. 2005. Т. 308. № 4. С. 217–220.
3. Плотников, К.Ю. Мониторинг связанных с музыкой образовательных продвижений школьника / К.Ю. Плотников // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2016. № 3 (19). С. 175–193. URL: http://www.vestospu.ru/archive/2016/articles/19_19_2016.pdf.
4. Подлиняев, О.Л., Морнов, К.А. Актуальные проблемы нейропедагогики / О.Л. Подлиняев, К.А. Морнов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3 (63). Т. 1. С. 126–129.
5. Савельев, С.В. Изменчивость и гениальность / С.В. Савельев.- М. : ВЕДИ, 2012. 128 с.

УДК 37.015.3-057.875

Покровская С.Е., Жевнова Т.А.

кандидат психологических наук, доцент;

магистрант, Институт психологии Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,

Минск, Республика Беларусь

ИЗМЕНЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению уровня профессиональной направленности личности студентов-психологов. Проведенное исследование показало, что у студентов-заочников наблюдается тенденция к снижению значения среднего уровня профессиональной направленности в процессе обучения.

Ключевые слова. Студенты-психологи, уровень профессиональной направленности личности.

В современное время проблема самореализации личности в профессиональной деятельности сохраняет устойчивый интерес в психологии. Такое внимание к этой проблеме связано с тем, что новые социально-экономические условия изменили ситуацию на рынке труда, где конкурентоспособность профессионала определяется такими качествами, как способность к постоянному самосовершенствованию, саморазвитию, максимальной реализации своего личностного потенциала в профессиональной сфере. В качестве одного из условий, обеспечивающих профессиональную самореализацию личности, рассматривают ее профессиональную направленность как обобщенную форму активного отношения человека к профессии.

Цель исследования: изучить уровень профессиональной направленности у студентов-психологов заочной формы получения образования.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятия: «направленность личности», «профессиональная направленности личности».

2. Изучить уровень профессиональной направленности студентов-психологов 2, 3 и 6 курсов, провести сравнительный анализ.

Гипотеза исследования: наблюдаются изменения уровня профессиональной направленности студентов-психологов заочной формы получения образования в процессе обучения.

В исследовании уровня профессиональной направленности студентов-психологов приняло участие 111 студентов заочного отделения (37 студентов – 2 курса, 37 студентов – 3 курса, 37 студентов – 6 курса). Все испытуемые являются студентами Института психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы; методы описательной статистики; тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов Т.Д. Дубовицкой [1]. Методика Т.Д. Дубовицкой позволяет определить уровень профессиональной направленности студентов-заочников, проявляющейся в степени выраженности стремления к овладению профессией психолога и работе по ней. Для анализа количественных результатов исследования испытуемых была использована описательная статистика, в частности, среднее значение профессиональной направленности по каждой группе испытуемых.

В ходе исследования направленность рассматривалась как устойчивая характеристика целостности личности, во многом предопределяющая успешность воспитания у человека тех или иных социально ценных качеств. Человек с ярко выраженной позитивной направленностью обладает трудолюбием, целеустремленностью, высокой социальной активностью. Понятие профессиональной направленности является производным образованием от направленности личности.

Профессиональная направленность чаще понимается как совокупность мотивационных образований, связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих на выбор профессии, стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью [2]. Поскольку профессиональная направленность является понятием интегративным, динамичным, системообразующим, в ее структуру могут входить потребности, интересы, убеждения, мотивы и другие качества личности, касающиеся будущей профессиональной деятельности.

Полученные данные по результатам теста-опросника для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов (Т.Д. Дубовицкая), показали, что для студентов-психологов 2-го курса заочной формы получения образования характерен высокий уровень профессиональной направленности (сред. знач.=14,35). Такой же высокий уровень профессиональной направленности был выявлен у студентов 1 курса дневной формы получения образования (сред. знач.=14,90) [3]. На 3-м курсе у студентов-психологов заочной формы получения образования выявлен средний уровень профессиональной направленности (сред. знач.=14,14). На 6-м курсе у студентов-заочников значение среднего уровня профессиональной направленности значительно снизилось (сред.знач.=9,65) по сравнению со студентами-заочниками 3 курса, которые также имеют средний уровень профессиональной направленности (сред. знач.=14,14) и студентами 5 курса дневной формы получения образования (сред. знач.=12,12) [3].

Из вышеописанного можно сделать вывод о том, что наблюдается изменение уровня профессиональной направленности студентов-психологов заочной формы получения образования в процессе обучения. Полученные данные требуют проведения дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Дубовицкая, Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.
2. Карпинский, В. Профессиональное становление психологов / В. Карпинский // Психология. – 2005. – №1. – С. 35–39.
3. Покровская, С.Е. Динамика профессиональной направленности у студентов в процессе обучения / С.Е. Покровская, Т.А. Жевнова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в

Райхлина А.В.

*кандидат экономических наук,
Ярославский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова,
Ярославль*

ЛИЧНЫЕ РЕЗЕРВЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В сложных современных условиях преподаватели зачастую испытывают повышенные нагрузки, дефицит времени, неудовлетворенность результатами работы. Этим обусловлена актуальность темы эффективного использования личных резервов.

Ключевые слова. Преподаватель, личные резервы, образовательный процесс.

Под личными резервами мы подразумеваем неиспользованные внутренние ресурсы преподавателя. В широком смысле ресурсы – это средства, используемые для достижения поставленных целей. К личным ресурсам преподавателя можно отнести:

- физические,
- психологические,
- профессиональные ресурсы.

Физические ресурсы – это здоровье преподавателя (физическое, психическое, душевное или нравственное). Физические (телесные) ресурсы являются несомненной основой, базисом личных резервов преподавателя. Кроме первичных свойств индивида, таких как психофизиологические функции, они включают и структуру органических потребностей, которые проявляются в природоопределенных задатках, самочувствии и темпераменте личности. Данный элемент личных резервов преподавателя вуза обуславливает индивидуальное восприятие им специфики научной, методической, инновационной деятельности и особенностей процесса профессионального саморазвития [1].

В качестве ключевых психологических ресурсов мы рассматриваем интеллект, творчество, позитивное мышление, силу воли и личную мотивацию. Если физические возможности во многом предопределены наследственными признаками, психологические ресурсы отражают чувственную и эмоциональную составляющие человека и относятся к ресурсам человека как личности. Они наиболее ценны с точки зрения саморазвития преподавателя.

Интеллект в большинстве источников трактуется как способность познавать себя и окружающую действительность. Очевидно, что развитие этого ресурса усиливает возможности преподавателя в профессиональном росте. В совокупности с активным задействованием своих творческих способностей субъект образовательного процесса становится и субъектом инновационной деятельности, которая сегодня выступает детерминантой образовательного пространства [2].

Позитивное мышление зачастую выносится за рамки исследований личных резервов профессионала. Оставляя накопленные к данному моменту мировой наукой массивы данных о преимуществах позитивного восприятия реальности, отметим особенности, выявленные возрастной психологией. Для периода юности характерны желание составлять жизненные планы, активный поиск средств их реализации и известная идеализация своего будущего. И если преподаватель в стремлении к объективности рисует достаточно сложную и трудную для восприятия молодого человека картину, то в образовательном процессе может возникнуть некий коммуникационный барьер, затрудняющий субъектно-объектное взаимодействие. С другой стороны, присутствие таких эмоциональных черт, как открытость, уверенность, жизнерадостность, чувство юмора, лю-

бовь к своему делу располагают к себе окружающих, и это отношение переносится на учебную дисциплину.

Профессионального преподавателя невозможно представить без наличия силы воли. Развитие таких волевых черт как самоконтроль, ответственность, целеустремленность, инициатива в аспекте профессионального саморазвития позволяет преподавателю формировать свое отношение к себе и к окружению, а также предопределяет возможности субъекта образовательного процесса в саморегуляции взаимоотношений и самоуправлении им. Определенные волевые усилия постоянно требуются преподавателю в современных условиях динамичных преобразований учебно-методического сопровождения, когда привычная тактика усвоения материала учащимися заменяется стратегией поиска новшеств, обсуждения проблем, анализа, принятия решений. При этом необходимо использовать современные прогрессивные методы и средства [3].

Напряженная душевная работа преподавателя зачастую обуславливает эффект эмоционального выгорания. И здесь остро встает вопрос личной мотивации как здоровьесберегающего ресурса. Не секрет, что материальные стимулы в силу объективных причин не могут рассматриваться в качестве личных мотивов педагога. Причастность к коллективу профессионалов, отдача студентов, включенность в новаторскую работу, высокие результаты научно-исследовательской деятельности – вот лишь небольшой перечень возможных мотивов, к которым преподаватель обращается как к личным резервам профессионального роста.

В этом смысле более подробно следует остановиться на профессиональных ресурсах как личных резервах преподавателя. Под ними мы подразумеваем профессиональные компетенции, связанные с достижением целей образовательного процесса. В научной литературе *компетенция* понимается как предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению данного рода деятельности. В западной науке понятие профессиональных компетенций формулируется через концепцию KSAO - аббревиатуру, образованную из первых букв элементов компетенции на английском языке: знания (knowledge), умения (skills), способности (abilities), иные характеристики (other). При этом в американской школе акцент делается на личностный аспект, когда третья часть аббревиатуры расшифровывается как отношение (attitude). Таким образом, комбинируя элементы KSAO, для решения задач образовательного процесса, преподаватель получает опыт, который ложится в основу формирования его профессиональных компетенций как основного личного резерва [4].

В научной литературе перечисляется довольно большое количество личных качеств, которыми должен обладать профессиональный преподаватель – готовность к исследовательскому поиску, активная жизненная позиция, целеустремленность, коммуникабельность, четкие ценностные установки и многие другие [5].

Определить сущность профессионализма преподавателя с точки зрения студентов позволяют результаты исследования, инициированного в Ярославском филиале РЭУ им. Г.В. Плеханова с целью моделирования характеристик учебного процесса, позволяющих наиболее полно адаптировать изучаемый материал на практике. В проекте принимали участие около двухсот студентов очного и заочного отделений, а также выпускники, часть из которых уже сами являются работодателями. По итогам исследования был сформулирован комплекс рекомендаций по разработке учебных курсов и тренингов, а также определен сводный перечень критериев «идеально-го» преподавателя с точки зрения студентов:

профессиональные умения - компетентность и добросовестность; открытость, демократичность; актуализация учебного материала; эрудиция и разносторонность; увлеченность предметом, но не «заикленность» на нем; практическая ориентация материала;

методические приемы – интерактивность курса; проектная и групповая деятельность; использование информационных технологий; вариативность форм подготовки и контроля; адаптивность материала; индивидуальный подход;

личные качества - высокий уровень личной культуры и интеллекта; корректность при объяснении ошибок; доброжелательность и чувство юмора; справедливость в значении «объективность, лояльность»; грамотная речь; опрятность; требовательность и самоконтроль.

В заключение отметим, что задача формирования и эффективного использования личных (физических, психологических, профессиональных) резервов преподавателя в современных условиях становится все более актуальной в связи с повышением значимости вопроса о повыше-

нии качества подготовки студентов, обеспечение которого требует устойчивого, непрерывного приращения личных резервов преподавателей в их профессиональном саморазвитии.

Библиографический список

1. Вековцева, Т.А. Личные ресурсы преподавателя вуза как основа его профессионального саморазвития / Т.А. Вековцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. педагогические науки. – 2013. – №4. – Т.5. – С. 73-77.
2. Конькова, О.М. Формирование учебно-познавательной мотивации студентов / О.М. Конькова // Академия педагогических идей «Новация». – 2018. – № 02 (февраль). – URL: <http://akademnova.ru/page/875548>
3. Кормягина, Н.Н. Педагогические условия формирования исследовательских и информационных компетенций обучающихся / Н.Н. Кормягина // Научно-методический электронный журнал Концепт. - 2016. - Т. 37. - С. 74-82.
4. Райхлина, А.В. Компетенции преподавателей как конкурентное преимущество вуза / А.В. Райхлина // Перспективы науки и образования: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 декабря 2014 г.: в 8 частях. Часть VII. М.: «АР-Консалт», 2015. – С. 25-28.
5. Серафимович, И.В. К вопросу о показателях интегрированности метакогнитивных процессов и социально-психологических особенностях профессионализации субъекта (на примере анализа видеоматериалов этапа кейса областного конкурса «Педагог-психолог года») / И.В. Серафимович // Психология обучения. - 2017. - № 4. - С. 91-105.

УДК 37.091.3 (470.12)

Рыбичева О.Ю.

*младший научный сотрудник
ФГБУН «Вологодский научный центр
Российской академии наук», Вологда*

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются сущностные и содержательные особенности процесса формирования экономических компетенций старшеклассников средствами дистанционного обучения.

Ключевые слова. Экономические компетенции старшеклассников, дистанционное обучение, содержание экономического образования.

В настоящее время от выпускников школ требуются не столько знания, умения и навыки в области экономики, сколько экономические компетенции. Под ними понимается готовность обучающихся к решению реальных экономических задач. К числу таких задач относится поиск необходимой экономической информации, анализ сложившейся ситуации, принятие экономически выгодного решения, исследование рынка товара или услуги и многое другое. В образовательных организациях в условиях отсутствия обязательного предмета «экономика» подготовкой школьников к решению подобных задач не занимаются. В рамках курсов обществознания, истории и географии их знакомят с отдельными экономическими понятиями и законами. Выходом из сложившейся ситуации может быть распространение опыта формирования экономических компетенций старшеклассников средствами дистанционного обучения. В связи с этим важным представляется рассмотрение сущности и содержания данного образовательного процесса.

Сущность процесса формирования экономических компетенций старшеклассников средствами дистанционного обучения заключается в организации целенаправленной совместной уда-

ленной деятельности преподавателя и обучающихся, ориентированной на формирование у школьников экономических компетенций. Ключевыми составляющими данного процесса являются организация обучения на расстоянии и формирование у учеников экономических компетенций. Они тесно связаны между собой и взаимообусловлены.

Раскрывая сущность первой составляющей, заключающейся в организации совместной удаленной деятельности преподавателя и обучающихся, отметим, что она предполагает:

- со стороны педагога: подготовку и размещение в дистанционных учебных курсах (наиболее эффективная площадка для организации дистанционного обучения) теоретического материала и разнообразных практических и творческих заданий, организацию различных мероприятий, обеспечивающих межличностное взаимодействие участников образовательного процесса, а также совместную работу над осваиваемым материалом;

- с позиции обучающихся, самостоятельное изучение теории, систематическое выполнение предложенных заданий, участие в организованных мероприятиях.

Рассмотрение второй составляющей требует определения понятия «экономические компетенции старшеклассников». Опираясь на ФГОС среднего (общего) полного образования, различные определения понятия «компетенция» (В.И. Байденко, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.В. Юдина и др.) нами под экономическими компетенциями старшеклассников понимается готовность к решению реальных экономических задач, включающая знание теоретических основ экономики, понимание природы экономических процессов и отношений, владение специфическими умениями и навыками, обладание опытом самостоятельной деятельности в экономических ситуациях, а также стремление действовать в сложившихся условиях в своих интересах [3, с. 216]. В результате анализа исследований Н.Н. Калининой, Д.А. Калининой, Т.С. Терюковой, Н.В. Топешкиной, А.С. Прутченкова, С.Е. Урванцевой [1, 2] нами к основным их видам отнесены:

- образовательная компетенция, заключающаяся в способности самостоятельно приобретать новые знания и умения по экономике, находить актуальную экономическую информацию;

- аналитическая компетенция, предполагающая готовность анализировать, преобразовывать и использовать экономическую информацию для решения практических задач;

- управленческая компетенция, заключающаяся в готовности принимать рациональные управленческие решения, оценивать их и брать ответственность за возможные последствия;

- коммуникативная компетенция, предполагающая готовность применять полученные знания и сформированные в процессе различных коммуникаций навыки для эффективного решения экономических задач;

- исследовательская компетенция, заключающаяся в готовности разрабатывать и реализовывать проекты экономической и междисциплинарной направленности.

Их формирование должно осуществляться поэтапно. Исходя из сформулированного нами определения экономических компетенций первый этап должен быть ориентирован на освоение школьниками теоретических основ экономики, второй – на развитие у них специфических умений и навыков, третий – на приобретение ими опыта самостоятельной деятельности в экономических ситуациях. На каждом из этапов могут использоваться различные средства дистанционного обучения. Наиболее эффективными из них являются: электронные лекции, учебные видео- и мультимедийные материалы, дистанционные практикумы, виртуальные тренажеры, электронные библиотеки, тематические блоги, сайты, форумы, чаты, дискуссионные площадки, электронная почта и другое.

Вместе с тем следует отметить, что формирование экономических компетенций старшеклассников средствами дистанционного обучения требует отбора содержания образования, обеспечивающего целенаправленное развитие личности. Из всего вышеперечисленного следует, что содержание экономического образования должно быть направлено на последовательное (поэтапное) освоение школьниками теоретических основ экономики, развитие специфических умений и навыков, приобретение опыта самостоятельной деятельности в экономических ситуациях.

Раскрывая содержание рассматриваемого процесса отметим, что на первом этапе необходимо заложить у школьников:

- знание экономических понятий, законов, теорий, причин и последствий экономических явлений и процессов;

- знание приемов анализа экономической информации, способов расчета экономических величин;
- знание способов повышения эффективности в экономических ситуациях;
- знание особенностей проведения исследования по экономике.

На втором этапе необходимо углублять и расширять знания у старшеклассников, вовлекать школьников в практическое их использование, нацеленное на формирование следующих умений и навыков:

- умение применять знания для характеристики экономических проблем;
- умение анализировать экономическую информацию, выявлять закономерности функционирования экономических процессов, анализировать экономические ситуации и находить возможности повышения их эффективности, выполнять экономические расчеты;
- умение эффективно планировать и регулировать свое поведение в экономических ситуациях;
- умение аргументировать и отстаивать собственную точку зрения по экономическим проблемам;
- умение видеть и вычленять экономические проблемы, требующие решения, выдвигать предположения и обосновывать их, сопоставлять противоречивые факты, определять цель, задачи, средства достижения намеченного, структурировать материал, формулировать выводы и др.

На третьем этапе целесообразно включать школьников в активную творческую деятельность для формирования у них:

- опыта поиска актуальной экономической информации; осознанного применения знаний и данных для характеристики экономических проблем;
- опыта анализа экономической информации, ситуаций, выполнения различных экономических расчетов;
- опыта эффективного управления своей деятельностью в различных экономических ситуациях;
- опыта аргументации и отстаивания собственной точки зрения по экономическим проблемам;
- опыта исследовательской деятельности, заключающийся в самостоятельной подготовке проектов или исследовательских работ экономической направленности.

Мы полагаем что описанный нами подход к рассмотрению сущности и содержания процесса формирования экономических компетенций старшеклассников средствами дистанционного обучения позволит добиться целенаправленного развития личности:

Библиографический список

1. Калинина, Н.Н. Программа ЭПОС как методологическая основа инновационного развития школьного экономического образования / Н.Н. Калинина, Н.В. Топешкина, А.С. Прутченков, С.Е. Урванцева // Экономика в школе. – 2011. – №2. – С. 5-14.
2. Калинина, Н.Н. Практико-ориентированное экономическое образование в школе: новые тенденции / Н.Н. Калинина, А.С. Прутченков / Экономика в школе. – 2011. – №1. – С. 4-9.
3. Рыбичева, О.Ю. Модель процесса формирования экономических компетенций школьников средствами дистанционного обучения / О.Ю. Рыбичева // Материалы международной научной конференции «Роль молодых ученых в развитии науки, инноваций и технологий», посвященной 25-летию государственной независимости Республики Таджикистан (19-20 мая 2016 г.). – Душанбе, 2016. – С. 215-218.

Секацкая А.О.

студент, учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», Могилев, Республика Беларусь

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Дошкольный возраст – важный период личностного становления ребенка, а также формирования норм и правил взаимодействия с окружающими. Рассмотрены типы сценариев межличностных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста, роль идентификации в этом возрасте.

Ключевые слова. Дошкольный возраст, межличностные отношения, гуманные отношения, «идентификация - отчуждение», кооперативность.

В дошкольном возрасте отмечается быстрый физиологический и личностный рост ребенка: он становится самостоятельнее и независимее, ему становится доступна деятельность по собственной инициативе – это дает возможность говорить о большей автономизации ребенка от взрослого, однако, при этом связи с взрослыми становятся разнообразнее.

В этом возрасте активно развиваются следующие навыки:

- формирование значимых в обществе правил и норм общения;
- развитие речевого общения;
- развитие общения посредством выразительных движений, отражающих эмоциональное состояние и направленность на позитивные отношения;
- развитие способности к замещению, к символическим действиям и использованию знаков;
- развитие наглядно-образного мышления, воображения и памяти.

В старшем дошкольном возрасте изменения происходят и в социально-педагогических характеристиках личности:

- повышается уровень произвольности, свободы поведения;
- появляется стойкая мотивация к достижению успеха и адекватное его восприятие;
- на основе возникающей иерархии мотивов формируется воля и произвольность.

Отличительными особенностями данного возраста выступают [2, с. 40]:

- первичные этические инстанции (моральное сознание, регуляция поведения, социально-нравственные чувства, моральные оценки);
- формирование «внутренней позиции», ребенок, желая помочь, ассоциирует себя с другими (героями сказок, сверстниками);
- в процессе самопознания собственной индивидуальности и самооценности происходит их сочетание с самосознанием;
- оценочное и объективное отношение к себе и другим.

В этом возрасте ребенок осуществляет овладение социальным пространством таких видов отношений как: общение с близкими взрослыми, игровые и реальные отношения со сверстниками. Взаимоотношения с другими – наиболее сильный и важный источник переживаний ребенка [4, с. 93].

Общение в группе сверстников важный компонент, который в зависимости от того, какое положение ребенок занимает среди сверстников, от стиля общения с ними, отражается на спокойствии и удовлетворенности ребенка этими отношениями, на степени усвоения норм поведения и отношений со сверстниками. В этом возрасте формируются начальные представления о таких понятиях, как дружба и дружеские взаимоотношения. От того как складываются эти отношения зависит положение ребенка в коллективе, успешность его социализации.

Особенности дружеских взаимоотношений определяются сценариями межличностных взаимоотношений в группе – это нормы, установки и ценности, регулирующие поведение ребенка, особенности реализации этих норм, последовательность их развития.

Типы сценариев межличностных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста (в зависимости от характеристик межличностных отношений, продуктивности и приближенности к дружеским взаимоотношениям) [5, с. 24-29]:

- сценарий непродуктивных межличностных взаимоотношений – ключевыми характеристиками данного сценария выступают: игнорирование, получение желаемого, агрессия;
- к сценарию низкопродуктивных межличностных взаимоотношений можно отнести: подражание, диктатуру, подчинение;
- сценарий межличностных отношений со средней продуктивностью: получение признания, взаимовыгода, соперничество;
- сценарий высокопродуктивных межличностных взаимоотношений – в роли характеристик данной категории выступают: сотрудничество, совместное общение, взаимопомощь.

Общение со сверстниками – школа социальных отношений, требует от ребенка максимального эмоционального напряжения, здесь его энергия тратится на чувства, связанные с успехом идентификации и страданиями от отчуждения.

Идентификация позволяет эмоционально «присвоить» себе чувства другого человека и переносить свои чувства, ценности, мотивы, переживания на другого человека. При этом идентификация происходит в единстве с обособлением, поэтому ребенок теряется в обществе. Эти механизмы существуют, в первую очередь, для открытого социального взаимодействия. Самая типичная форма идентификации дошкольника – идентификация в форме сострадания [3, с. 225].

В.С. Мухина, рассматривая социогенез как формирование качеств необходимых для успешного существования детей в группе, предлагает в качестве изначальной биполярную модель «идентификация-отчуждение». Ребенок в контексте этой модели проходит следующие стадии [1, с. 74]:

- сначала учится отличать себя от окружающего мира;
- затем противопоставляет себя другим людям;
- и, наконец, установление согласованности и оппозиции, взаимности и разобщенности по отношению к другим субъектам.

Выделяют три плана проявления биполярной модели «идентификации-отчуждения» [1, с. 80]:

- отногенетический – ребенок должен взглянуть на себя глазами других, то есть через отчуждения увидеть себя глазами другого;
- функциональный – ребенок в форме отчуждения определяет степень значимости того или иного продукта для других, а затем для себя;
- структурный план – через отчуждение социальных норм, ценностей и установок происходит первичное осознание этих норм, ценностей и установок, поведение становится опосредованным.

Идентификация обеспечивает усвоение способов поведения, норм, а отчуждение обусловлено развитием у ребенка начальных форм самосознания, потребности в том, чтобы отстоять свою самостоятельность, критически относиться к мнению взрослых. Единство идентификации и отчуждения является общей закономерностью формирования гуманных отношений, а их противоположность – основа для их развития [1, с. 76].

Когда ребенок в группе идентифицирует себя с ее участниками, у него происходит групповая эмоциональная идентификация. Один из параметров групповой эмоциональной идентификации – наличие индивидуально-психологического качества гуманности [1, с. 85].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом не только для общего развития личности ребенка, но и для формирования чувств, в том числе и гуманных. Источником зарождения гуманных отношений у детей выступают отношения с близкими людьми. Условием же возникновения этой категории отношений у ребенка является распознавание состояния, которое переживает другой [1, с. 163].

Кооперативность – еще одна форма проявления гуманности в дошкольном возрасте. Ребенок готов не только поделиться ценным для себя предметом, но и оказать услугу, помощь сверстнику. Однако, возможен и вариант того, что ребенок при осознании нужд и желаний другого ребенка может их проигнорировать, ссылаясь на то, что ему и самому это нужнее и важнее [1, с. 163-164].

В этом возрасте формируются нравственные представления о таких понятиях, как хорошо и плохо, моральные оценки собственных действий и поступков сверстников. При этом ребенок, идентифицируя себя со сверстниками, рассматривает свое поведение в соответствии с моральными нормами. В результате происходит проигрывание всей ситуации и предвидение последствий, к которым она приведет. Чувства становятся более глубокими.

Это предвидение дает возможность ребенку понимать, как его действия отразятся на состоянии других, и строить свою деятельность так, чтобы никому не причинить вреда. Данную деятельность можно назвать содействующим поведением, которое свидетельствует о том, что действия воображаемые переходят в реальные, и гуманные отношения выступают в роли реализации намерений. Понимание ребенком эмоционального состояния сверстника помогает ему построить план гуманных взаимоотношений [1, с. 165].

Библиографический список

1. Абраменкова, В. В. Сорадование и сострадание в детской картине мира / В. В. Абраменкова. – М.: ЭКО, 1999. – 224 с.
2. Бабунова, Т. М. Дошкольная педагогика. Учебное пособие / Т. М. Бабунова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 208 с.
3. Мухина, В. С. Возрастная психологии. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.
4. Першина, Л. А. Возрастная психология: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. / Л. А. Першина. – М. : Академический проект: Альма Матер, 2005. – 256 с.
5. Тюнников, Ю. «Когда мои друзья со мной...» : (формирование дружеских взаимоотношений между старшими дошкольниками) / Ю. Тюнников, М. Мазниченко // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 10. – С. 24–30.

УДК 378.1

Семенова Л.М.

*доктор педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО "Санкт-Петербургский государственный
экономический университет", Санкт-Петербург*

ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ И СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматриваются две системы детерминант, воздействующих на формирование профессиональной культуры будущего специалиста по рекламе и связям с общественностью: объективная и субъективная.

Ключевые слова. Профессиональная культура, объективные и субъективные детерминанты.

В ходе формирования профессиональной культуры (ПК) и становления профессионала будущей специалист по рекламе и связям с общественностью (РиСО) действует в условиях двух систем детерминант: объективной и субъективной.

В психологической и педагогической науке о детерминантах, факторах и условиях воспитания, развития, формирования личности и профессиональной подготовки писали Ю.К. Бабанский, Л.С. Выгодский, И.А. Зимняя, Е.А. Петрова, М.Н. Скаткин, Д.Н. Узнадзе и др.

К объективной системе детерминант отнесем социальные, социально-экономические, социально-педагогические, педагогические, психолого-педагогические факторы и условия.

Социальные факторы – это общественный и государственный строй, идеология, общественные организации, семья, социальный заказ, требования общества, государства и личности. Существует ряд социальных факторов, осложняющих процесс формирования ПК будущего специалиста РиСО и отрицательно влияющих на его конкурентоспособность:

- демонстрация теоретических и практических знаний, не предусматривающих формирование ПК будущего специалиста РиСО, необходимых ему для успешной деятельности;
- опора на знаниецентристскую парадигму и недостаточное применение культуроцентристской педагогики;
- отсутствие системы мониторинга и коррекции формирования ПК специалиста РиСО;
- недостаточное учебно- и научно-методическое сопровождение формирования ПК;
- отсутствие комплексной программы подготовки специалистов, и как следствие, рассогласованность целей образовательного процесса [3].

Все это подтверждает актуальность исследования возможности высшего образования по формированию ПК будущего специалиста РиСО.

Социально-экономические факторы – это переход общества на рыночные отношения обуславливает непрерывный рост профессиональной компетентности и ПК специалистов, который особенно интенсивно происходит в период вузовского обучения.

Социально-педагогические факторы – государственная политика в области образования; степень развития научного знания и его отражение в системе образования, статус и престиж профессии в обществе, поликультурная среда вуза; типы учебных заведений; педагогические организации, социальные институты, участвующие в формировании личности; влияние педагога как носителя культуры [4]. Это движущие силы, функционирующие как в социальном, так и в педагогическом процессе и выступающие связующим звеном между общественной жизнью и педагогическим процессом.

Использование социально-педагогических факторов связано:

- с предъявлением студентам требований общества как к будущим профессионалам, способным активно участвовать в общественной жизни и квалифицированно решать профессиональные задачи;
- с тем, что в вузе должны внимательно изучать и своевременно реагировать на запросы студентов и в соответствии с ними вносить изменения в содержание их профессиональной подготовки;
- с концепцией отечественной психологии о том, что развитие личности происходит в деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе и др.) [3].

Педагогические факторы – это система воспитания и обучения студентов, цели педагогического процесса, управление учебно-познавательной деятельностью студентов, их воспитанием.

Формирование ПК будущих специалистов включает в себя развитие активности, знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности, творческого подхода, что подразумевает включение психолого-педагогических факторов. Психолого-педагогические факторы – гендерные, эмоциональные, возрастные различия, функционирующие на основе взаимосвязи, выражающиеся во взаимодействии студентов и преподавателей, общении, в процессе воспитания и самовоспитания, познавательной и трудовой деятельности. Они помогают повысить уровень профессиональной подготовки квалифицированных специалистов, средств и методов стимулирования качества образования, управления формированием ПК будущих специалистов РиСО.

Субъективная система детерминант включает психологические, биофизические, аксиологические факторы. Это имеющиеся у данного конкретного студента задатки и способности, природные склонности и влечения, индивидуально-психологические свойства и особенности, его мотивация и уровень притязаний, самооценка и психологическая защита от ошибок и неудач, вся совокупность чувств и переживаний, возникающих под воздействием внешних факторов.

Психологические факторы – самовоспитание, самообучение, самопознание, установка, потребности, мировоззрение, направленность личности. Е.В. Желтова включает сюда смысло-жизненные ориентации и ценности, профессиональную направленность; удовлетворенность профессиональным выбором; мотивы выбора профессии, учебной и профессиональной деятельности, личностные качества, самооценку, индивидуально-специфические особенности учебной деятельности, учебные умения и характер учебной активности [1].

Биофизические факторы – наследственность, склонности, способности студентов.

Аксиологические факторы – это направленность интегративной профессиональной подготовки на формирование у всех субъектов образования общечеловеческих ценностей, ценностей профессии и ценностей личности, отвечающих требованиям профессионального сообщества [5].

К субъективной системе детерминант отнесем некоторые специфические внутренние факторы:

– социокультурное пространство профессии, создающее определенные ограничения или возможности;

– специфика профессии как один из факторов, влияющих на формирование ПК, не только определяет профессиональные требования к специалисту РиСО (организаторские, креативные способности и менеджмент в самом широком смысле слова), но и формирует некий «культурный код», который позволяет ему интерпретировать социально-профессиональное взаимодействие;

– специфику отношений со смежными узконаправленными специальностями (маркетинг, журналистика, менеджмент);

– аспекты информационно-коммуникативной деятельности профессионалов;

– общая культура и мотивация личности, получающей профессиональное образование;

– индивидуальный профессиональный опыт [2].

Эффективность процесса формирования ПК студентов зависит от взаимодействия внешних и внутренних факторов (интериоризации) и перехода внешних во внутренние. Так, внешние факторы, опираясь на внутренние, развивают потребности и мотивацию. Внешние факторы принесут успех тогда, когда они найдут отклик во внутренних факторах.

Таким образом, объективная и субъективная системы детерминант во многом обуславливают современное состояние и развитие ПК специалиста РиСО. Теоретически необходимо, чтобы система объективных детерминант находилась в соответствии, взаимной сообразности с субъективными особенностями и возможностями будущего профессионала. Исследования показали, что в реальной жизни проявляются различные варианты взаимодействия объективных факторов и субъективных возможностей и способностей студента.

Библиографический список

1. Желтова, Е.В. Психологические детерминанты успешности профессионального становления студентов вуза: автореф. дисс. к. психол. н. / Е.В. Желтова. – Ростов-на-Дону, 2008 – 23 с.
2. Плотникова, О.А. Моделирование и алгоритм формирования профессиональной культуры будущего бакалавра по направлению «Реклама и связи с общественностью»: моногр. / О.А. Плотникова, Л.М. Семенова. – USA: изд-во PublishingHouse «Science&InnovationCenter», 2013. – 127 с.
3. Семенова, Л.М. Концепция формирования профессионального имиджа будущего специалиста по связям с общественностью: дисс... д-р пед. наук / Южно-Уральский государственный университет. Челябинск, 2010. – 481 с.
4. Семенова, Л.М. Имиджологическая подготовка специалиста по связям с общественностью в вузе: монография / Л.М. Семенова. Челябинск: Издательский Центр ЮУрГУ. – 2010. – 294 с.
5. Семенова, Л.М., Подповетная Ю.В., Плотникова, О.А. Развитие профессионально-проектной и научно-методической культуры будущего магистра: монография / Л.М. Семенова, Ю.В. Подповетная, О.А. Плотникова – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. – 200 с.

Скоробагатая М.В., Клименко И.В.

магистрант; кандидат психологических наук, доцент

ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет

им. Т.Г. Шевченко», Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «работоспособность» и особенности работоспособности педагогов в современных условиях. Представлен опыт организации психологического сопровождения педагогов целью поддержания необходимой для профессиональной деятельности работоспособности, помощи в выборе конструктивной стратегии выхода из кризисов и т.п.

Ключевые слова. Работоспособность, работоспособность педагога, психологическое сопровождение педагога.

К определению понятия работоспособности существует множество подходов, в которых ученые стараются рассматривать данное понятие с различных сторон. В результате анализа таких определений можно сделать вывод о том, что это не только социальное, но и биологическое свойство человека, которое представляет собой способность выполнения определенной работы в течение определенного периода времени с максимальной эффективностью.

На работоспособность личности влияет множество факторов: общее здоровье человека, тип его нервной системы, мотивация, квалификация, условия рабочей среды, соотношения труда и отдыха и т.п. В контексте данной статьи мы будем рассматривать умственную, т.е. психическую работоспособность, которая определяется количеством, качеством и быстротой восприятия информации и ее переработки. Эффективность такой работоспособности определяется влияющими на нее факторами, такими как: профессиональная подготовленность и опыт; мотивационно-ценностная направленность на профессиональную деятельность специалиста [1]; функциональное состояние организма и величина возможностей. В процессе труда уровень работоспособности изменяется. Ученые выделяют следующие стадии, которые проходит работник в течение дня: период вработываемости или адаптационный период, период оптимальной работоспособности, период полной компенсации, период неустойчивой компенсации, конечный «порыв» и период снижения работоспособности [2]. Оценивают работоспособность человека с помощью прямых и косвенных методов. Прямые методы оценки работоспособности человека, основываются на изучении результатов деятельности, а в качестве косвенных методов используются физиологические методы и тесты, а также методы, основанные на сборе и анализе данных субъективного состояния психических функций.

Употреблять термин «работоспособность» необходимо с конкретным видом трудовой деятельности, потому как каждая профессия характеризуется своими особенностями. Мы же рассматриваем работоспособность педагогов, исходя из особенностей педагогической деятельности в современных условиях. Профессия педагога входит в число энергоемких профессий. Ведь ее реализация требует от педагога огромные эмоциональные, интеллектуальные и психические затраты. Поэтому проблема повышения работоспособности педагогических кадров на сегодняшний день приобрело особую значимость. Современные условия представляют собой выросшие требования не только к образованию, но и к личности педагога. Исходя из инновационных преобразований в системе образования, современный педагог должен быть новатором, использовать творческий подход к работе, актуальные педагогические технологии, в том числе проектную деятельность и т.п. В рамках современного образования формируется модель трудового поведения педагога, которая включает целевой, исполнительский и мотивационный блоки профессиональной деятельности. При этом она дополняется ролью супервизора, консультанта, человека,

превращающего коммуникации в комфортный и лёгкий для всех её участников процесс, и др. По мнению ученых, именно необходимость выполнять такой обширный круг ролей и является одной из причин значительного повышения энергозатратности современной деятельности педагога, что влияет на работоспособность педагогических работников в современных условиях. Важно учитывать, что не только молодые педагоги, но и опытные нуждаются в помощи по развитию навыков повышения работоспособности, по укреплению, сохранению и восстановлению эмоционального и физического состояния и в целом психического здоровья.

На основании анализа исследования работоспособности педагогов образовательных учреждений г. Тирасполь была разработана программа психологического сопровождения педагогов, основными задачами которой являются:

- способствовать осознанию педагогами своих индивидуальных особенностей работоспособности;
- способствовать развитию навыков оптимизации работоспособности;
- способствовать адаптации к условиям трудовой среды.

Психологическое сопровождение состоит в оказании личности психологической поддержки, нацеленной на формирование социально-психологических условий для успешной трудовой деятельности, развития и саморазвития профессионала. Данная помощь призвана активизировать собственные ресурсы каждого педагога, и предполагает поддержку естественно развивающихся процессов, состояний, реакций. Правильно организованное сопровождение дает возможность педагогу войти в новую «зону развития».

При разработке и реализации программы психологического сопровождения педагогов основной акцент был поставлен на уверенности в силах человека, безоценочном отношении к нему и квалифицированной помощи специалиста. Данная программа включает в себя коррекционно-развивающие, просветительские мероприятия, направленные на поддержание необходимой для профессиональной деятельности педагогов работоспособности, создание позитивного жизненного настроя, помощь в выборе конструктивной стратегии выхода из кризисов, избегание эмоционального истощения, психического пресыщения, утомления. Разработана серия занятий с элементами тренинга, в рамках которых используются различные формы (индивидуальные, групповые) и методы, такие как: психодиагностические методы исследования личности; методы творческого самовыражения в движении, рисунках, в письменных работах; методы социально-психологического тренинга, дискуссия, игровое моделирование. В процессе групповой работы с педагогами у них развиваются умения справляться со стрессом, эмоциональным напряжением. Оказывается помощь в своевременной адаптации к условиям производственной среды, к объему и интенсивности труда. Развиваются умения восстанавливать силы в заданном лимите времени. То есть основное внимание уделяется проблеме профессионального развития, которое невозможно без сохранения целостности личности, ее психического здоровья.

На основании анализа итогов реализации программы психологического сопровождения педагогов, можно сделать следующие выводы:

- результатом организованного психологического сопровождения педагогов является появление умения самостоятельно оптимизировать уровень работоспособности,
- повышаются адаптивные способности педагогов к профессиональной среде.

Библиографический список

1. Клименко, И.В. Динамика мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность / автореф. дисс... канд. пс. наук / И.В. Клименко. – Москва, 2015. – С.20.
2. Носкова, О.Г. Психология труда: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е. А. Климова. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 384 с.

Юркевич Н.А.

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШЕКЛАССНИЦ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Аннотация. В статье описывается исследование, направленное на выявление причин возникновения личностной тревожности в юношеском возрасте, разработку ее профилактики и коррекции.

Ключевые слова. Личностная тревожность, саморегуляция, самооценка, коррекция.

Современная социальная обстановка провоцирует формирование эмоциональных нарушений у подрастающего поколения. Особое место среди этих нарушений занимает личностная тревожность.

Личностная тревожность понимается как устойчивая индивидуальная характеристика, которая проявляется в предрасположенности субъекта к тревоге и восприятию объективно нейтральных ситуаций как опасных, содержащих угрозу, прежде всего его самооценке, самоуважению, престижу, представлению о себе, личностным интересам и ценностям. Уровень тревожности — это показатель индивидуальной чувствительности к стрессу. Очень высокая тревожность является субъективным проявлением психологического неблагополучия. Наиболее чувствительным и ранимым для закрепления тревожности является подростковый и ранний юношеский возраст.

В ряде исследований отечественных и зарубежных психологов было показано негативное влияние высокой тревожности на успешность обучения и результативность деятельности, это воздействие возрастает с увеличением трудности задач и с усилением оценочного характера ситуации, например во время экзамена. Тревога вызывает нарушение продуктивности и направленности деятельности. Из-за высокой тревожности повышается чувствительность к стрессу, что в свою очередь, ухудшает интеллектуальную деятельность в напряженных ситуациях, вызывает неуверенность в своих способностях, а также приводит к снижению уровня работоспособности учащихся.

Тревожность становится одним из факторов отрицательного социального статуса личности, провоцирует "готовность к конфликту", что приводит к напряженным отношениям с товарищами. Учащиеся с высоким уровнем тревожности отличаются пониженной психологической устойчивостью, что ставит их в худшие условия, по сравнению с другими, в любой стрессовой ситуации.

Субъекты с личностной тревожностью обладают особым строением личности, поведения, которое, является результатом всего предшествующего развития. Однако подростковый и юношеский возраст для них наиболее опасный. Это кризисный, переходный возраст, который характеризуется противоречивостью отдельных сторон эмоциональной жизни. Для учащихся с личностной тревожностью этот период наиболее стрессогенный, травмирующий. Это обусловлено как внутренней логикой эмоционального развития, так и социальной ситуацией, которая характеризуется разрывом детско-родительских отношений, решением проблем поло-ролевой идентификации, интеграцией определенными социальными структурами. Именно в этот период подростки и юноши с личностной тревожностью обнаруживают наибольший риск перейти на невротический путь развития личности, что затруднит социальное и профессиональное развитие личности. В связи с этим возникает необходимость выявления причин возникновения личностной тревожности, ее профилактики и коррекции в этом возрасте.

Проанализировав литературные данные по проблеме половой дифференциации, мы предположили, что наиболее остро проблема личностной тревожности стоит для девушек раннего

юношеского возраста, в силу таких их половых особенностей как высокая эмоциональность, эмпатия, чувствительность и ранимость, ответственность и т.п. Девочки намного чаще, чем мальчики находятся в тревожном состоянии и поэтому чаще подвергаются его негативным последствиям.

В связи с этим мы провели исследование, которое было направлено на выявление психологических особенностей личности, которые могут способствовать возникновению и закреплению личностной тревожности в юношеском возрасте, а также анализ половых различий этих особенностей

Для определения уровня личностной тревожности мы использовали шкалу самооценки Ч.Д.Спилбергера адаптированную Ю.Л.Ханиным, шкалу классического социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша.

Для выявления психологических и психодинамических характеристик личности испытуемых Психодиагностический тест Л.Т. Ямпольского, многофакторный опросник Р.Б. Кеттелла, тест - опросник Я. Стреляу, и др. Для выявления психогенных стрессовых событий — «Шкала стресса», анкета для выяснения внутрисемейных отношений.

Мы обследовали 303 человека в возрасте от 15 до 18 лет, из них 172 девушки и 131 юноша. У 52,33% девушек и 23,66% юношей был выявлен высокий уровень личностной тревожности, что подтвердило наше предположение о распространенности высокой личностной тревожности у девушек данного возраста. Средний уровень тревожности наблюдался у 45,35% девушек и 71,76% юношей, низкий уровень тревожности у 2,32% девушек и 4,58% юношей.

Данные, полученные с помощью личностного опросника Р.Б. Кеттелла, показали, что для высокотревожных девушек и юношей, в отличие от их нетревожных сверстников, характерны следующие свойства: эмоциональная неуравновешенность, чувствительность, низкий порог в отношении фрустрации, избегание требований действительности, невротическая утомляемость, раздражительность (фактор С); застенчивость, неуверенность, робость, сдержанность (фактор Н); тревожность, депрессивность, обеспокоенность, склонность к чувству вины (фактор О); напряженность, фрустрированность, сверхреактивность и возбудимость (фактор Q4). В то же время наблюдается гендерная специфика. У юношей, в отличие от девушек, отмечается прямая корреляция личностной тревожности с ситуативной тревогой в межличностном общении, «эстетической впечатлительностью» и «женственностью», обратная корреляция с «асоциальностью».

Согласно результатам нашего исследования, на формирование личностной тревожности оказывают влияние неблагоприятные жизненные условия: психическая травма, неправильное воспитание, конфликтная обстановка в семье, развод родителей, отсутствие поддержки и понимания со стороны окружающих, проблемы в общении со сверстниками, соматические заболевания. Кроме того, для тревожных испытуемых характерны некоторые индивидуально-психологические особенности личности, которые могут способствовать формированию и закреплению тревожности как личностной черты и рассматриваться как причины ее возникновения. И у юношей и у девушек выявлены высокие коэффициенты корреляции между личностной тревожностью и такими факторами как «фрустрированность», «ригидность», «невротизм», «депрессивность», «робость», «психическая неуравновешенность», «интроверсия». Опираясь на полученные данные, мы разработали программу оказания психологической помощи тревожным девушкам.

На наш взгляд, наиболее обоснованным методом развития эмоциональной устойчивости у девушек, является работа в коррекционной группе. При этом нужно учитывать структурную организацию психических свойств. Совершенствование этой структуры необходимо начинать с внесения изменений в наиболее подвижные ее звенья, т. е. в психические состояния. При обучении учащихся «снимать» проявления тревожности, очень важно уделять внимание развитию тех качеств, которые характеризуют нетревожных учащихся: адекватной самооценке и способности к саморегуляции. Необходима также коррекция тех личностных качеств тревожных девушек, которые способствуют закреплению личностной тревожности: обидчивости, мнительности, склонности к самокритике, отгороженности, отсутствия настойчивости и решительности, конформности, пассивности, замкнутости, необщительности, неуверенности в себе и своих силах.

Разработанная нами программа ставит перед собой следующие задачи: освоение навыков эффективной саморегуляции; обучение положительному самоотношению и принятию других,

рефлексивным умениям; обучение приемам эффективного межличностного общения; освоение приемов целеполагания и планирования деятельности, управления временем; формирование потребности в саморазвитии. Учитывая разнообразие интересов участников, тенденцию к смене видов активности, мы применяли те методы групповой работы, которые наиболее отвечают их индивидуальным склонностям. В работе использовались игры и задания, способствующие овладению приемами эффективного межличностного общения; различные виды дискуссий; элементы психодрамы; задания, помогающие стабилизации самооценки; релаксационно-восстановительные упражнения для снятия психологической напряженности и тревожности, обучение приемам саморегуляции; различные виды драматизации.

Для выявления эффективности программы коррекции, мы проводили периодические срезы уровня личностной тревожности с помощью различных вариантов методики ШРЛТ Ч.Д.Спилберга в экспериментальной и контрольной группах. После коррекционной работы средний уровень личностной тревожности в экспериментальной группе снизился с 54,7 до 49,8 баллов (уменьшился на 4,9 балла с достоверностью 0,995 по критерию Вилкоксона), а в контрольной группе — вырос с 48,8 до 52,8 баллов (увеличился на 4 балла с достоверностью 0,975 по критерию Вилкоксона).

Это дает возможность говорить об эффективности предложенной программы коррекции личностной тревожности и целесообразности ее использования для психологического сопровождения тревожных учащихся юношеского возраста.

УДК 371.3

Ятусевич С.Г.

*магистрант, Пинский колледж учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»,
Пинск, Республика Беларусь*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Рассмотрены интерактивные методы обучения в качестве педагогических средств, которые способны детерминировать изменения в структуре профессионально-педагогической направленности личности учащихся колледжа.

Ключевые слова. Интерактивные методы, педагогические условия, профессионально-педагогическая направленность.

На эффективность формирования профессионально-педагогической направленности личности учащихся колледжа оказывают негативное влияние существующие в практике профессиональной подготовки противоречия: между потребностью в усилении практической направленности профессиональной подготовки будущих педагогов и преобладанием теоретической составляющей в образовательном процессе; между предоставлением учащемуся самостоятельности в организации учебной деятельности и низким уровнем развития у него способности и мотивации к самообучению, саморазвитию; между современными требованиями к образовательному процессу и существующей практикой воспитания и обучения.

Наличие этих противоречий позволяет говорить о недостаточно полном использовании резервов подготовки в формировании профессиональной направленности личности молодых специалистов. Их разрешение возможно только *при обдуманном и правильном использовании возможностей* образовательной среды учреждения образования и внутренних характеристик личности, которые в совокупности определяют условия формирования их профессионально-педагогической направленности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет обозначить основные условия формирования профессионально-педагогической направленности.

А.Ковалев, Н.С. Вяткина, В. Минеев и др. предлагают научно-исследовательскую работу студента в качестве действенного условия формирования профессионально-педагогической направленности личности [4]. Л.Т. Кутнева рассматривает проблемное обучение как важнейшее условие развития профессионально-педагогической направленности [2]. Т.В. Горбунова считает, что развитие профессионально-педагогической направленности обеспечивается не только общими профессиональными дисциплинами, но и осуществляется в процессе обучения специальным предметам. Также в качестве важнейших условий рассматриваются педагогическая практика, разнообразные воспитательные мероприятия (беседы, диспуты, вечера, встречи, собрания, тренинги, игры и т.д.) [1].

Обобщая результаты многочисленных исследований по проблеме формирования профессионально-педагогической направленности, можно сделать вывод, что авторы предлагают различные условия развития профессиональной направленности: изучение предметов психолого-педагогического цикла; педагогическая практика; развитие мотивации у студентов, используя тренинги и упражнения; создание интереса к будущей профессии посредством ролевых игр; развитие у студентов профессионально-значимых качеств с помощью различных форм и методов; активное включение студентов в процессы самоконтроля и взаимоконтроля.

Таким образом, актуальные направления по обеспечению качества профессиональной подготовки связаны с поиском комплекса продуктивных педагогических условий, с одной стороны, способствующих формированию положительных мотивов профессиональной деятельности, профессиональных интересов, склонностей, а с другой – обеспечивающих развитие профессионально значимых знаний, умений и навыков будущего специалиста.

В качестве стратегических направлений решения этой проблемы выдвигается разработка и создание новых педагогических технологий, основанных на применении интерактивных методов обучения, которые способствуют усилению практической направленности обучения, предусматривают формирование знаний и умений в условиях, приближенных к будущей профессиональной деятельности, а также положительно влияют на мотивы профессиональной деятельности.

В настоящее время понятие «интерактивные методы обучения» наполняется новым содержанием, приоритетная роль в нем отводится: продуктивному взаимодействию (П.Д. Гаджиева, Д.И. Кавтарадзе, М.В. Кларин, Т.А. Мясоед, Б.Ц. Бадмаев); развитию навыков общения личности (Л.К. Гейхман, Л.В. Зарецкая, Д.А. Махотин); развитию и осуществлению социального опыта людей (Л.Н. Куликова); учебно-педагогическому сотрудничеству между участниками образовательного процесса (Е.В. Коротаева, А.Ю. Прилепо, Н.Е. Щуркова и др.).

Как показывает образовательная практика, использование интерактивных методов обучения положительно влияет на изменения в структуре профессионально-педагогической направленности, которая представлена зоной намерений (цели, установки), зоной мотивационной сферы (убеждения, идеалы и др.) и зоной интересов и склонностей [3]. Это, в свою очередь, указывает, на то, что путь *формирования профессионально-педагогической направленности* учащегося колледжа лежит через укрепление у учащихся положительного отношения к будущей профессии, заинтересованности в будущей работе, склонностей и способностей к ней.

Применение интерактивных методов обучения оказывает воздействие на мотивационную сферу, усиливая и обогащая в ней мотивы в условиях активной познавательной деятельности. Одним из эффективных методов повышения учебной и профессиональной мотивации учащихся является исследовательский метод как метод интерактивного обучения. Применение проблемно-исследовательского метода обучения позволяет поставить учащегося в активную позицию исследователя. Этот метод обеспечивает высокий уровень самостоятельности в процессе обучения. При таком построении процесса обучения обеспечивается развитие коммуникативной сферы у учащихся, их способностей к сотрудничеству, пониманию других людей и самого себя, что поможет им в будущей профессиональной деятельности.

Профессиональный интерес предполагает применение методов или форм проведения занятий, имитирующих или воспроизводящих в профессиональную деятельность обучаемых, связанную с их интересами. Именно в интерактивной деятельности происходит осмысление и закрепление знаний, полученных на теоретических занятиях, выработка профессиональных компетенций. С помощью интерактивных методов обучения предоставляется возможность смоделировать жизненные ситуа-

ции, побывать «на месте учителя», всецело проявить свои теоретические знания в практической деятельности в пределах временных рамок занятий («Займи позицию», «Дерево решений», «Деловая игра» и др.).

Использование интерактивных методов обучения способствуют формированию у учащихся колледжа положительного отношения к избранной профессии и устойчивой потребности в профессиональном самосовершенствовании. Эти задачи успешно реализуются через применение интерактивных форм обучения, таких как дифференцированное обучение, технология сотрудничества, проблемное обучение, кейс-метод, проектное обучение, игровое обучение (деловые игры), а также информационно-коммуникативные технологии. Наиболее эффективными приемами организации учебного процесса являются видеоопросы, выполнения заданий в рабочих тетрадях, *образовательные веб-квесты* (проблемные задания с элементами ролевой игры, для выполнения которых используются информационные ресурсы Интернета), озвученные преподавателем рекомендации для самостоятельного выполнения практических заданий (элементы дистанционной работы), использование приложения GoogleDocs, GoogleSheets для одновременной работы учащихся над общей задачей на расстоянии (объединены элементы дистанционной работы и технологии сотрудничества) и др.

Критическое отношение к своим знаниям, понимание их недостатка побуждает учащихся колледжа пополнять знания, расширять профессиональный кругозор. Этому способствует использование методов рефлексии на завершающем этапе занятия («Рефлексивный экран», «Бортовой журнал», «Свободный обмен мнениями», «Толстые и тонкие вопросы» и др.).

Таким образом, использование интерактивных методов обучения выступают в качестве педагогического условия, которое детерминирует изменения в структуре профессионально-педагогической направленности личности учащихся колледжа: увеличивается значимость мотивов достижения, познания, овладения профессией и принадлежности к профессиональной группе, повышается удовлетворённость познанием и достижениями в учёбе, формируется более позитивное отношение к учёбе, к будущей профессии. То есть, изменяются те психологические характеристики учащегося колледжа, которые органически связаны с будущей профессиональной деятельностью.

Библиографический список

1. Горбунова, Т.В. Педагогические условия совершенствования подготовки будущих социальных педагогов к профессионально-творческой деятельности / Т.В. Горбункова [Электронный ресурс] // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. – Дата доступа : 02.03.2018.
2. Ковалев, А.Г. Психология личности. 3-е изд., переработ. и доп. / А.Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1970. – 391с.
3. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов педвуза / А. Н. Сендер. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 1998. – 150 с.
4. Тахтобина, А.В. Специфика формирования профессиональной направленности у студентов, обучающихся по профилю логопедия / А.В. Тахтобина [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. – Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=24919879> – Дата доступа : 02.03.2018.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

УДК 159.9

Васюра С.А.

*кандидат психологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,
Ижевск*

**РОЛЬ ЭМПАТИИ В УПРАВЛЯЕМОМ СТАНОВЛЕНИИ
КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ
У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Аннотация. В статье обсуждается роль и место эмпатии в управляемом становлении коммуникативной активности у студентов-психологов. Эмпатия рассматривается с позиций интегративного подхода, на основе которого разработана программа, направленная на развитие коммуникативной активности будущих психологов.

Ключевые слова. Коммуникативная активность, становление, эмпатия, эмпатийность, студент.

Коммуникативная активность человека, несмотря на определенные научно-исследовательские традиции её изучения (А.А. Бодалёв, В.И. Кабрин, А.И. Крупнов, С.А. Васюра, Д.С. Корниенко), до сих пор занимает незначительное место в теоретических и эмпирических исследованиях психологов. В области изучения коммуникативной активности не существует общей методологической базы, с позиций которой возможны анализ, сравнение и обобщение фактов, выделяемых в разных направлениях её изучения в психологи.

Проблема становления и развития коммуникативной активности является одной из основных в контексте организации обучения студентов-психологов, профессиональная деятельность которых предъявляет определенные требования к возможностям личности в принятии, сочувствии, сопереживании и понимании другого человека. Кроме того, современный молодой специалист должен обладать спектром социабельных качеств – готовностью и умением вести диалог, действовать в поликультурном обществе. Коммуникативная активность рассматривается нами как один из видов активности человека, «определяющий его готовность и способность к исходящему от него межличностному взаимодействию, к реализации функций субъекта общения» [2, С. 125].

Решение проблемы управляемого становления коммуникативной активности в профессиональном развитии студентов – будущих психологов, позволит прогнозировать успешность в социальном взаимодействии и деятельности в сфере «человек-человек». К факторам, влияющим на коммуникативную активность, относят актуальные эмоциональные состояния, познавательные процессы (перцепция, воображение), личностные особенности, а также средовые факторы – условия общения. Среди механизмов, регулирующих коммуникативную активность человека, выделяют эмпатию.

В зарубежной науке наиболее разработанной является понимание эмпатии (от греч. «em-pathēia») в аспекте психотерапевтической практики. В контексте личностно-центрированной терапии К. Роджерс обращает внимание на «конгруэнтность терапевта», способность «приходить в контакт со своими чувствами и умении их выражать» [5].

Т.И. Пашукова определяет эмпатию как «особого рода эмоцию, содержанием которой является отраженное субъектом эмпатии отношение переживающего человека к объективной действительности, выраженное в тех же чувствах и проявляемое внешне в формах экспрессии, подобных экспрессии переживающего» [4, с. 197]. Ею выделены также основные функции эмпатии:

- ориентировка в переживаниях другого человека, расширение собственного эмоционального опыта эмпата;
- синхронизация эмоциональных процессов переживающего и наблюдающего, а следовательно, – улучшение психологической атмосферы и создание доверительных отношений;
- мотивация помогающего поведения, в том числе и психотерапевтическое воздействие, которое влечет за собой снижение эмоционального напряжения [там же].

Н.Н. Обозов определяет эмпатию как процесс, включающий следующие компоненты:

- когнитивный (понимание психического состояния другого человека без изменения своего состояния),
- эмоциональный (понимание состояния другого человека и сопереживание на основе децентрации),
- действенный (понимание, сопереживание и поддержка) [3].

Среди подходов к эмпатии в философии, психологии, психотерапии выделяют гносеологический, этический и интегративный. Обобщая суть интегративного подхода, Т. Карягина отмечает: «если попытаться реконструировать предельные цели эмпатии как понимания и эмпатии как отклика на чувства другого человека, то они неизбежно смыкаются: благополучие другого, улучшение его самочувствия, освобождение от тяжелых чувств за счет их разделения, чувство «неодиночества», сопричастности с другими, встреча Я-Ты (М. Бубер), диалог, рост самопонимания, преодоление трудностей, утверждение ценностей помощи, добра и т.д.» [3, с. 33]. Интегративный подход к эмпатии нам представляется наиболее перспективным в аспекте изучения становления коммуникативной активности личности. Психологами рассматривается эмпатийность как характеристика личности (А. Э. Ахметзянова) [1]. Эмпатийность как психологическая характеристика личности предполагает определенный уровень развития её готовности и способности к реализации процесса эмпатии (эмпатийного реагирования на другого человека). Эмпатийность личности можно развивать (А.Э. Ахметзянова, В.В. Бойко, Т.В. Дорошенко, А.Б. Кузьмина, И.М. Юсупов и др.). Так, А.Э. Ахметзяновой показано влияние кинотренинга на развитие эмпатийности студентов. А в исследовании Т.В. Дорошенко исследуется эмпатический профиль личности, который определяется как устойчивое системное образование, содержащее значимые показатели личностной компетентности: эмпатию, как фактор мотивации развития личности, проявляющийся в мотивах, установках, направленности эмпатического поведения во взаимоотношениях с другими людьми (Т.В. Дорошенко, 2007). Исследовательницей было установлено, что эмпатия, в зависимости от развития, приобретает индивидуально-качественную специфику, которая оказывает влияние как фактор на мотивацию личности и особенности коммуникации (эмпатийное поведение, стремление к социальной полезности, принятие, доброжелательное отношение, толерантность, коммуникативные установки).

Управляемое становление коммуникативной активности студентов-психологов Удмуртского государственного университета проектировалось нами в виде тренинговой программы, базирующейся на интегративном подходе к эмпатии, в основе которой – идеи интерактивности, т.е. эффективной обратной связи в свободном и открытом общении, а также фасилитарности – создания оптимальной среды сотрудничества и доверия ведущего тренинга и студентов. Как показали наши исследования, управляемое становление коммуникативной активности студентов-психологов может осуществляться за счет развития эмпатии в создаваемых тренинговых ситуациях профессионально-психологического взаимодействия. Требованием, к созданию таких ситуаций должна быть их проблемность, снятие которой осуществляется будущими психологами с позиций понимания эмоциональных состояний и переживаний партнеров по общению. В образовательный процесс студентов-психологов может быть также внедрена проектно исследовательская работа по структуре, функциям, возможности развития коммуникативной активности психолога.

В управляемом становлении коммуникативной активности имеются определенные этапы, которые связаны с повышением социоцентрической мотивации общения, стеничности в общении

и рефлексии (рефлексивно-оценочного компонента активности) в аспекте развития эмпатии. Следует отметить, что эмпатийный потенциал будущего психолога является не только фактором, обеспечивающим адекватную социальную перцепцию в процессе реализации коммуникативной активности, но и определяющим успешность совладания в ситуациях, провоцирующих эмоциональное сгорание.

Разработанная нами программа управляемого становления коммуникативной активности студентов-психологов, опирающаяся на механизм эмпатии, базирующаяся на интерактивном и фасилитарном подходах к организации тренинговых занятий, может быть применена в практической работе, направленной на повышение коммуникативной компетентности представителей социально-экономических профессий (специалистов в сфере «человек-человек»), в программах личностного развития.

Библиографический список

1. Ахметзянова, А. Э. Влияние кинотренинга на развитие эмпатии / А. Э. Ахметзянова // Образование и саморазвитие. Научный журнал. 2009. - № 5 (15). – С. 186-190.
2. Васюра, С. А. Стратегии совладания юношей и девушек студенческого возраста в связи с уровнем их коммуникативной активности / С. А. Васюра, Я. П. Коробейникова // Казанский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 123-131.
3. Карягина, Т. М. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии / Т. М. Карягина: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013. – 175 с.
4. Пашукова, Т. И. Механизмы и функции эмпатии / Т. И. Пашкова, Е. А. Троицкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. Вып. 7 (586). С. 197- 209.
5. Рождерс, К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фалкман. М.: ЧеРо, 2002. – С. 428-430.

УДК 371.8

Грянко Я.М.

магистр педагогики, ассистент

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

МОНИТОРИНГ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Аннотация. Одним из важных вопросов образования является организация внеурочной деятельности, которая требует оценки эффективности. Статья отражает результаты социологического опроса, направленного на выявление степени удовлетворенности внеурочной деятельностью у отцов и матерей младших школьников.

Ключевые слова. Внеурочная деятельность, организация внеурочной деятельности, родители, младший школьник, мониторинг.

Внеурочная деятельность является важной составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени обучающихся. Одним из центральных субъектов в формировании образовательной политики школы выступают родители. Они многочисленны, обладают всей полнотой прав и значительными (в том числе финансовыми и правовыми) ресурсами. Именно они, будучи законными представителями учащихся, вступают во взаимодействие с образовательными учреждениями, являются потребителями образовательных услуг и могут выражать общественные ожидания в отношении образования [1].

Нами был проведен опрос родителей с целью выявления степени их удовлетворенности организацией внеурочной деятельности в школе. Участвовало 140 отцов и матерей, опрос осуществлялся на базе средних школ г. Ярославля.

Результаты проведения мониторинга с родителями учеников показали высокий процент посещаемости занятий внеурочной деятельностью, несмотря на занятость в различных кружках и секциях вне школы. В целом, матери и отцы дают положительную и достаточно высокую оценку проводимым занятиям. Они также считают, что дополнительное образование, получаемое в школе, способствует общему развитию детей, их интересов и творческих способностей, а также углублению и расширению предметных знаний и умений [1].

Поскольку большинство родительской общественности удовлетворено организацией внеурочной деятельности, нам было важно сравнить запросы матерей и отцов. Данный анализ показал заинтересованность отцов, а также, пусть и не в значительной степени, отличные от матерей запросы. Так, выяснилось, что, по мнению матерей, внеурочная деятельность, в первую очередь, необходима для развития творческих способностей (67%) и для проявления и раскрытия способностей ребенка (64,7%). В последнюю очередь, как и для отцов, для отдыха детей (21,1 и 7,1 %) и для подготовки к самостоятельной жизни (27 и 14,2%). Отцы ставят на первое место развитие интересов и потребностей (44,6) и затем развитие творческих способностей (41%). Как мы видим, мнения родителей в данном вопросе в некоторой степени совпадают. Конечно, у матерей и отцов бывает разное представление о том, насколько их ребенок доволен занятиями, проводимыми в школе. Однако наше исследование показало, что оно различается незначительно.

В ходе обработки результатов анкетирования мы выявили достаточно высокий уровень удовлетворенности организацией внеурочной деятельности. Три параметра (место проведения, условия и формы проведения) у матерей находятся в границах от 91 до 96,3 %, в то время как у отцов от 88,6 до 92,5. Это позволяет сделать вывод о том, что отцы менее довольны местом проведения, условиями и формами проведения занятий. Что касается оценки достижений ребенка во внеурочной деятельности, отцы и матери дают практически одинаково высокую оценку (разница в 0,5 %).

Результаты изучения запросов показали, что большая часть матерей и отцов выбирают для своих детей, в первую очередь, спортивно-оздоровительное, общеинтеллектуальное, научно-познавательное и общекультурное направления внеурочной деятельности. Возможно, выбор спортивно-оздоровительного направления объясняется тем, что в школах, участвующих в мониторинге, представлено недостаточное количество занятий спортивных секций и кружков. Физическое развитие детей - одно из важнейших приоритетов родителей. И, прежде всего, учетом именно школьной нагрузки (дети находятся в школе большое количество времени) объясняется желание родителей, чтобы их ребенок был физически активным. Матери, также как и отцы, наименее важным считают туристско-краеведческое и военно-патриотическое направления. Примечательно, что для опрошенных учителей данные направления внеурочной деятельности занимают далеко не последнее место. Напротив, они рекомендуют добавить в расписание занятия и кружки духовно-нравственного, военно-патриотического и туристско-краеведческого направлений. Результаты анализа позволяют сделать вывод о том, что мнения отцов и матерей имеют незначительные различия.

Таким образом, большинство родительской общественности удовлетворено организацией внеурочной деятельности. Об этом свидетельствует оценка ими разнообразия деятельности, что позволяет удовлетворить потребности детей. Востребованность форм и мероприятий внеклассной работы находится на достаточно высоком уровне. Данные опроса свидетельствуют о наличии изменений в личности ребенка, произошедших в результате занятий внеурочной деятельностью; преимущественно положительном эмоциональном состоянии детей в результате посещения занятий в школе; высоком уровне достижений младших школьников во внеурочной деятельности.

В настоящий момент многие школы проводят различные мониторинги для изучения удовлетворенности участников образовательного процесса организацией учебной и внеурочной деятельностью. Это, в свою очередь, помогает учитывать интересы и запросы всех сторон, а также позволяет родителям быть активными участниками образовательного процесса и иметь возможность влиять на выбор тех или иных направлений внеурочной деятельности. Разнообразие занятий и кружков по всем направлениям в школе создает условия для разностороннего развития личности детей. Отсюда растет уровень удовлетворенности участников образовательного процесса организацией внеурочной деятельности в школе.

Библиографический список

1. Грянко, Я.М. Удовлетворенность родителей организацией внеурочной деятельности в школе / Я.М. Грянко // Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы: сборник научных статей седьмой всероссийской интернет-конференции, посвященной 35-летнему юбилею кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им.К.Д.Ушинского [октябрь-декабрь 2017 г.] / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. С.104-108.
2. Карпова, Е.В. Психологическая структура деятельности как объективная основа дифференциации базовых профессиональных компетенций учителя /Е.В. Карпова // Вестник ЯрГУ им. П.Г. Демидова. - 2013. - №4. - С. 103-107.
3. Невзорова, А.В. Анализ опыта организации внеурочной деятельности в школах Ярославской области /А.В. Невзорова // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы Международная конференция «Чтения Ушинского» педагогический факультет ЯГПУ. - 2015. С. 57-63.

УДК 001.891.34: 327(075)+371

Жук С.А.

студент, Учреждение образования «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь

ГЕОПОЛИТИКА И ПЕДАГОГИКА: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы возможности междисциплинарного синтеза геополитики и педагогики в процессе междисциплинарных исследований.

Ключевые слова. Геополитика, геополитическое пространство, образовательное пространство, педагогика.

Постнеклассическая наука значительно расширяет возможности проведения исследований в области социально-гуманитарного знания, что позволяет приходить к гораздо более глубоким выводам, а также формулировать позитивную повестку реформирования образовательного пространства на основании более основательной теоретико-методологической базы.

В современной педагогике все более часто проводятся значительные эмпирические исследования, активно используются количественные методы и т.д. Вместе с тем, в поле объекта педагогики в последние десятилетия все более активно работают философия, психология, этнопедагогика и др [2, с. 47, 100]. Однако на практике при конструировании образовательного пространства не используются данные ряда социально-гуманитарных дисциплин и областей знания. Например, большинство авторов не уделяют должного внимания достижениям такого научного направления как геополитика. В данном контексте под геополитикой мы будем понимать теорию контроля над геополитическим пространством (геофилософский и прикладной аспекты области научного знания). Также необходимо отметить, что в современной геополитике объем и содержание концепта «геополитическое пространство» все более расширяется, включая в себя практически все возможные комбинации человека (общества) и факторов контроля над пространством (географических, экономических, культурных, демографических и др.). Теперь мы можем говорить о возможности введение нового вида геополитического пространства – социальное пространство, где одним из его сегментов будет являться образовательное пространство. В данном контексте среди вопросов, на которые отвечает философия образования (Чему учим? Как учим? Для чего учим? [4, с. 3, 5]), особое значение приобретает последний вопрос.

Системная трансформация советского геополитического пространства повлекла цепную реакцию во всех сферах жизни бывшего советского общества, будь то культура, политика, педагогика, что вызвало, в свою очередь, резкое смещение научного дискурса. Мы можем говорить, выражаясь концептом Т. Куна, о научной революции, причем она носила довольно специфический характер [3]. Нельзя говорить, что в реальности советская наука была «нормальной», т.е. в рамках научной методологии не существовало каких-либо значительных противоречий, однако говорить и об «экстраординарной» науке нельзя в силу отсутствия каких-либо фундаментально противоположных школ. Научная революция в бывшем советском научном пространстве была привнесена извне. Что касается педагогики, то определенные трансформации, конечно же, ее затронули. Говоря же категориями геополитики, система образования просто не выполнила свои функции, т.к. потери интеллектуального человеческого капитала (как реальные, когда молодые люди покидали свою родину, так и потенциальные – нераскрытие творческого потенциала личности) просто огромно. И данная проблема, а именно конкретные потери как экономическая, так и социальные и культурные, должны стать предметом дальнейшего исследования. Хотя обвинять исключительно систему образования в этом, по крайней мере, непоследовательно.

Геополитика, которая также для постсоветского пространства является довольно молодой наукой, предлагает совершенно иную модель, парадигму. В частности, не вторгаясь в специально педагогическую сферу – теорию образования и воспитания – геополитика несколько по-другому формулирует конечные цели и задачи целостного педагогического процесса, когда гармонично развитая личность будет готова продолжить свою жизнь и трудовую деятельность на благо Отечества. Важно отметить, что геополитика оперирует рядом специальных парадигм – геэкономикой, геокультурологией, геоинформатикой и т.д., что дает ей значительно большую гибкость по сравнению с классическими областями государственного управления, или, если говорить шире, public administration.

Если бы мы изображали с помощью кругов Эйлера взаимоотношения геополитики и педагогики, круги бы пересекались. Геополитика бы передавала педагогике накопленные знания и опыт в области теории контроля над пространством, педагогика же, в свою очередь, «смягчала» несколько жесткий, где-то не антропоцентричный лик геополитики (думается, что 150-летнее мышление категориями больших геополитических пространств, методами контроля над пространством, жестким детерминизмом географических или экономических факторов не могли не оставить отпечаток на геополитическом дискурсе). Таким образом, педагогика, в мере своих возможностей, если можно так выразиться, может способствовать «очеловечиванию» геополитики. С другой стороны, образовательное пространство является одной из сфер функционирования социума, и если мы будем рассматривать его функционирование через теорию его самосохранения и устойчивого развития, то оно является элементом геостратегии государства, включающим как внешнюю политику («классическая геостратегия») и внутреннюю политику («внутренняя геостратегия»).

Исходя из этого, геостратегия должна выполнять функцию «избирательного блока», относительно образовательного пространства, т.е. выступать регулятором ее развития. В данном случае мы не говорим о каком-либо закрытии образовательного пространства, нет, это в корне противоречит геополитике. Регуляция должна осуществляться исключительно на основании научной методологии. Для описания «избирательного блока» применим функциональный подход. Данная система является открытой и может, соответственно, принимать и транслировать любую информацию (данные, парадигмы и т.п.), «блок» же включается только в тех случаях, когда поступающая и исходящая информация может нарушить структуру и (или) целостность этой или любой другой системы. Включение «блока» может быть как институционализированным (создание той или иной нормы, ее реализация, контроль за реализацией), так и скрытым через рычаги влияния и т.д. Регулятором этого процесса, центром принятия решений могут являться как явные агенты (государственные институты), так и институты гражданского общества. Важным этапом является и оценка принятых решений, и возможная их последующая корректировка. Приведем пример, в Республике Беларусь в 1996 г. была запрещена деятельность Фонда Сороса, а в первой половине 2010-х гг. – деятельность Фонда Аденуэра (в последние годы деятельность восстановлена). В данном случае мы видим примеры решение и отозванного решения. При подготовке подобных решений необходимо руководствоваться не только потерями, но и возможными приоб-

решениями. В условиях, когда потери превышают возможные приобретения, решение продолжает действовать, во всех иных случаях рациональным является его отмена. Следует также отметить, что подобные решения часто носят политический характер, а значит, при их принятии следует учитывать и политические последствия.

«Блок выхода» является более сложной структурой. Да, конечно, мы можем поставить физический блок, но в условиях формирования и развития открытых обществ (по классификации К. Поппера) нецелесообразно для политической системы. «Блок выхода» работает гораздо более сложно. С одной стороны, закрывает выход для сгенерированной системой информации, которая может нести вред внешнему пространству, с другой стороны, блокирует выход из пространства системы ее агентам. Этот довольно сложный процесс не может быть рассмотрен в рамках нормативно-институционального подхода. В данном случае говорится, прежде всего, о информационно-идеологическом пространстве и soft power. Причем очень важной точкой соприкосновения геополитики и педагогики является последняя. В условиях постнеклассической парадигмы взаимодействия геополитических акторов именно soft power [1] и гибридный инструментарий является основными возможностями установления долговременного контроля над пространством. По мнению автора концепции Дж. Ная, который и ввел этот термин, soft power – язык и культура страны [1, с. 47-48, 154]. Образовательное пространство в таком случае играет важную роль в совокупной soft power государства [1, с. 108].

Таким образом, в условиях междисциплинарного синтеза представляется возможным проводить исследования, в которых для описания, описания и последующего прогнозирования педагогических процессов используется методология геополитики. Проведение таких исследований позволит более полно освещать закономерности функционирования образовательных пространств, проводить такую образовательную политику, которая бы в максимальной степени позволяла осуществлять контроль над национальным геополитическим пространством. Ряд возможностей интеграции этих двух областей по-настоящему открывает новые горизонты междисциплинарных исследований в этом направлении.

Библиографический список

1. Nye, J. S. Soft Power: The Means to Success in World Politics / J. S. Nye. – New-York: Public Affairs, 2004. – 191 p.
2. Абакумова, И. В. Новодидактика. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко –М.: КРЕДО, 2013. – 162 с.
3. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: АСТ, 2003. – 605 с.
4. Сидоров, Н.Р., Философия образования. Введение / Н.Р. Сидоров. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.

УДК 159.9 316.6

Коротаева А.И.

*кандидат психологических наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль*

КОНСТРУИРОВАНИЕ ПЕДАГОГОМ ГЕНДЕРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема роли педагога начальных классов в конструировании гендерных компонентов отношений младших школьников. Педагог как носитель феминных ценностей транслирует обучающимся подобную модель поведения, что вступает в противоречие с маскулинными формами поведения.

Ключевые слова. Младшие школьники, гендерные компоненты отношений.

С поступлением в школу у младшего школьника становится больше доступных форм деятельности, доступных для самореализации. Младшие школьники активно осваивают деловую систему отношений, принимают новые роли и правила, их деятельность становится менее реактивной и импульсивной. Именно на младший школьный возраст приходится один из важнейших новообразований – прорывность, внутренний план действий и рефлексия. Однако, помимо достижения успехов в учебной деятельности, у младшего школьника существует задача соответствовать своим поведением и результатами ожиданиям значимых других. В школе, на уроке, учитель не может позволить снизить или облегчить выполнение учебных и воспитательных задач. А, так как, мы неоднократно отмечали, что педагоги начальной школы преимущественно женщины, то и когнитивные структуры личности младшего школьника формируются через восприятия феминности. Младший школьный возраст – период активного формирования гендера,

Девочки на протяжении обучения в начальной школе практически бесконфликтно интериоризируют требования, предъявляемые им образовательной практикой.

Мальчики же демонстрирует, в основном, следующие типы поведения.

Часть учеников «покоряется» «женским» требованиям поведения и деятельности учителя, но их, как правило, немного, и они являются предметом для высмеивания, а иногда, и избегания со стороны других мальчиков в классе.

Другая, условно выделяемая группа, не находя приемлемых для них способов выражения и применения своих маскулинных качеств, проявляют бездействие и пассивность, слабо проявляя интерес к учебе и к внеклассной, внешкольной жизни.

Самым распространенным вариантом поведения мальчиков в школе является нескрываемое или «скрытное» пренебрежение нормами и ценностями школы. При этом было бы неправильно утверждать, что все мальчики, относящиеся к этой группе, являются противниками школьной системы ценностей. Часть из них в силу эмоционально – личностных особенностей испытывают кризис маскулинной идентичности. Выходом из данного кризиса становится «переход» в негативную идентичность, либо переживания кризиса, который наиболее остро проявляется при отсутствии адекватных «маскулинных» образцов в семье или доступной мальчику социальной среде.

Существуют исследования, показывающие, что индивиды юношеского возраста и в зрелости, достигшие идентичности имеют более высокие академические результаты и стабильнее отношения с противоположным полом [3].

Девочки, несмотря на свою эмоционально - личностную близость с матерью, имеют определенные сложности в становлении собственной идентичности. Гендерная идентичность девочек должна представлять трансформированный ими опыт феминных практик, а не копирование особенностей идентичности матери, что может привести к ригидности поведения в жизненной практике. [4, С. 241]

Самоидентификация мальчиков сложна при интегрировании разных социальных ролей, например, таких как «хороший ученик» и «настоящий мальчик». [4, С. 242] Невозможность интегрирования идентичности может привести к тому, что мальчики, находясь в состоянии смешения ролей, могут почувствовать себя комфортно лишь в группе сверстников. Однако это группа имеет те же проблемы, что и отдельно рассматриваемый мальчик. Отсутствие возможности найти социально – одобряемые формы поведения и одновременно выглядеть истинным представителем мужского пола, подталкивает мальчиков к проявлению признаков демонстративного негативизма, который может перерасти в асоциальное или антисоциальное поведение. Мальчики несколько чаще, чем девочки находятся в группе риска.

В школьной действительности подобные сплоченные группы мальчиков являются серьезной проблемой, однако психолого – педагогическая работа и коррекция данной ситуации осложняется «обезличенностью» подобной группы, что приводит к ее слабому контролю.

Гендерная дифференциация и стереотипизация учебного пространства может компенсироваться привлечением на уроках гендерно-нейтральных примеров и заданий.

При этом поведение учителя не должно становиться нейтральным и «бесполым». Деятельность учителя должна носить гендерно-компетентный характер. Особого внимания требует учет особенностей формирования гендерной идентичности мальчиков. Ближайшее феминное окружение создает кризисное формирование гендерной идентичности мальчиков.

Типично «мужское» поведение они могут проявить, не опасаясь наказаний и порицаний, лишь в компании сверстников – мальчиков. Известно, что управление и контролирование таких гомогенных групп является сложным для педагогов и родителей. Такие группы мальчиков подчиняются внутренним законам, для них характерны модели поведения, которые противоречат нормам и правилам, принятым в школе. Компании мальчиков, главным образом, являются нарушителями дисциплины на уроке и школе в целом. Подобное поведение является компенсацией невозможности проявлять маскулинные качества в полной мере. Эти проблемы становятся все более актуальными и в подростковом возрасте.

Поведение девочек в начальной школе помимо того, что соответствует требованиям образовательной системы в целом, является более удобным и для самих педагогов. Типичным примером служит организация пространства для игр и общения мальчиков и девочек. Игры девочек направлены на близкий контакт с подругами – совместное рисование, одевание кукол и т.д. – подобное поведение не вызывает беспокойства у учителя, так как не угрожает окружающим и самим девочкам. Мальчики в это время, кроме активного использования горизонтального пространства (бег, игры в мяч и т.д.), зачастую осваивают и вертикальное, используя доступную мебель, а иногда и одноклассников. Внимание педагога сосредоточено не на содержании самовыражения мальчиков, а на попытке сохранить их здоровье и окружающие предметы. В итоге «мальчишеская» часть класса испытывает на себе сдерживающую силу и давление.

Нередкой является ситуация, при которой педагог устраивает продолжительные эмоциональные воспитательные беседы с мальчиками или их родителями. В данном случае повышается тревожность родителей, осознающих своего ребенка как «проблемного». Мальчики в свою очередь не воспринимают подобный метод воздействия. Педагоги совместно с родителями практически в любом образовательном учреждении могут организовать безопасное и доступное место для активных игр, что способствует психическому развитию ребенка в целом.

Девочки во взаимодействии с педагогами и родителями выражают готовность к компромиссу, для того чтобы соответствовать правилам и требованиям окружающих. Нормы поведения, которые девочки выполняют, они стараются «применить» и к мальчикам. Мальчики, в свою очередь, крайне редко проявляют послушание. Девочки, наблюдая недовольство взрослых поведением сильной половины класса, начинают занимать позицию «воспитателя», нередко они жалуются педагогам на мальчиков, а нередко и ябедничают, что отражено в тех характеристиках, которые написали мальчики в рамках нашего исследования. [4, С. 242]

Данная ситуация вызывает негативные переживания у мальчиков: они активно дразнят виновниц своих наказаний, за что снова получают выговор от учителя. В подобной ситуации представляется важнейшей позиция педагога и родителей. Так, только взрослые в состоянии ликвидировать систему доносов, начав формирование эффективных взаимоотношений.

Гендерная компетентность педагога, о которой говорилось выше, включает овладение им организационными, психолого-педагогическими и дидактическими аспектами руководства деятельностью младших школьников с учетом гендерных особенностей. В литературе в качестве основных представлены содержательный, рефлексивный и организационный компоненты гендерной компетентности педагога.

Учитель начальной школы должен учитывать, что в младшем школьном возрасте от успешности гендерного развития зависит не только решение задач данного возраста, но и самооценка, способность к самореализации, особенности семейных и партнерских отношений во взрослой жизни.

Библиографический список

1. Араканцева, Т.А. Гендерные аспекты родительско-детских отношений. / Т.А. Араканцева Учебное пособие. М.:Изд-во Московского психолого-социального института, 2006, - 61 с.(с.10)
2. Ильин, Е.П. Пол и гендер. / Е.П. Ильин. - СПб «Питер», 2010. – 688 с.
3. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. / И.С. Клецина. – СПб., 2004. – 408 с
4. Коротаева, А.И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников / А.И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки), с. 241-244

Кротова М.В.

аспирант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ

Аннотация. Определяется сущность взаимодействия субъектов сопровождения образовательной деятельности ребенка в разновозрастной группе, раскрывается роль педагога на всех этапах его проектирования и организации.

Ключевые слова. Индивидуальная образовательная деятельность, субъекты педагогического сопровождения, взаимодействие детей разного возраста.

В современной школе организация образовательного процесса отличается широкой вариативностью. На этом фоне заметно вырос интерес к разновозрастным образовательным объединениям обучающихся, так как разновозрастные группы (далее РВГ) широко распространены в образовательных организациях общего, дополнительного и неформального образования.

Под разновозрастной группой (далее - РВГ) понимают: «...общность детей, отличающихся паспортным возрастом, уровнем физического и социального развития и объединенных на основе общего социального интереса или решения общей задачи» [1].

Образовательная деятельность обучающихся в разновозрастной группе имеет свои особенности, которые определяются, прежде всего, тем, что дети разного возраста постоянно взаимодействуют. Этот процесс должен быть специально организован педагогом, так как взаимодействие обучающихся в РВГ социально обусловлено. Один и тот же ребенок вступает в него в разных статусно-ролевых позициях, которые влияют на характер его образовательной деятельности.

Одним из важнейших педагогических условий эффективности образовательного процесса в РВГ является педагогическое сопровождение как индивидуальной образовательной деятельности каждого обучающегося, так и взаимодействия детей разного возраста в группе.

Субъектами педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе являются:

- педагогические работники ОУ;
- обучающиеся разного возраста;
- родители и другие родственники воспитанников.

При этом у каждого ребёнка, как субъекта педагогического сопровождения, накапливается особый опыт взаимодействия с взрослыми и детьми разного возраста, формируется отличный от других характер личностного развития.

Эффективным методом повышения результативности образовательной деятельности обучающегося в РВГ является проектирование индивидуального образовательного маршрута (далее ИОМ).

Мы в своем исследовании опираемся на мнения Л.В. Байбородовой [3], которая понимает под ИОМ замысел ребенка относительно его собственного продвижения в образовании и А. В. Хуторского, относящего ИОМ к образовательным проектам, в результате реализации которых выстраивается индивидуальная образовательная траектория – «персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [5].

Проектирование каждого ИОМ – это совместная деятельность субъектов образовательного процесса, которая будет успешной, если все участники данного процесса будут учитывать ряд взаимосвязанных и взаимодополняемых принципов. Л.В. Байбородова и М.И. Рожков предлагают следующие принципы проектирования индивидуальной образовательной деятельности ребенка, осваивающего образовательную программу [3];

- **принцип прогнозирования**, который требует при проектировании ИОМ опираться на уже имеющиеся образовательные результаты обучающегося, наметить цель, предположить возможные изменения, ориентироваться на ближние, средние и дальние перспективы в развитии способностей ребенка; проверять свои предположения результатами анализа объективных данных, предвидеть возможную реакцию ученика на условия проектируемой системы;

- **принцип саморазвития** означает, что все особенности развития конкретного ребенка предусмотреть невозможно, поэтому проекты ИОМ должны быть гибкими и вариативными;

- **принцип мотивационного обеспечения проектировочной деятельности** предполагает высокий уровень заинтересованности всех субъектов проектировочной деятельности в реализации намеченного;

- **принцип субъектной позиции ребенка**, реализуя который, педагог должен обеспечить организацию самодиагностики обучающегося, его участие в целеполагании, анализе и рефлексии собственной деятельности;

- **принцип взаимодействия участников проектирования** предполагает привлечение к проектированию всех субъектов педагогического сопровождения образовательной деятельности ребенка, организацию и регулирование совместной деятельности участников проектирования на всех его этапах с учетом поставленной цели и распределенных функций;

- **принцип технологичности**, что означает, что проектирование индивидуальной образовательной деятельности можно представить в виде алгоритма взаимодействия педагогов и ребенка;

- **принцип непрерывности и цикличности** означает, что проектирование деятельности ребенка необходимо осуществлять весь период реализации ИОМ, готовый проект будет представлять сумму промежуточных проектов, работая над которыми ребенок будет проходить одни и те же этапы, сходные действия, совершенные при этом, помогут закрепить полученные учеником навыки.

Вышеперечисленные принципы подчеркивают значимость роли педагога в организации проектирования индивидуальной образовательной деятельности ребенка на всех его этапах. Сущность деятельности педагога, таким образом, подходит под определение понятия педагогического сопровождения образовательной деятельности учащегося.

Педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающегося в РВГ определяет позицию педагога, заключающуюся в организации как взаимодействия с каждым отдельным ребенком с учетом его «зоны ближайшего развития», так и в организации и дальнейшем развитии взаимодействия воспитанников разного возраста. Такая позиция характеризуется следующим:

- осознание в качестве стратегических целей: развитие каждого ребенка в РВГ с опорой на его собственные ресурсы, развитие детского коллектива;

- подчинение педагогических воздействий стратегической цели;

- наличие вариативности ответных реакций в ответ на разнообразие детских проявлений;

- выстраивание педагогического сопровождения на основе системного обобщенного знания об индивидуальных особенностях каждого ребенка, возрастных особенностях младших и старших детей;

- понимание природы различных форм поведения детей разного возраста, требующих регулирования и организации;

- владение знаниями возрастной психологии и физиологии;

- направленность действий педагога на поддержание доброжелательных отношений между воспитанниками, обеспечивающих каждому ребенку поддержку в его развитии [4].

Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в РВГ, является не просто суммой разнообразных методов работы с детьми разного возраста, а выступает как комплексная технология, особая культура поддержки ребенка в развитии

его способностей и личности в целом, опосредованная помощь в достижении поставленных целей.

Для того, чтобы взаимодействие всех субъектов сопровождения было продуктивным, необходимо разделить весь процесс сопровождения на последовательно взаимосвязанные этапы. Так, М.И. Рожков [3] предлагает следующие этапы психолого-педагогического сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающегося:

- **этап проблематизации**, в результате которого субъектами проектирования совместно формулируется образовательная проблема;

- **поисково-вариативный этап** – поиск вариантов решения проблемы;

- **практически действенный этап** – осуществление деятельности, ведущей к запланированному результату;

- **аналитический** этап предусматривает контроль и оценку результатов, прогнозирование трудностей, возможности корректировки продвижения к цели.

Таким образом, можно сделать вывод: педагогическое сопровождение ОД обучающегося в РВГ направлено на создание условий для выявления и развития индивидуальности каждого ребенка, при этом все участники образовательного процесса (взрослые и дети разного возраста) вступают в особое основанное на сотворчестве взаимодействие, результатом которого является самостоятельное принятие каждым ребенком оптимальных решений образовательных задач, соответствующих его возможностям, способностям и интересам.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В. Теория, методика, практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: монография. / Л.В. Байбородова - Ярославль: Академия развития, 2007. – 336 с.

2. Кротова, М.В. Особенности индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе / М.В. Кротова // Ярославский педагогический вестник № 4 - Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2017. С. 42- 48

3. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования: учебное пособие/ под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Золотаревой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014.– 413 с.

4. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот/ Под ред. С.Б. Корниловой и др.– Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 214 с.

5. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя/А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. - 383 с.

УДК 378.014

Попкович В.А.

старший преподаватель

Учреждение образования «Белорусский государственный

педагогический университет имени М.Танка», Минск, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. Профессионально важные качества позволяют педагогу-психологу эффективно решать задачи профессиональной деятельности. Их успешное формирование может осуществляться в процессе педагогического взаимодействия.

Ключевые слова. Личностные качества, формирование, педагогическое взаимодействие.

Для педагога-психолога особое значение приобретают профессионально значимые личностные качества. Психолог образования является для педагогов и учащихся не только носителем психологических знаний. Его оценивают с позиции соответствия идеальному образу человека, воплощающего в жизнь позитивные результаты, достигаемые им с помощью эффективных педагогических методик и технологий. От личностной, жизненной, профессиональной успешности педагога-психолога зависит его убедительность для участников образовательного процесса, а также эффективность работы конкретной психологической службы в целом.

Под профессионально важными качествами принято понимать любые качества субъекта, включенные в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность ее исполнения по параметрам производительности, качества труда и надежности. Также профессионально важными качествами могут выступать свойства нервной системы, особенности психических процессов, личностные особенности, характеристики направленности, знания и убеждения.

Профессионально важные качества позволяют педагогу-психологу эффективно решать задачи и разрешать проблемы разного уровня сложности и определенности в динамических условиях профессиональной деятельности. Для успешной профессиональной деятельности психологу требуются достаточно устойчивая и адекватно высокая самооценка, позитивный взгляд на мир, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе. В основных требованиях к личности психолога можно выделить следующие характеристики:

1. Психолог должен иметь высокие общие умственные способности, быть рассудительным, вдумчивым аналитиком, экспериментатором. Следовательно, эти качества необходимо развивать в процессе учебной деятельности студентов во время обучения. Эту задачу можно решить через включение в учебный процесс различных творческих и практических задач по всем психологическим дисциплинам. В настоящее время преподаватели Института психологии БГПУ им. М.Танка реализуют эту задачу через решение практикоориентированных творческих заданий, предлагаемых для выполнения студентами в рамках практических и лабораторных занятий, управляемой самостоятельной работы, дифференцированных контрольных заданий. Например, в процессе изучения дисциплины «Педагогическая психология» это может быть решение практических задач педагогического взаимодействия в системе преподаватель-студент, учитель-учащийся, психолог-учитель, психолог-администрация школы, психолог-родители и т.п. И чтобы быть подготовленным к решению этих задач в будущей профессиональной деятельности, необходимо приобрести определенные знания и умения в студенческой аудитории.

2. Психолог должен быть социальным человеком, уметь и любить работать с людьми, тактичным, дипломатичным в общении. Следовательно, студент-психолог должен развивать свои коммуникативные способности, приобретать навыки коммуникации и умения межличностного взаимодействия. Для профессиональной деятельности необходимо формировать у студентов-психологов коммуникативную компетентность, которая является одной из основных для их успешного профессионального будущего, так как эта сфера деятельности относится к типу профессий «человек-человек». Коммуникативная компетентность часто рассматривается как «способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми», как «совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение», как «умение изменять глубину и круг общения, понимать и быть понятым партнером по общению», как ориентированность в различных ситуациях, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида; как способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психологических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды.

В процессе межличностного взаимодействия с целью формирования рефлексивных действий, которые необходимы для формирования коммуникативных качеств личности, столь необходимых психологу, настораживает снижение их уровня, хотя они являются неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности психолога. При организации работы, направленной на самопознание, самосовершенствование, на формирование рефлексивных действий эффективны мероприятия, предполагающие активность студента. Как средство развития профессионального самосознания студентов, а рефлексия является неотъемлемой его составляющей, можно рассматривать рефлексивное обучение. Можно обратиться к модели конструктивного изменения поведения Л. М. Митиной, где выделяются четыре стадии: мотивация, осознание, переоценка,

действие. Модель объединяет основные процессы изменения: мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие.

На первом мотивационном этапе целью работы является стимулирование мотивации саморазвития у студентов, стремления познать себя как личность и как психолога. Задача заключается в создании атмосферы открытости, доверия, психологической безопасности у группы. Методы работы сопровождаются индивидуальной и групповой рефлексией, цель которой состоит в осмыслении процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности.

На этапе осознания основным объектом является когнитивный компонент. Цель этапа — повысить уровень осознания будущими педагогами и психологами себя в системе общения с детьми и сверстниками, в системе профессиональной деятельности, а также в системе «Я-педагог», «Я-психолог». Методы рефлексивного обучения, используемые на данном этапе работы, направлены на развитие «образа Я» будущего специалиста. Примером может служить групповое составление образа идеального ученика, идеального учителя, идеального психолога и последующее сравнение выделенных качеств со своими.

Третьим этапом является этап переоценки. Цель данного этапа — нахождение студентами способов решения личных и профессиональных проблем и изменения отношений к событиям и людям. Среди приемов работы, используемых на данном этапе, можно назвать психолого-педагогический дневник.

Четвертый этап - действие. Здесь ведущим выступает поведенческий компонент. Будущий педагог, психолог апробирует новые способы поведения, опирающиеся на изменившуюся Я-концепцию. Цель данного этапа работы - формирование у студентов способности к личностно ориентированному взаимодействию с детьми. На данном этапе применяются разнообразные творческие задания, рассчитанные на совместную деятельность группы. Успешное выполнение заданий способствует сплочению группы и в то же время создает чувство собственной самореализации при осуществлении личного вклада в общую работу. Таким образом, рефлексивное обучение представляется эффективным средством развития так необходимых психологу рефлексивных личностных качеств, развитие которых будет способствовать также формированию профессионального самосознания студентов-психологов в условиях учебно-профессиональной деятельности в вузе.

3. Еще одна характеристика личности психолога – это любовь к совместным действиям, добросовестность, чувство долга, ответственность, энергичность, умение решать практические задачи и, конечно же, понимание другого человека. Такое личностное качество как эмпатия формируется также в процессах педагогического взаимодействия как в учебном процессе, так и во внеучебных мероприятиях. Примером может служить различные волонтерские проекты, в которых участвуют студенты-психологи. Посещение и помощь в детских домах, социально-психологических центрах, больницах, общение с детьми, сбор игрушек и другие добрые дела способствуют формированию эмпатийных качеств личности будущего психолога.

4. Еще одной характеристикой личности будущего психолога является эмоциональная устойчивость, выдержка, устойчивость к стрессу, умение реально оценивать ситуацию и быстро принимать решения. Научение этому также может осуществляться в процессах педагогического и межличностного взаимодействия на учебных занятиях: это решение ситуаций взаимодействия в различных системах, решение конфликтных ситуаций и их анализ, это пример самого преподавателя, его способность конструктивно, спокойно, выдержанно решать сложные ситуации межличностного взаимодействия.

Формирование профессионально личностных качеств будущего психолога будет эффективно осуществляться, если все вышеназванные действия будут включены в сферу педагогического взаимодействия, которое включает, по Я.Л. Коломинскому и А.А. Амелькову, следующие компоненты: педагогическое общение, совместную деятельность и систему межличностных отношений.

Библиографический список

1. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина - М.- «Флинта». – 1998.- 297 с.
2. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал. / Л.М. Митина – М.- 1994 . – 330 с.
3. Педагогическая психология. – Под ред. Н.В.Клюевой. – ВЛАДОС. – М. – 2003.- 398 с.

Серафимович И.В.

*кандидат психологических наук, доцент
Ярославский филиал РЭУ им. Г.В.Плеханова,
Ярославль*

Беляева О.А.

*кандидат психологических наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»,
Ярославль*

Баранова Ю.Г.

педагог-психолог, МОУ СШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла, Ярославль

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В публикации представлено осмысление опыта социально-психологического взаимодействия при создании в образовательных учреждениях условий для формирования и развития личностных результатов школьников.

Ключевые слова. Психологическая служба, социально-психологическое взаимодействие, личностные результаты обучающихся.

Образование в России последние годы активно реформируется, инновации становятся всё более глубокими и интенсивными, современная социально-экономическая ситуация требует существенных изменений в системе работы школы. Апробация новых подходов, в каждом отдельном учреждении идет параллельно и постепенно накопленный опыт требует одобрения и оценки коллег, поэтому растет целенаправленный обмен опытом специалистов-практиков. Информатизация образовательного пространства создает дополнительные возможности для поиска совместных решений вопросов, связанных, в том числе и с нехваткой методических пособий, программ, рекомендаций для практической работы педагогов, психологов, руководителей, уже работающих по новым стандартам.

Таким образом, изменяющиеся форматы социального взаимодействия и требования к системе образования делают актуальным активное взаимодействие взрослых участников образовательного процесса. Методическое обеспечение работы отдельных специалистов (психологов или педагогов), как мы предлагали ранее, на современном этапе недостаточно для обеспечения всего комплекса условий по достижению личностных результатов школьников в процессе образования [5]. Необходимо подключать всех заинтересованных субъектов (педагогов, родителей, администрацию, психологов), реализовывать комплексные проекты для достижения поставленных целей. В связи с вышесказанным, приоритетной задачей становится организация психолого-педагогического взаимодействия различных участников образовательного процесса в направлении формирования и развития личностных результатов школьников [1].

Взаимодействие является универсальной формой развития, обоюдного изменения явлений, как в природе, так и в обществе, приводящего каждое звено в новое качественное состояние, оно отображает широкий круг процессов окружающей действительности, посредством которых реализуются причинно-следственные связи, происходит «обмен» между взаимодействующими сторонами, их взаимное изменение. На сегодняшний день в психологической науке и практике сложился системный подход к пониманию обозначенного феномена: система взаимодействия создаётся её субъектами, именно они влияют на состояние системных компонентов и системный результат, и каждый раз состояние этих субъектов разное, а потому она крайне динамична и многообразна. Идея организации психолого-педагогического взаимодействия субъектов образова-

тельных отношений в организации учебно-воспитательного процесса в школе актуальна для современных исследований: в работах Б.Б. Айсмонтас, М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, О.В. Кардашиной, Т.Ю. Кирилиной, И.Н. Прониной, В.А. Родионова и др. рассмотрены ряд аспектов её реализации на различных ступенях обучения. Включены в нее и учителя (предметники, классные руководители), педагоги-психологи, социальные педагоги, родители, сами обучающиеся.

Наши наработки направлены на реализацию важной цели – формирование компетенций педагогов, родителей в содействии развитию личностных результатов школьников. Личностное развитие обучающихся – это целостный процесс, на который возможно влиять с разных сторон: на уроке, во внеурочной деятельности, в воспитательной работе. Поэтому важно разрабатывать разнообразные формы, чтобы данная работа была осуществима как педагогами-предметниками, так и классными руководителями, социальными педагогами или педагогами-психологами.

Ориентируясь на положения, доказанные в работах А.В. Карпова [2], о том, что любые изменения внешней среды, приводящие к принятию решения, стимулируют изменения во всех блоках психологической системы деятельности, что изменения эти являются взаимосогласованными, мы вправе предположить, что найдя приемлемые способы построения внутришкольного взаимодействия по обозначенному вопросу, мы сможем определенным образом повлиять на личностную позицию самого школьника.

В процессе поиска подходов к решению обозначенных проблем, нами были разработаны и апробированы ряд психолого-педагогических программ для обучающихся и взрослых, серия административно-управленческих проектов, направленных на содействие формированию личностных результатов школьников и расширение компетенций в области личностных результатов у других участников образовательного процесса (родителей, педагогов).

Программы для педагогов ориентированы на повышение эффективности педагогической деятельности через развитие метакогнитивных составляющих профессионального надситуативного мышления, которое способствует качественно иному осмыслению сути профессиональной деятельности [3,4]. Программы психолого-педагогического сопровождения школьников нацелены на содействие формированию и развитию личностных результатов в области самоопределения, формирование позитивного образа будущего, умение самостоятельно делать выбор в различных ситуациях в опоре на адекватное представление о собственной личности и принятие себя, Они представлены как логическая последовательность многоуровневых и взаимодополняющих упражнений, содержательно нацеленных на решение задач личностного развития школьников с учетом их возрастных особенностей и обеспечения преемственности на отдельных ступенях обучения.

Кроме того, перспективным для образовательных учреждений можно признать такое направление, как создание и распространение тематических информационных буклетов. В современном мире этот способ представления информации активно используется в маркетинговых и рекламных компаниях бизнеса, а нами могут быть использованы в целях просвещения и повышения психолого-педагогической компетенции родителей обучающихся, педагогов, широкой общественности и самих школьников. Небольшие книжки-раскладушки, в которых заложены важные воспитательные идеи, кратко и ёмко сформулированные, затрагивающие важные вопросы, могут оказаться ориентированы на самую разнообразную тематику, актуальную для конкретного учреждения, возраста обучающихся, отдельной социальной группы. В частности, могут затрагивать психопрофилактическую работу, здоровьесберегающую деятельность, работу с детьми с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, анализ опыта организации деятельности служб практической психологии учреждений образования на современном этапе позволил нам прийти к следующим результатам:

1. Обобщенный опыт работы представлен в виде единого проекта, методических рекомендаций для педагогических работников, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС, который получил рекомендацию Департамента образования мэрии г. Ярославля к использованию при реализации ФГОС. Сборник стал победителем конкурса научно-методических материалов на межрегиональной конференции «Психологические ресурсы образования: разнообразие, возможности, выбор» (2017).

2. Проанализированы условия для повышения эффективности использования ресурсов внеурочной деятельности. Осуществлена апробация программ и проектов, в которой

приняли участие более 700 школьников и около 300 специалистов образовательных учреждений г.Ярославля.

3. Продемонстрирован вариант организации психолого-педагогического взаимодействия различных участников образовательного процесса. По результатам работы получен статус городской инновационной площадки и муниципального ресурсного центра в рамках проекта «Создание муниципальной системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся».

Библиографический список

1. Беляева, О.А. Рассогласованность позиций участников образовательного процесса как фактор профильного выбора старшеклассников: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / О.А.Беляева; Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2011.

2. Карпов, А.В. Психология групповых решений / А.В. Карпов. – Москва-Ярославль: ДИА-пресс, 2000. – 532с.

3. Карпова, Е.В. Метасистемный анализ мотивации учебной деятельности в структуре личности / Е.В. Карпова. – Сибирский психологический журнал. - 2006. - №24. – С.59-64.

4. Кашапов, М.М., Серафимович И.В., Огородова Т.В. Метакогнитивное обоснование ситуативности / надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях / М.М. Кашапов, И.В. Серафимович, Т.В. Огородова //Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2015. Т. 157, кн. 4. - С. 189–202.

5. Серафимович И.В., Баранова Ю.Г., Куликова С.Ю. К вопросу об особенностях социально-психологического сопровождения процессов формирования и развития личностных результатов / И.В. Серафимович, Ю.Г. Баранова, С.Ю. Куликова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Том 5. № 2(15). - С.262-268.

УДК 373.2 (476747)

Смолер Е.И.

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный

педагогический университет имени М.Танка», Минск, Республика Беларусь

Голуб А.И.

магистр педагогических наук,

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 371», Минск,

Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА ПЕДАГОГАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ уровня компетентности педагогов Республики Беларусь и Российской Федерации в вопросах организации детского экспериментирования. Описана программа технологии организации деятельности экспериментирования в учреждении дошкольного образования, а также определены условия эффективности ее реализации на практике.

Ключевые слова. Технология детского экспериментирования, дети дошкольного возраста, педагог, учреждение дошкольного образования.

Современное образование Республики Беларусь и Российской Федерации требует пересмотра технологии обучения дошкольников, ориентируя педагогов на использование в своей де-

тельности более эффективных технологий, форм и методов, позволяющих строить педагогический процесс на основе развивающего обучения. Одной из таких технологий является технология детского экспериментирования.

В нашем исследовании мы изучали уровень компетентности педагогов в вопросах организации детского экспериментирования. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что все педагоги Республики Беларусь и Российской Федерации: осознают широкие возможности деятельности экспериментирования; применяют в педагогической деятельности разные формы экспериментирования – познавательную (направленную на получение новых знаний 72 % – РБ и 64 % – РФ) и продуктивную (направленную на получение новых конструкций, рисунков, сказок и пр. 28 % – РБ и 36 % – РФ), однако редко используют ее в самостоятельной деятельности детей. Причинами такой ситуации педагогические работники отмечают дефицит времени по организации деятельности экспериментирования, большое количество детей, отсутствие возможности всем одновременно участвовать в процессе.

Педагоги Республики Беларусь (66 %) отдают предпочтение для организации деятельности экспериментирования во второй половине дня в связи с тем, что она более свободна. Опытные педагоги указывают на то, что данный вид организуется как в 1, так и 2 половине дня (17 %). Педагоги Российской Федерации (64 %) – в 1 половине дня, указывая на то, что дети более активны утром, данный вид деятельности включают в НОД, 2 половина дня более занята дополнительными кружками. Педагоги Республики Беларусь (42 %) организуют деятельность экспериментирования через групповую форму (педагог показывает – дети смотрят). В Российской Федерации педагоги (53 %) отдают предпочтение подгрупповой форме работы с детьми. Многие педагоги Республики Беларусь (25 %), Российской Федерации (32 %) используют групповую и подгрупповую форму работы с детьми при организации деятельности экспериментирования.

Для более адекватной оценки теоретической и практической подготовки педагогов к использованию экспериментирования, был предложен опросник для оценки и самооценки профессионализма по организации экспериментальной деятельности детей дошкольного возраста. Сравнительный анализ профессиональной подготовки педагогических работников как в Республике Беларусь, так и Российской Федерации выявил, что педагоги информационно осведомлены об основных положениях деятельности экспериментирования, что является основой для их профессиональной позиции. Данные показывают, что на сегодняшний день высокий уровень знаний имеют 58 % (РФ) и 9 % (РБ), средний – 42 % (РФ) и 73 % (РБ). Затруднения в данном вопросе испытывают педагоги Республики Беларусь без профильного образования, молодые специалисты со стажем работы до 3 лет 18% (2 педагога), что связано с пониманием собственного дефицита в знаниях в области деятельности экспериментирования, с незнанием форм и методов при организации деятельности экспериментирования.

Педагогами Российской Федерации и Республики Беларусь освоены способы выполнения конкретных профессиональных действий в процессе экспериментальной деятельности, но возникают затруднения в умении правильно формулировать проблему, выдвигать гипотезу, задавать вопросы при решении педагогических задач, организовать предметно – развивающую среду – 18 % Республики Беларусь (молодые специалисты). Констатирован средний уровень сформированности операционных умений для педагогов России и Беларуси. Однако, у них отмечается настороженное отношение к деятельности экспериментирования в условиях учреждения дошкольного образования, что подтверждается и на практике в реализации образовательного процесса.

Анализ полученных результатов позволил выявить взаимосвязь между сформированностью у педагога конкретных знаний, умений и навыков и их влиянием на процесс организации деятельности экспериментирования. В свою очередь, от сформированности социальных умений у педагога как организатора данного процесса, в значительной степени зависит эффективность экспериментальной деятельности.

Нами была разработана и реализована на практике программа технологии организации деятельности экспериментирования в учреждении дошкольного образования, которая включает 3 раздела: «Ориентировочный» (цель – совершенствование теоретических знаний и умений педагогов в области планирования деятельности экспериментирования), «Средовой» (цель – формирование знаний и умений педагогов, способствующих созданию эффективной предметно-

развивающей среды для деятельности экспериментирования), «Деятельностный» (цель – совершенствование профессиональной компетентности педагогов, практических навыков и умений в работе с детьми при осуществлении деятельности экспериментирования).

Как показало наше исследование, на организацию деятельности экспериментирования влияют такие факторы как: индивидуально-психологические особенности субъекта этой деятельности – педагога, включающие индивидуально-типологические, личностные, поведенческие особенности; особенность самой деятельности; особенность воспитанников (возраст, уровень знаний и т.д.).

Реализация программы технологии организации деятельности экспериментирования в учреждении дошкольного образования позволила нам создать «Лист экспертизы технологии организации деятельности экспериментирования». Исходя из структуры деятельности экспериментирования, мы определили следующие критерии, отражающие качество организации данной деятельности: планирование; создание условий для организации деятельности экспериментирования; деятельность педагога; деятельность детей.

Было определено, что технология организации деятельности экспериментирования в учреждении дошкольного образования будет эффективно реализована при соблюдении следующих условий:

осуществление последовательного системного подхода в процессе планирования деятельности экспериментирования;

осуществление сотрудничества педагога и ребенка с позиции оптимизма, веры, в его силы, поддержки воспитанника во всех его начинаниях в деятельности экспериментирования;

создание предметно-развивающей среды в каждой группе учреждения дошкольного образования, соответствующей возрасту детей и требованиям к организации данного вида деятельности.

Таким образом, для широкого применения технологии деятельности экспериментирования в практику учреждения дошкольного образования Республики Беларусь и Российской Федерации, необходимо перестроить работу с кадрами, повышая их профессиональную компетентность в вопросах организации взаимодействия с детьми дошкольного возраста с целью совершенствования их деятельности экспериментирования. Важным направлением в работе с кадрами видится необходимость повышения квалификации, теоретического уровня по проблемам деятельности экспериментирования детей. У педагогов необходимо развивать потребность в преобразовании образовательного процесса учреждения дошкольного образования, обогащения предметно-развивающей среды материалами, стимулирующими интерес детей к познанию посредством экспериментирования; овладения технологией, предусматривающей освоение практических умений экспериментирования в процессе совместной с взрослым и сверстниками деятельности, осуществляемой внутри детско-взрослых групп.

Библиографический список

1. Голуб, А. И. Организация деятельности экспериментирования в учреждениях дошкольного образования Белоруссии и России [Электронный ресурс] /А.И.Голуб // Гармонизация психофизического и социального развития детей: науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, г. Минск, 28 апр. 2016 г. / Белорус. гос. пед.ун-т им. М Танка. – Минск, 2016. – 1 электрон.опт. диск (CD-ROM).
2. Смолер, Е. И. Первые шаги дошкольников в мир экспериментирования / Е. И. Смолер, А. И. Голуб // Здоровы лад жыцця. – 2017. – № 2. – С. 12-17.

Усольцева И.В.

кандидат психологических наук, доцент

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»,

Москва

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ СО СПЕЦИАЛИСТАМИ РАЗНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Представлены данные эмпирического исследования готовности педагогов дополнительного образования к взаимодействию с другими категориями педагогических работников при контроле факторов образования и гендера.

Ключевые слова. Типы профессий, педагог дополнительного образования, межпрофессиональное взаимодействие

Социальные изменения в российском обществе изменили требования к профессии, субъекту труда, процессу и результату профессионализации, выводя на первый план проблемы социальной активности субъекта труда на всех этапах его профессионального становления и развития. Основной задачей человека как субъекта труда в современной экономике становится приспособление не к требованиям профессии, а к требованиям корпоративной культуры организации.

Корпоративность оказывается характеристикой в определенной мере противоположной индивидуальности, вводя в фокус рассмотрения социальную общность, где значимую роль играют не сами индивиды и их индивидуально-типологические свойства, а процессы коммуникации и взаимодействия между ними ради достижения общих (наиндивидуальных) целей.

Такого рода задача достижения взаимопонимания и согласованности в действиях ради общей цели играет существенную роль в образовании. Осуществить полноценный образовательный процесс становится не под силу отдельному учителю, воспитателю дошкольного учреждения или педагогу дополнительного образования. Реализация значимых функций образования в динамично изменяющемся, противоречивом и рискообразующем современном социуме оказывается не под силу и коллективу, состоящему из представителей только одной профессии. Для обеспечения развития ребенка в условиях воспитания, обучения и социализации в системе современного образования оказывается совершенно необходимо участие разных педагогических работников: психологов, социальных педагогов, логопедов, административного корпуса образовательных организаций.

Интеграция профессиональной деятельности специалистов для достижения общих целей в образовании оказывается также подкрепленной и вектором развития современного научного знания, направленного на междисциплинарный синтез.

Вместе с тем, практика межпрофессионального взаимодействия в образовании далека от согласованности действий педагогических работников и их нацеленности на диалог и сотрудничество. Так, в проведенном нами эмпирическом исследовании межпрофессионального взаимодействия в дополнительном образовании, на первый план вышли такие факторы как формализм таких взаимодействий, их необязательный характер, ограниченный круг специалистов, с которыми опрошенные взаимодействуют. Продолжая традицию анализа индивидуально-психологических особенностей субъектов труда, заложенную в работах Е.А. Климова и его учеников, нами был проведен анализ влияния на оценку частоты и характера межпрофессионального взаимодействия таких индивидуально значимых факторов как уровень образования (среднее специальное, высшее, неоконченное высшее) и гендер. Общее число опрошенных сотрудников учреждений дополнительного образования – 125 человек, 73 женщины, 52 мужчины, средний возраст – 41,9 года, стаж – 11,9 лет. Для анализа статистических различий между группами ис-

пользовался непараметрический U критерий Манна-Уитни. Анализ проводился в программе statistica 7.0v.

Весьма интересные данные получены при анализе ответа на вопрос о частоте взаимодействия между специалистами.

Большинство опрошенных выбрали «происходит на регулярной основе» (52,5%), однако сотрудники-мужчины значимо чаще выбирают данный вариант ответа (80,0% без контроля фактора образования, 75,0% - сотрудники-мужчины с высшим образованием) по сравнению с сотрудниками-женщинами (47,1% без учета уровня образования, 48,6% - с высшим образованием).

Второе место по частоте выбора занимает выбор «происходит от случая к случаю» и «зависит от личных контактов» (по 24,6% от числа всех опрошенных). И если «нерегулярность взаимодействия сотрудников» отметили с одинаковой вероятностью как сотрудники разного пола и уровня образования, то «зависимость от личных контактов» чаще отметили сотрудники женщины (27,5% независимо от образования, 27,0% - с высшим образованием) по сравнению с сотрудниками-мужчинами (10,0% и 12,5% соответственно), а также несколько чаще сотрудники со средним образованием (30,0%).

«Отсутствие взаимодействия специалистов» значимо чаще ($p < 0,01$) отмечают сотрудники с незаконченным высшим образованием (25,0%) по сравнению с сотрудниками с высшим (2,2%) и со средним специальным образованием (0,0%).

Наиболее существенные различия (уровень значимости p - от 0,02 до 0,3) по параметру «взаимодействие с конкретными специалистами» выявлено между мужчинами и женщинами независимо от уровня образования. Сотрудники-мужчины почти в 3 раза реже, чем сотрудники-женщины, взаимодействуют с руководителем учреждения; однако почти в 2 раза чаще – с методистами; существенно чаще – с другими педагогами школы и педагогами-организаторами и не взаимодействуют с психологами школы.

Сравнивая частоту взаимодействия между сотрудниками в зависимости от их уровня образования, обнаруживаются статистически значимые различия между сотрудниками с высшим и средним специальным образованием и сотрудниками с неоконченным образованием. Сотрудники с неоконченным высшим образованием значимо чаще взаимодействуют с методистом и психологом по сравнению с двумя другими группами ($p=0,03$ и $p=0,02$ соответственно); несколько чаще по сравнению с группой со средним специальным образованием – с другими педагогами (на уровне тенденции, $p=0,06$; различия с группой с высшим образованием незначимы, $p=0,1$). Они не взаимодействуют с руководителями учреждения, что нехарактерно для других групп, практически одинаково часто взаимодействующих с руководителями.

Сотрудники со средним специальным образованием значимо чаще по сравнению с сотрудниками с неоконченным высшим образованием взаимодействуют с руководителем учреждения ($p=0,001$) и с педагогами-организаторами ($p=0,02$). Эти различия значимы для группы с высшим образованием на уровне тенденции ($p=0,07$ и $p=0,06$ соответственно). Они же реже по сравнению с двумя другим группами взаимодействуют с руководителями отделений ($p=0,01$ и $p=0,03$ соответственно). Это объясняется тем фактом, что большинство руководителей отделений имеют среднее специальное образование и полученные факты отражают недостаточные «горизонтальные» взаимодействия между руководителями отделений.

Характерной особенностью взаимодействия сотрудников с высшим образованием по сравнению с двумя другим группами является значительно большая частота взаимодействия с руководителями отделений ($p=0,03$ и $p=0,01$ соответственно) и отсутствие взаимодействия с психологами ($p=0,00$ для обеих групп).

Выявленные различия в оценке межпрофессионального взаимодействия специалистами дополнительного образования наглядно демонстрируют проблемы, с которыми сталкивается педагогический коллектив как на индивидуальной общности при согласованном достижении образовательных целей.

Готовность педагогов дополнительного образования к взаимодействию с представителями других профессий в образовании, согласно нашим данным, оказывается тесно связана с гендером и уровнем профессионального образования. Учет этих факторов может оказаться полезным руководителям образовательных учреждений, позволяя им более дифференцированно побуждать своих сотрудников к межпрофессиональной коммуникации, столь необходимой в современной

образовательной ситуации. Для научной психологии рассмотренный аспект межпрофессионального взаимодействия позволяет расширить проблемное поле понятия «полипрофессионализм», которое активно разрабатывается в психологических и акмеологических исследованиях [1, 4, 5].

Библиографический список:

1. Казакова, Н.Е. Системная классификация полипрофессионализма / Н.Е. Казакова // Акмеология. 2016. № 2 С. 49 - 53.
2. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов // Психология профессионала: Избр. психол. труды. М., 2003. 456с.
3. Климов, Е.А. Профессиональный менталитет и психозекологическая гипотеза / Е.А. Климов // Общественные науки и современность. №6. 1995. С. 140 - 149.
4. Пачина, Н.Н. Развитие поли профессиональной компетентности субъекта высшей школы / Н.Н. Пачина // Акмеология. 2012. No 2. С. 49–54.
5. Посохова, А.В. Проблема полипрофессионализма в психологии, акмеологии и на практике / А.В. Посохова // Власть. 2015. №6. С.81-85.

Башаркина Е.А.

кандидат педагогических наук, доцент

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

**СИСТЕМА СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ:
МЕЖПОКОЛЕННЫЕ СВЯЗИ И ГЕНДЕРНЫЕ РОЛИ**

Аннотация. Укрепление института брака и семьи определяет ценностную основу организации жизни и деятельности каждого человека, способствуя его нравственному и социальному личностному развитию. В данном контексте важное значение приобретает развитие межпоколенных связей и гендерных позиций в системе семейных отношений.

Ключевые слова. Семья, семейные отношения, межпоколенные связи, семейные традиции, гендерные роли.

В контексте тенденций укрепления института брака и развития современной семьи [1, с. 17] важное значение для осмысления приобретают аспекты развития межпоколенных связей и понимания гендерных ролей в системе семейных отношений. Представим содержательное выражение данных тенденций.

Развитие межпоколенных связей и семейных традиции как средств формирования культуры семейных отношений и культуры быта семьи.

Культура семейных отношений, как сформированность взаимопомощи, поддержки, взаимодействия между членами семьи, и *культура быта семьи*, как организованной среды проживания и проявления вышеназванных отношений, характеризуют внутреннюю и внешнюю стороны культуры семьи в целом. Особую роль в процессе формирования культуры семейных отношений и быта имеет *межпоколенное взаимодействие* – особый вид социального взаимодействия, основанный на непосредственном или опосредованном воздействии друг на друга представителей разных поколений в семье – это дети, родители, бабушки и дедушки (прародители), родственники разного возраста.

Роль каждого представителя в системе межпоколенных связей незаменима и значима. Безусловно, существуют исторически сложившиеся традиционные обязанности представителей каждого поколения, выполнения которых в семье друг от друга ждут: дети при воспитательном влиянии старших должны проявлять старания в различных видах деятельности (в первую очередь, в учебе, а также творчестве, спорте и др.); родители – в труде, а еще отец как глава семьи – в материальном обеспечении семьи, в стремлении защищать и оберегать своих близких, мать как хранительница домашнего очага – в создании комфорта и уюта в доме, теплых взаимоотношений в семье; бабушки и дедушки – в организации своего свободного времени с пользой для родных. Исследователи отмечают, что поведение детей, тесно контактирующих с бабушками и дедушками, более спокойное, позитивно направленное, социально значимое.

Обозначенные позиции представителей разных поколений могут быть и иными, важным является понимание специфики возраста и личностных особенностей каждого члена семьи, выражаемые в их словах, действиях, поступках. Согласованность и понимание в межпоколенном взаимодействии отмечается тогда, когда *наличие межпоколенных связей* в семье является для каждого ее представителя *духовно-нравственной ценностью* – в семье принимают и понимают каждого из ее представителей, не перекалдывают груз обязанностей на кого-то одного, разногласия стараются разрешить с позиций взаимоуважения и др. Самоценность межпоколенных связей дает возможность вести конструктивный диалог, разрешать конфликтные ситуации, видеть пер-

спективы совместной жизнедеятельности, а главное дает возможность каждому поколению войти в единое духовно-нравственное пространство без жесткой иерархии, без насилия, без неуважения «отцов» и «детей», а с обязательным утверждением авторитета пожилых людей и доверия, любви к растущему человеку.

Хочется отметить, что создание таких отношений напрямую зависит от влияния старших членов семьи, именно ими закладываются или продолжают из поколения в поколение традиции и нормы отношений, которые впоследствии их дети, повзрослев и став родителями, будут также соблюдать и продолжать. Эти нормы – общности и согласия в делах, заботы и ответственности друг за друга, взаимопомощи и поддержки между взрослыми и детьми – являются важнейшей традицией духовно-нравственного единения старшего и младших поколений, продолжение которой становится прочной основой межпоколенных связей и проявляется в мировоззренческих, нравственных, эмоциональных, интеллектуальных, деловых и других внутрисемейных связях.

Понимание гендерной роли мужчины и женщины, полоролевая идентификация детей.

В образовательном процессе в соответствии с Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь *гендерное воспитание* – это целенаправленное создание условий, способствующих идентификации личности как представителя определенного пола, закреплению гендерных ролей, воспроизводству соответствующего социального опыта, формированию гендерной культуры личности. Процесс и результат обретения ребенком психологических и поведенческих особенностей человека определенного пола, отождествление себя с особенностями мужского или женского пола, включая типичное ролевое поведение, определяет *полоролевую идентификацию ребенка*. В данном процессе определяющее значение имеют гендерные позиции родителей, гендерная направленность семейного воспитания.

Приоритетность в изучении данных вопросов подтверждается многими исследователями: С.Н. Захарова, А.В. Мудрик, М.П. Осипова, Е.Д. Осипов, В.В. Чечет и др. А.В. Мудрик отмечает, что *гендерный подход в воспитании* определяет создание условий для проявления и позитивного становления индивидуальных маскулинных (мужских) и фемининных (женских) черт на основе духовно-ценностных ориентаций. Духовно-нравственная направленность гендерных характеристик личности позволит адаптировать представителей обоих полов к адекватным полоролевым отношениям в обществе и эффективному полоролевому обособлению в социуме [2].

Результативность гендерного воспитания определяется сформированностью духовно-нравственного отношения к вступлению в брак и созданию семьи, ценности отцовства и материнства.

Учеными и практиками отмечается, что присутствие, участие, влияние отца и матери в семье является духовно, социально, жизненно необходимым для ребенка. Ни мать, ни отец не могут заменить друг друга, их роли при тесной взаимосвязи отличаются своей специфичностью и характером родительского влияния на воспитание детей. Е.И. Сермяжко писал, что «*мужчина – отец* – это ум, мужество, сила воли, строгость, смелость поиска, умение бороться и побеждать. А *женщина – мать* – ласка, нежность, доброта, чуткость к людям, красота, аккуратность, заботливость. Именно эти качества отца и матери являются эталонными, образцовыми для детей. Эти качества в значительной степени определяют специфику ролей отца и матери, характер их преимущественного влияния на детей» [3, с. 46]. Разнонаправленное воспитание детей родителями проявляется в том, что отец учит ребенка тому «что», а мать – тому «как», отец учит ребенка «быть кем-то», а мать – «кем-то для кого-то».

Важным фактором эффективного воспитания в семье является развитие *позитивного родительства*, которое начинается с первых лет жизни ребенка и предполагает опору на лучшие качества ребенка в условиях информационно-действенного взаимодействия с детьми.

В основе позитивного родительства – стремление выслушать и понять, отметить, похвалить и вознаградить ребенка за хорошее поведение, находить занятия, представляющие взаимный интерес для детей и родителей и получать удовольствие от них. Руководствуясь самыми лучшими побуждениями, многие родители замечают неправильное поведение ребенка и забывают отметить и похвалить ребенка, если он поступает правильно. В результате, ребенок получает гораздо больше родительского внимания, когда он поступает неправильно, чем когда он ведет себя достойным образом. Это может осложнить отношения родителей с ребенком в будущем. Внимание

и похвала родителей – огромный мотивирующий фактор, и родителям следует научиться правильно использовать его. Это не только окажет позитивное воздействие на поведение ребенка, но позволит ему чувствовать себя любимым и счастливым, вселит в него уверенность в себе и послужит залогом для становления самостоятельной личности с адекватной самооценкой.

Таким образом, гендерное воспитание современной молодежи, направленное на развитие гендерных качеств естественного (природного) характера, должно стать устойчивой основой понимания предназначения и женщины, и мужчины в создании и укреплении семьи; одинаковой ответственности и мужа, и жены в воспитании детей, осуществлении семейного воспитания с ценностных позиций любви, ласки, заботы.

Библиографический список

1. Башаркина, Е.А. Тенденции укрепления института брака и развития современной семьи / Е.А. Башаркина // *Духовно-нравственные ценности института брака и семьи: современные подходы, характеристики и условия развития: учебно-методические материалы* / Е.В. Антипова [и др.] ; под общ. ред. Е.А. Башаркиной. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2016. – С. 15-42.
2. Мудрик, А.В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А.В. Мудрик // *Воспитательная работа в школе*. – 2003. – №5. – С. 15-19.
3. Сермяжко, Е.И. Семейная педагогика в вопросах и ответах: пособие / Е.И. Сермяжко – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 128 с.

УДК 159.99

Варламова Е.Н.

старший преподаватель

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

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ АДДИКЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация. Рассматриваются психологические аспекты преодоления виртуальной зависимости в семье, даны конкретные рекомендации по работе с данным видом аддикции.

Ключевые слова. Виртуальная аддикция, аддиктивное поведение, аддикт, семья, семейный микроклимат.

Современный человек не представляет своей жизни без интернета. Средства виртуальной реальности помогают находить необходимую информацию, совершать покупки, знакомиться и общаться, играть. У этих позитивных проявлений существует и обратная сторона – виртуальная зависимость. Индивид, который зависим от интернета, не способен контролировать свою жизнь, управлять временем, наносит существенный урон своему здоровью и семейным взаимоотношениям.

Аддиктивное поведение рассматривают, как некие зависимые действия, которые человек совершает инстинктивно, не способен их преодолеть самостоятельно и контролировать. Виртуальная аддикция относится к нехимической форме зависимости, то есть агентом пристрастия является некая реальность, а не вещество, попадающее в организм. Тем сложнее с такой аддикцией работать, т. к. каждое ее проявление несет в себе индивидуальные черты человека и ситуации, в которой аддикция развилась и поддерживается.

Ранее в научной литературе использовались термины «интернет-зависимость» и «компьютерная зависимость». В настоящее время от такой терминологии уходят, т. к. виртуальное пространство уже давно не локализуется в одном лишь компьютере. Синонимичным является поня-

тие «кибераддикция» - это зависимость от виртуальной среды, созданной с помощью компьютерных технологий [1, с.123].

Виртуальный аддикт – это человек, который имеет пагубное пристрастие к средствам виртуальной среды.

Особенности протекания такой зависимости следующие:

- стереотипные, ритуальные действия в виртуальной и реальной действительности, достигающие до невроза навязчивых состояний;
- сильные положительные эмоции от различного рода деятельности, связанной с интернетом;
- отрицательные чувства при блокировке доступа к сетевым ресурсам;
- невозможность управлять собственным временем и планировать свой день;
- прокрастинация – откладывание дел на более длительный срок;
- нарушение межличностного взаимодействия;
- проблемы со здоровьем (желудочно-кишечные расстройства, бессонница, головные боли, напряжение мышц спины и др.).

Семья в психолого-педагогической литературе – это объединение людей на основе родственных связей, бытовых и социально-психологических интересов. Это и общее морально-нравственное и ценностное пространство, находясь в котором человек не может не испытывать его воздействия на себя. В связи с этим, принято говорить о семейной системе, которая является самоорганизующейся, сама создает условия для формирования и развития каждой личности, включенной в нее.

Отсюда следует, что пристрастия одного из членов семьи оказывают сильное влияние на остальных членов семейной ячейки. Но существует и обратная тенденция: родственники способны влиять на аддикта, выполнять воспитательную функцию. Отсюда следует закономерный вопрос: почему столько семей страдают от виртуальной аддикции, и усилия семьи по ее предотвращению оказываются тщетными. Ответ сокрыт в методах работы с зависимым человеком. Зачастую родственники используют неадекватные способы воздействия (запугивания, угрозы, ограничения, бойкоты и т.п.), при этом они требуют изменений поведения и личности от аддикта, но не готовы меняться сами. Если же в семье проявилась виртуальная аддикция – это семейная проблема в целом, а не одного человека. Следует разбираться с семейными связями, коммуникацией, стилем воспитания и взаимодействия. К изменениям себя и своего образа жизни должны быть готовы все члены семейной ячейки.

Аддиктивное поведение чаще всего проявляется в семьях с нарушением семейного микроклимата. Е.В. Титова [3, с.58-59] выделяет следующие типы таких неблагополучных семей:

- 1) эмоционально-отчужденные – холодность, сдержанность, отстраненность. Виртуальная аддикция здесь проявляется как способ найти яркие эмоции, поддержку, заботу вне семьи;
- 2) напряженно-диссоциированные – доминирование одного члена семьи над другими. Зависимость выступает как бунт, протест против диктата, способ сокрыться от агрессии;
- 3) симбиотические – слияние, психологическая зависимость членов семьи, которые все могут быть виртуальными аддиктами. Зависимость становится способом «заморозить», сохранить такую патологическую связь между супругами, родителями и детьми;
- 4) псевдосолидарные – завышенные требования, ригидность. Чаще всего в таких семьях аддикция проявляется у детей, которые таким образом проявляют несогласие с запросами родителей, к ним предъявляемым;
- 5) гиперпротектированные подразделяются на ригидные (жесткая ролевая система, которую нарушать нельзя) и хаотические (нет последовательности, четких правил и требований к членам семьи). Именно хаос дает возможность прорасти виртуальной аддикции, т. к. человека с гаджетом никто не контролирует, четкого распорядка дня в семье нет, отсутствуют и семейные ритуалы, общее времяпрепровождение.

Следовательно, формирование адекватного семейного микроклимата, как атмосферы отношений между членами семьи, основанной на принятии, уважении, предоставлении свободы выбора и права на самостоятельность, - основная задача профилактики аддиктивного поведения.

Сама психологическая работа строится на основе семейного или супружеского консультирования (психотерапии). Семейное чаще используется, когда виртуальным аддиктом является ребенок, супружеское – взрослый человек.

Одним из основных способов преодоления проблемы является выявление скрытой мотивации возникновения зависимости. Зачастую аддикт лишен внимания или понимания со стороны близких [2, с.64]. Осознание этого – важнейший шаг для изменения семейного взаимодействия.

Далее участников обучают адекватным способам проявления своих чувств друг к другу. Для этого могут использоваться разнообразные тренинговые методы: драматизации, совместное рисование, невербальные признания и др.

Можно выделить следующие общие рекомендации для семей по преодолению виртуальной аддикции:

- не критическое принятие аддикта, как личности, имеющей некоторые особенности;
- оказание помощи в виде сотрудничества по контролю времени, проводимого в сети;
- нахождение альтернативных форм проведения семейного досуга;
- мягкое нарушение ритуальных действий аддикта, внесение изменений в быт;
- путешествия, прогулки, активный отдых, посещение культурных мероприятий всей семьей;
- проработка и проговаривание скрытых обид, работа с семейными кризисами и родовыми травмами.

Таким образом, виртуальная аддикция – это неблагоприятное явление современности, которое затрагивает всю семейную систему. Преодоление данной зависимости возможно лишь при активной поддержке и совместной работе всех членов семьи.

Библиографический список

1. Жукова, М.В. Компьютерная зависимость как один из видов аддиктивной реализации / М.В. Жукова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. - № 11. – С.120-129.
2. Климова, Е.Н. Интернет-зависимость и воспитание в семье / Е.Н. Климова // Культура семьи. Кн.3: сборник докладов и статей / Под общ.ред. О.А. Андарало. – Могилев: УПКП «Могилевская областная укрупненная типография», 2014. – С. 62-66.
3. Ткаченко, И.В. Роль семьи в личностном развитии человека / И.В. Ткаченко // Семейная психология и психотерапия. – 2008. – № 2. – С. 58-59.

УДК 19.00.01

Васильева Е.А.

аспирант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль

СВЯЗЬ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И БАЗИСНЫХ УБЕЖДЕНИЙ ЛИЧНОСТИ С КОМПУЛЬСИВНЫМ ПЕРЕЕДАНИЕМ

Аннотация. Вопрос изучения состояния пищевой зависимости является актуальным. Мы исследуем пищевую зависимость как состояние в рамках общей и социальной психологии, что является новым для науки.

Ключевые слова. Состояние, гендер, пищевая зависимость, переедание.

Состояние зависимости как психическое состояние до настоящего времени еще не изучено как в теоретическом отношении, так и в практическом. Состояние как психическое явление в области психологии исследуется в плоскости временной оси и энергетической. Именно эти факторы являются ведущими дискриминантами, описывающими ряд признаков категории состояния. Как описывал А.О.Прохоров, различные события и обстоятельства, увязанные субъектом в

ситуацию, являясь детерминантами, актуализируют состояния определённого уровня психической активности. В соответствии с этим фактом, все состояния делят на равновесные или устойчивые, имеющие средний уровень психической активности и неравновесные [2]. Состояние зависимости можно отнести к неравновесному состоянию. Неравновесные состояния представляют собой функциональную структуру, образующуюся при нарушении симметрии между организмом и средой [1].

В основе неравновесного состояния, как правило, находится нарушение уравновешенности с условиями внешней среды, ослабление адаптационных механизмов субъекта и снижение адекватности поведения. Субъект теряет контроль за состоянием, которое по силе переживания или продолжительности превосходит его регуляторные возможности. Нарушение самоконтроля вызывает дезадаптивное поведение человека и усиливает состояние зависимости. Модель неравновесного состояния можно представить в виде трех переменных: интенсивность, длительность и качество. Сочетание данных переменных образует плоскость состояния [3].

В проведенном нами исследовании психического состояния при пищевой зависимости приняли участие мужчины и женщины, в возрасте от 21 до 55 лет, проживающие на территории Ярославской области.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе мы использовали методику измерения неравновесного состояния А.О.Прохорова «Опросник рельефа психического состояния личности». Данная методика направлена на изучение основных сторон психического состояния: психических процессов, физиологических реакций, переживания и поведения. Опросник представляет собой перечень признаков структуры психического состояния и содержит 40 основных характеристик, выделенных в 4 блока. Исследование проводилось индивидуально. Испытуемому необходимо было оценить свое обычное состояние и состояние при компульсивном переедании. Затем дать оценку показателям данного состояния по опроснику. После подсчета данных строился рельеф состояния каждого испытуемого и проводилась беседа. Обсуждению подлежало состояние испытуемого при компульсивном переедании, испытываемые им чувства и эмоции в этой ситуации.

На втором этапе исследования мы определяли наличие связи гендерной идентичности и базисных убеждения личности с компульсивным перееданием. Под гендером мы подразумеваем осознание своей принадлежности к определенному полу, или гендерная идентичность, которая является продуктом гендерного стереотипа и гендерного идеала [4]. С этой целью мы использовали полоролевой опросник Сандры-Бем «маскулинность-Феминность». Методика определяет степень андрогинности, феминности, маскулинности. Опросник включает в себя 60 утверждений (качеств), каждое из которых обследуемый оценивает исходя из того, насколько конкретное качество присутствует у него.

По результатам первого этапа исследования было выявлено, что испытуемые часто отмечают у себя пассивность в поведенческой деятельности, хаотичность действий, импульсивность. Эти противоположные по своей сущности эмоции вызывает состояние компульсивного переедания. Почти все отметили напряженность в поведении. В ходе беседы было выявлено, что данная напряженность, скорее всего, связана с последующим чувством вины, ненависти, гнева на себя из-за бесконтрольного переедания.

Также в состоянии пищевой зависимости испытуемые отмечали у себя ухудшение восприятия, трудность возникновения образов, ухудшение памяти, мышления. При этом одни испытуемые отметили повышение речевой активности, а другие ее ухудшение. Особенно низкие значения имели показатели внимания, волевых процессов и эмоциональных. При состоянии зависимости испытуемые отмечают ухудшение восприимчивости к внешним воздействиям, им трудно заставить себя остановиться, они испытывают чувство неуверенности, слабость и лень. Прием пищи выступает как отвлекающий маневр от повседневной жизни. В ситуации компульсивного переедания испытуемые часто чувствуют страх, панику, отчаяние и безысходность.

Испытуемые отмечают наличие неприятных ощущений в области сердца, одышку, обильное потоотделение, жажду, «комки в горле».

Со стороны показателей переживания в группе испытуемых выделены как тоскливость, пассивность, тяжесть, так и оживленность, раскрепощенность, бойкость. Наблюдается диссонанс по результатам, что может быть связано с тем, что каждый индивид уникален, и в конкретной ситу-

ации может переживать своеобразные эмоции, которые другой не испытывает. Возможно, это характерно для эмоциогенного типа пищевого поведения у испытуемых, когда стимулом для приема пищи становится не голод, а эмоциональный дискомфорт. Испытывая волнение, эмоциональное напряжение, человек заедает стресс, не насыщаясь и не «смакуя» пищу. Отсюда следуют выраженная тоскливость, тяжесть, пассивность. Продукты питания являются своеобразным лекарством, которое ненадолго поднимает настроение. Но впоследствии, по словам испытуемых, они ощущают чувство вины за «лишнее съеденное». Другая группа испытуемых отметила, что вовремя компульсивного переедания они ощущают оживленность, бойкость, раскрепощенность. Эти переживания схожи с переживаниями у людей с алкогольной зависимостью. В данном случае «пища» как объект зависимости может выступать в роли устойчивого агента, позволяющего находиться в безопасности своему «Внутреннему Я». Еда выступает как механизм психологической защиты, который служит для снижения эмоционального вреда от каких-либо трудных и проблемных ситуаций.

По результатам второго этапа исследования мы определили, что принадлежность к полу оказывает слабое влияние на базисные убеждения личности. Также не обнаружено корреляций с таким явлением как «андрогинность». Выявлено, что в группе мужчин гендер не влияет на базисные убеждения, в группе женщин аналогично. Однако, если эти группы не делить по половому признаку, то влияние гендера будет заметно. При этом, чем больше выражен маскулинный признак, тем более человек склонен контролировать происходящую ситуацию, и тем меньше считает, что мир справедлив. Если более выражен феминный признак, то испытуемый считает мир доброжелательным и справедливым, и происходящее с ним контролирует в меньшей степени.

Так как базисные убеждения являются устойчивыми представлениями человека о себе и окружающем мире, которые формируются в происходящей реальности, и не связаны с физиологией, можно сделать вывод о влиянии гендера, как вторично формирующегося в реальной жизни признака, на базисные убеждения личности.

На основании результатов исследования можно сформировать следующие выводы. В основе состояния компульсивного переедания находится нарушение уравновешенности с условиями внешней среды. Происходит ослабление адаптационных механизмов субъекта и снижение адекватности поведения, что наблюдается по результатам опросника А.О.Прохорова. Субъект теряет контроль за состоянием пищевой зависимости, которое по силе переживания или продолжительности превосходит его регуляторные возможности. При этом, зависимый считает, что может контролировать ситуацию, когда в этом будет необходимость. Иными словами, испытуемые «впадают» в детскую (инфантильную) позицию, которая характеризуется снижением психических процессов и адекватности поведенческой деятельности. Все внимание испытуемого направлено на объект зависимости. А срыв адаптационного механизма чаще всего происходит на стрессовую ситуацию. Среда становится угрожающей для испытуемого. Угроза может быть как физической, так и эмоциональной или событийной. Стрессы приводят к снижению ресурсов и человек впадает в зависимое состояние. Именно контакт с пищей восстанавливает утраченные ресурсы и заполняет «внутреннюю пустоту».

Так как большинство испытуемых имеют доминирующий андрогинный тип, можно утверждать, что стрессогенность для них выше, так как они в происходящей реальности выполняет две роли. Андрогинность интегрирует в себе как маскулинный признак, так и феминный. У женщин появляются маскулинные черты и мужские роли, у мужчин - феминные черты и женские роли. Человек не может справиться с трудностями, предоставляемыми ролями и вынужден восстанавливать свои потенциальные резервы при помощи объекта зависимости. Объект зависимости выступает в роли регулирующего агента, который позволяет «уйти от проблем». При этом зависимый считает, что может управлять ситуацией, когда в этом будет необходимость.

Библиографический список

1. Пригожин, И. Самоорганизация в неравновесных системах/ И.Пригожин, Г.Николис. - М.: Мир, 1979. — 512 с.
2. Прохоров, А.О., Габдреева, Г.Ш. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / под ред. проф. А. О. Прохорова. – СПб: Речь, 2004. — 480 с.

3. Прохоров, А.О. Психология неравновесных состояний./ А.О.Прохоров — М.: ИП РАН, 1998. — 152 с.
4. Чебакова, Ю.В., Чусов, А.В., Дунаева, К.А. Структура и особенности гендерной идентичности больных нервной анорексией / Ю.В. Чебакова // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 25. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.03.2017).

УДК 159.923

Галанина О.В., Карпова Е.В.

магистрант; доктор психологических наук, доцент

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

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ПОДРОСТКОВ ИЗ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ СЕМЕЙ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования психологической защиты подростков из полных, неполных и асоциальных семей. Установлено, что определенный тип семьи является значимой детерминантой формирования различных механизмов психологической защиты у подростков.

Ключевые слова. Психологическая защита, механизмы психологической защиты, полная семья, неполная семья, асоциальная семья.

Как известно, формирование и становление личности закладывается в детстве, а именно в семье. Неоспорим тот факт, что основополагающей детерминантой психического развития ребенка являются в первую очередь условия воспитания и отношения в семье, нарушение которых часто приводит к различным психологическим отклонениям. Таковым является образование психологических защит у ребенка.

Проблема психологической защиты достаточно широко изучена в трудах многих ученых-психологов. Так, описаны закономерности и механизмы развития этого явления, даны различные классификации типов защит. Однако, все же многие аспекты данной проблемы остаются неизученными. Например, мало изучено влияние семейного воспитания на развитие тех или иных психологических защит у ребенка. Все это в совокупности обуславливает актуальность и новизну научного исследования.

Психологическая защита – это система регуляторных механизмов, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта.

Исходя из вышесказанного, целью данного исследования является выявление специфических особенностей психологической защиты у подростков из различных типов семей, а именно: полной, неполной, асоциальной.

Была выдвинута гипотеза о том, что определенный тип семьи является значимой детерминантой формирования различных механизмов психологической защиты у подростков.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой, были отобраны учащиеся школ от 14 до 16 лет в количестве 120 человек из указанных типов семей и поделены на три группы.

Всем учащимся был предложен тест - опросник «Life Style Index» (индекс жизненного стиля — LSI), разработанный в 1979 году на основе психоэволюционной теории Роберта Плутчика.

Исходя из полученных результатов нами были выделены основные доминирующие типы психологических защит у подростков из различных типов семей:

1. Подростки из полных семей: «компенсация», «проекция»
2. Подростки из неполных семей: «регрессия», «рационализация», «замещение»
3. Подростки из асоциальных семей: «рационализация», «регрессия», «вытеснение».

Как видим, школьники подросткового возраста, воспитываясь в различных семьях, действительно используют различные специфические по своим особенностям психологические защиты. Так, механизмы «Компенсации» и «проекции» являются преобладающими среди подростков из благополучных полных семей. Механизм компенсации может проявляться у подростка в бессознательной попытке компенсировать какой-либо недостаток путем ухода в свои придуманные фантазии, идентифицировать себя с каким-либо идеалом, либо же попытается реализоваться в другой сфере, там, где у него лучше получается, например, в учебе или творчестве. В целом, данный психологический механизм является конструктивным, то есть он не приводит к разрушению личности и сильному искажению реальной действительности.

Механизм проекции может проявляться у подростков в приписывании собственных проблем или недостатков другим людям, с целью скрыть собственные несовершенства. Доминирование механизма «проекции» у подростков из полных благополучных семей может быть обусловлено тем, что по природе своей большинство даже здоровых психологически людей проецируют на окружающих свои проблемы и переживания, не осознавая этого. Родители этих детей могли применять данный вид защиты по отношению к ним или другим людям, тем самым подавая пример такого защитного поведения. В группе испытуемых из неполных семей, доминируют совершенно другие психологические защиты: «регрессия» «рационализация» и замещение». Данные механизмы носят более деструктивный характер. Механизм регрессии может проявляться в том, что подросток в неблагоприятной стрессовой ситуации начинает проявлять детские, не адаптивные черты характера и модели поведения, в надежде, что появится взрослый и защитит его. Причина появления регрессии может состоять в особенностях подросткового возраста, а также при сильных дефицитах любви в детстве, недостаточности, фрустрации в отношении с первичными объектами (в нашем случае это дети, пережившие развод родителей).

При срабатывании механизма «рационализации» подросток как бы начинает «оправдывать» себя и свое неблагоприятное поведение, находя при этом псевдообъективные причины. Причины возникновения этого механизма могут быть различными. Возможно подростки из неполных семей переняли данный тип защиты у своих матерей, которые на момент развода могли использовать тот же защитный механизм, оправдывая разрыв множеством причин, выгодных для психоэмоционального спокойствия и комфорта матери.

При механизме «замещении» подростки из неполных семей, как правило, направляют свои подавленные негативные эмоции (обычно это враждебность, гнев) на объекты, представляющие меньшую опасность. У подростков из неполных семей данный механизм проявляется в целом скорее, как призыв вернуть любовь своих родителей. Характеризоваться он может большим разнообразием и интенсивностью проявлений. Причина всему этому, скорее, как мы указали выше – дефицит любви родителей, а именно матери, которая в период развода могла весь гнев и невысказанные проблемы мужу заместить на более доступный и слабый объект – своего ребенка.

Большинство подростков из асоциальных семей во время стрессовой, неблагоприятной ситуации чаще всего применяют такие механизмы психологической защиты, как «рационализацию», «вытеснение» и «регрессию».

Можно заметить, что у подростков из асоциальных семей два механизма «рационализация» и «регрессия» точно так же являются доминирующими, как и у подростков из неполных семей. Можем сделать вывод, что обе выборки испытуемых чаще всего используют в своем поведении сходные деструктивные защитные механизмы. Это вполне объяснимо. Дети из неполных и асоциальных семей возможно в равной степени пережили психологические травмы, связанные с семейным воспитанием и отношениями с родителями. Однако, есть и отличие в доминировании защит. Подростки из асоциальных семей могут использовать такой защитный механизм, как «вытеснение», который выражается в забывании травмирующей ситуации и переносе ее с сознательного на бессознательный уровень. Однако временами вытесненная психологическая травма может вновь всплывать на уровень сознания в виде сновидений, фантазий или проявления соматических симптомов.

Причины установления в поведении данного механизма могут быть разнообразны, но все они связаны с особенностями воспитания. Это и неудовлетворение родителями базовых потребностей ребенка, игнорирование его проблем или же наоборот гиперопека, жесткое контролирование, а порой и применение различных видов насилия.

Таким образом, можно говорить о том, что семейное воспитание напрямую воздействует на психологическое здоровье ребенка. Исследование подтвердило поставленную гипотезу. Определенный тип семьи действительно является значимой детерминантой формирования различных механизмов психологической защиты у подростков. Помимо этого, было выяснено, что подростки из неблагополучных семей (неполные и асоциальные) чаще используют именно деструктивные виды психологической защиты, в то время как у подростков из благополучных семей в большей степени представлены конструктивные виды психологической защиты.

Библиографический список

1. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: пособие для врачей и психологов/ под ред. Л.И. Вассермана. – СПб.: Психоневрол. ин.т. им. В.М. Бехтерева, 2006 – 50 с.
2. Субботина, Л.Ю. Психология защитного поведения: монография / Л.Ю. Субботина; Яросл. гос. ун. т. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – 220 с.
3. Целуйко, В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи / В.М. Целуйко; Ростов н/Д, 2004. - 283 с.

УДК: 37.01.

Дегтярёва Н.А.

*учитель начальных классов МОУ СОШ №4,
Ростов, Ярославская область*

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА СЕМЬИ И СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности и необходимые условия воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в семье, а также влияние социальной депривации на личностные расстройства ребенка с ограниченными возможностями, предложены возможные пути улучшения социальной поддержки семей с детьми-инвалидами.

Ключевые слова. Адаптация, социализация, ребенок ОВЗ, медико-социальная помощь.

Семья – это первоисточник всего, что вкладывается в воспитание и формирование личности ребенка. Именно семья является важнейшей ценностью в жизни многих людей, проживающих в современном обществе. Для ребенка семья – это непосредственная среда, в которой складываются условия для его физического, психического, эмоционального, интеллектуального развития.

Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями, приобретает в свой багаж дополнительно и такие важные функции, как коррекционно-развивающая, компенсирующая и реабилитационная, целью которых становится восстановление психического и социального статуса ребенка, а также достижение им материальной независимости и социальной адаптации.

В семейном воспитании все зиждется на семейных традициях, но происходящий процесс социализации ребенка ни с чем несравним по воспитательной значимости. Воспитание осуществляется через жизненные ситуации путем индивидуального воздействия на ребенка, именно это предполагает разностороннее познание ребенком окружающей социальной действительности, овладение навыками индивидуальной и коллективной работы, приобщение к основам человеческой культуры.

Но не любая семья оказывает положительное влияние на детей. Крайне отрицательно сказывается конфликтная атмосфера в семье, постоянные ссоры, скандалы между членами семьи. Ни материальные условия, ни педагогические знания родителей не способны достойно компенсировать воспитательную неполноценность стрессовой напряженной атмосферы семьи. Таким образом, конфликтная атмосфера семьи нередко приводит к отрицательным последствиям в развитии личности ребенка. Статистически доказано, что лишь 22 % аномалий психики прояв-

ляются в раннем возрасте как следствие врожденного дефекта. 88 % отклонений возникают в результате неблагоприятных условий семейного воспитания[1].

Наличие в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) нередко является и само по себе причиной низкой заработной платы родителей и, следовательно, низкого качества жизни в связи с недостатком времени для карьерного роста, отсутствия времени на отдых и на социальную активность родителей.

Для создания благоприятных условий воспитания и обучения общим правилам поведения ребенка с ОВЗ родителям необходимо, прежде всего, знать особенности его заболевания и развития. Необходимо, чтобы сам ребенок принимал себя таким, какой он есть, чтобы у него с раннего детства правильно развивалось отношение к себе и к своей болезни. Именно родители должны дать понять ребенку его принадлежность и показать, что болезнь - это лишь одна из сторон его личности, но у него имеются личные качества и достоинства, которые необходимо развивать и не заикливаться на проблемах и болезнях.

Чтобы не вызвать одиночества у ребенка, ни в коем случае, нельзя его стыдиться. Ребенок, получивший хорошее воспитание, построит свою жизнь, получая новые впечатления и положительные переживания, станет настоящей полноценной личностью. Важно привить ребенку двигательные и социальные навыки, чтобы в последующем он смог получить образование и самостоятельно работать.

Часто семьи с такими детьми получают негативную реакцию со стороны окружающих, особенно соседей, которых раздражают некомфортные условия существования рядом. Окружающие часто уклоняются от общения и дети с ОВЗ практически не имеют возможности полноценных социальных контактов, достаточного круга общения, особенно со здоровыми сверстниками. Имеющаяся социальная депривация может привести к личностным расстройствам (например, эмоционально-волевой сферы и т.д.), а также к задержке интеллекта, особенно, если ребенок слабо адаптирован к жизненным трудностям, социальной дезадаптации, еще большей изоляции, недостаткам развития, в том числе нарушениям коммуникационных возможностей, что формирует неадекватное представление об окружающем мире.

Такие семьи сталкиваются еще с одной существенной проблемой - это необходимость ранней, этапной, порой очень длительной, комплексной медико-социальной реабилитации с учетом индивидуального подхода. Она предполагает медицинские, психолого-педагогические, профессиональные, социально-бытовые, правовые и другие программы. Тогда как в нашей стране в связи с изменением социально-экономической обстановки медико-социальная помощь резко ухудшилась. Проблема в этом случае также заключается в несвоевременности лечения, диагностики и оказания социальной помощи. Чаще всего диагноз устанавливается на 1 или 2-3 году жизни; только у 9,3% семей из 243 диагноз поставлен сразу после рождения, в возрасте 7 дней (тяжелые поражения ЦНС и врожденные пороки развития).[1]

Несмотря на ряд существующих проблем, в последние годы наметилась тенденция улучшения социальной поддержки семей с детьми с ограниченными физическими и умственными возможностями. Этому способствовал и ряд обстоятельств, в частности, укрепление и расширение законодательной и нормативно-правовой базы социальной поддержки семей с детьми-инвалидами (прежде всего на региональном уровне), определенная трансформация массового сознания россиян, еще недавно представлявших инвалидность лишь в медицинском аспекте и не более того, динамичный рост числа центров реабилитации детей с ограниченными возможностями. Особое внимание уделяется социальному обслуживанию детей-инвалидов, развитию социально-реабилитационных услуг. Но всё это мало отражается на решении внутренних психологических проблем родителей ребёнка-инвалида, особенно матери. Тесный эмоциональный контакт с нею, начиная с первых дней жизни, её ласка и забота являются залогом полноценного психического развития любого ребёнка. Ребёнок-инвалид должен чувствовать любовь и понимание близких людей, всегда готовых прийти на помощь.

В свою очередь, и семье должны прийти на помощь в решении многих психологических проблем, так как иначе получается некий замкнутый круг: болезнь, инвалидность ребёнка вызывает стресс у матери, а последствия стресса усугубляют болезнь ребёнка.

Задачи психологической работы с такими семьями будут заключаться в обеспечении психосоциального комфорта наряду с полноценным социальным, эмоциональным, интеллекту-

альным и физическим развитием ребенка. Должны быть созданы определенные психолого-педагогические условия для раскрытия потенциала ребёнка для обучения. Наряду с этим, еще одной из важнейших задач оказания психологической помощи семьям с детьми с нарушениями развития является предупреждение у них вторичных дефектов. Кроме того, важно адаптировать такие семьи так, чтобы они могли удовлетворить потребности ребенка максимально эффективно. При этом важно помнить, что психологическая работа должна включать всех субъектов образовательно-воспитательного процесса (дети, родители, педагоги) в составление и реализацию индивидуальной программы оказания своевременной и эффективной помощи.

Таким образом, главным источником благоприятного формирования личности ребенка с ОВЗ является его социальное окружение, которое должно оказывать положительное воздействие на индивида, путем включения его в жизнь общества, благодаря которой мы должны добиться полноценного равноправия между людьми, не заостряя внимание на нарушении здоровья. И кроме этого психолого-педагогическая и медико-социальная помощь ребенку оказывает значительное влияние на адаптацию ребенка с ОВЗ в рамках современного общества. Только совместными усилиями педагогов, врачей и родителей, воспитывающих ребенка и содействия социума к оказанию всех видов поддержки таким семьям, возможно достичь того качества жизни, которое поможет им чувствовать себя полноценной частью нашего общества.

Библиографический список

1. Лёвина, Т.В. Семейное воспитание ребенка с отклонениями в развитии [Электронный ресурс] / Т.В. Лёвина. - Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2014/03/26/semeynoe-vozpitanie-i-obrazovanie-detey-s-ovz>
2. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие / Р.В. Овчарова. - М.: Московский психолого-социальный институт. - 496 с., 2006 – 496с.
3. Посысоева, Н.Н., Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Н. Посысоева. – М: Владос-Пресс, 2004. – 328 с.
4. Федосеева, О.А. Особенности воспитания ребенка с ограниченными возможностями в семье / О.А. Федосеева // Молодой ученый. - 2013. - №9. - С. 346-349.

УДК 159.9

Карпова Е.В.

доктор психологических наук, доцент

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

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Представлены материалы, раскрывающие специфические особенности формирования и развития индивидуальных качеств ребенка в процессе освоения им игровой деятельности. Вскрыты и проинтерпретированы основные факторы и особенности, связанные со своеобразием детской игры, которые наиболее значимо влияют на процесс формирования индивидуальных качеств. Представленные данные объяснены с позиций концепции системогенеза деятельности.

Ключевые слова. Игровая деятельность, индивидуальные качества, онтогенез, личностные качества, факторы развития, системогенез.

Одной из основных задач семейного воспитания является разностороннее развитие личности ребенка, которое предполагает формирование его личностных и индивидуальных качеств. Вместе с тем, необходимо учитывать, что это формирование в очень значительной степени происходит в рамках того вида деятельности, который является ведущим на очень большом и важном этапе онтогенеза (дошкольном), то есть в рамках *игровой деятельности*. В связи с этим, очень важно знать и использовать и родителям, и педагогам те закономерности, которым подчиняется формирование и развитие индивидуальных качеств на этом важном этапе развития ребенка. Выполненные нами исследования позволяют выявить следующие особенности и закономерности такого рода [1, 2].

Как известно, учебная и трудовая деятельности определяют те индивидуальные качества, которые являются необходимыми для ее осуществления. Она же способствует приоритетному их развитию. В игровой деятельности все происходит по-другому и даже противоположным образом. Ребенок сам стихийно выбирает те игры, которые ему наиболее близки. Действительно, для самой сути и природы детской игры максимально характерно именно это, то есть сам ребенок стихийно выбирает, преимущественно, те игры, которые более близки ему. Но это же означает, что он выбирает такие игры, которые в наибольшей степени созвучны его индивидуальным качествам и особенностям, способностям и интересам. Иначе говоря, здесь уже не «деятельность «селектирует» качества» (что характерно для учебной, трудовой деятельности), а «качества селектируют деятельность» (игровую), то есть определяют выбор того или иного вида игровой деятельности, также как и формы ее реализации. Отсюда понятен феноменологически представленный субъективный комфорт, эмоциональная привлекательность и легкость осуществления игровой деятельности, которые так характерны для нее.

Кроме того, важно учитывать, что одной из наиболее характерных особенностей игровой деятельности является то, что ребенок вообще принципиально ничем не ограничен в выборе видов и форм, а также способов игры. Он поэтому может либо неосознанно, либо преднамеренно выбирать наиболее удобные и приятные для него игры. Вместе с тем, они, как правило, и являются наиболее соответствующими его индивидуальным особенностям и качествам. Причем, необходимо дифференцировать эти два аспекта – свободу самого выбора игры и аналогичный, то есть также свободный характер ее осуществления. Последнее связано с тем, что ребенок не только может выбирать наиболее подходящие под его индивидуальные качества игры, но и модифицировать, изменять их также «под них» («чтобы лучше получилось», «чтобы было интереснее» и т.д.).

С этой особенностью тесно связана и другая, также очень характерная для игровой деятельности и ее генезиса закономерность. Выбирая ту или иную игру «под себя», то есть под свои уже наиболее выраженные и развитые, свойственные ему индивидуальные качества, ребенок объективно выбирает и вполне конкретный вариант развития этих качеств. Он начинает тренировать то, что у него и без этого уже *наиболее* развито, наиболее характерно для него. И напротив, те игры, которые не соответствуют его индивидуальным качествам, он либо не выбирает, либо даже активно отвергает. Это – одна из самых очевидных и непосредственных реальностей мира детских игр. Поэтому можно сделать достаточно общий вывод, согласно которому в генезисе детской игры в целом и в процессе развития в нем индивидуальных качеств объективно воплощена одна из основных закономерностей, состоящая в следующем. Наиболее перспективным направлением развития любой системы (и личности как одной из них) является упор на совершенствовании ее сильных сторон, а не попытки компенсировать недостаточный уровень развития слабых сторон [2, 3].

Вместе с тем, практика детских игр не так однозначна и проста. Мир детских игр богаче и противоречивее любой схемы. И главное здесь даже не в том, что далеко не всегда ребенок полностью свободен в выборе им игр. Он живет во вполне конкретном социальном окружении, погружен в свой микросоциум, который настоятельно предписывает ему очень многое, в том числе и то, во *что, как* и *с кем* играть. В результате он во многом поддается этому давлению и зачастую играет не в то, во что хотел бы, а в то, во что заставляют, во что принято, «за что не будут ругать» и пр. Однако и в этом также необходимо видеть не только негативный, но и позитивный смысл. Играя в «неподходящие» для него игры, ребенок *вынужден* развивать те индивидуальные качества, которые представлены у него в недостаточном виде. Следовательно, сама необхо-

димось игры в них, фактически, реализует по отношению к генезису всей совокупности индивидуальных качеств *компенсаторные* функции. Конечно, при этом возникают и существенны издержки, связанные, прежде всего, с неудачами в осуществлении «неподходящих» игр. Однако и в этом также заключен определенный смысл: ребенок получает *негативный* опыт (а, нередко, и опыт психотравмирующий), что выполняет важную функцию *социального закаливания*.

Далее, необходимо учитывать, что индивидуальные качества – это основной компонент личности, в том числе, и личности *развивающейся*. Вместе с тем, известно, что важнейшей особенностью игровой деятельности, ее важнейшей психологической чертой является получение удовольствия от нее самой. Именно в этих целях ребенок, в частности, и выбирает те виды игровой деятельности, в которых он силен, которые соответствуют его индивидуальным качествам. Однако именно это же означат, что само удовольствие и удовлетворение он получает, прежде всего, именно от того, что в процесс игры вовлекаются его индивидуальные качества. Позитивную эмоциональную окраску имеет сам процесс их функционирования, а также то, что оно приводит к результату (как *приятному*). Поэтому удовольствие и удовлетворение, порожаемое процессом игры, это и проявление удовольствия от вовлечения в деятельность самого главного в личности - ее сущностных компонентов (индивидуальных качеств). На этот очень важный момент, к сожалению, обычно не обращается должного внимания, а в исследованиях, как правило, фиксируется удовольствие от эмоциональных, рациональных и иных *оценок* ребенком процесса игры. Однако, на наш взгляд, еще более важно то, что независимо от каких-либо оценок вообще, то есть совершенно *объективно* процессуальные мотивы, связанные с игрой, порождены тем, что в ней реализуются *сущностные* силы ребенка – его индивидуальные качества. В связи с этим можно сказать, что удовольствие от игры связано не столько с самим содержанием ее процесса. Это, по-видимому, лишь феноменологическое проявление более скрытых факторов. Эти факторы состоят в том, что процесс игры есть форма и способ реализации *наиболее* важного, что есть в личности – ее *сущностных* черт, то есть индивидуальных качеств. В этом проявляется не только новая, но и очень важная и глубинная особенность генезиса - его самоподдерживающийся и самодетерминированный характер.

Библиографический список

1. Детская игра: теория, практика, дидактические материалы: монография / под ред. Е.В. Карповой.- Ярославль: ЯГПУ, 2013. – 430 с.
2. Карпов, А.В. Системогенез игровой деятельности: структурно-функциональная организация и генетическая динамика /А.В. Карпов, Е.В. Карпова. - М.: РАО, 2017. - 700 с.
3. Карпова, Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения /Е.В. Карпова.- Ярославль: Академия развития, 1997. – 237 с.

УДК 378.018.1

Комарова И.А.

кандидат педагогических наук, доцент

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ОСОЗНАННОМУ РОДИТЕЛЬСТВУ

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «осознанное родительство», дается анализ проведенного опроса студенческой молодежи в контексте данной проблемы. Особое внимание уделяется игровым обучающим ситуациям как одному из эффективных интерактивных методов обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Ключевые слова. Осознанное родительство, интерактивные методы обучения, игровые обучающие ситуации, студенческая молодежь.

Анализируя современную ситуацию в области подготовки к родительству, можно обозначить три основных направления, по которым строится образование будущих родителей. Это подготовка к будущему родительству с ранних лет в условиях семьи, организация занятий с будущими родителями на базе женских консультаций и клубов и, непосредственно, психолого-педагогическое просвещение уже состоявшихся родителей. Однако, ряд ученых (Т.Г. Неретина, О.В. Глезденева, О.В. Алифиренко, Я.Л. Коломинский, Т.М. Коростелева, Л.И. Смагина, А.И. Смагин, В.В. Чечет и др.) указывают, что подготовка к осознанному родительству должна носить опережающий характер и осуществляться в процессе систематической целенаправленной воспитательно-образовательной работы во всех типах учебных заведений. Особенно активизировать данную деятельность необходимо в юношеском возрасте, когда молодые люди сензитивны к усвоению будущих семейных и родительских ролей. В связи с этим на этапе получения профессионального образования важное место должен занимать комплекс вопросов, связанных с подготовкой студентов к вступлению в социальные отношения, в частности, к осознанному родительству.

Под термином «осознанное родительство» следует понимать такую систему отношений родителей к ребенку, которая включает осознание и понимание потребностей и задач развития, воспитания и обучения ребенка на соответствующем возрастном этапе, готовность и умение взрослого создавать необходимые условия для успешного развития и воспитания ребенка. Осознанное родительство рассматривается нами как высокий уровень сформированности педагогической культуры родителей, компонентами которой являются: осознание и понимание родителями ответственности за воспитание детей; знания о развитии и воспитании детей разного возраста; практические умения организации жизнедеятельности детей в семье, их воспитания и обучения; реализация продуктивной связи с другими образовательными институтами.

Таким образом, осознанное родительство рассматривается нами как интегральное образование, сущностная характеристика которого включает в себя ценностные ориентации на родительство, совокупность положительных личностных качеств, нормативно-правовую осведомленность по вопросам родительства, психолого-педагогическую компетентность и определенные практические умения во взаимодействии с детьми, что выражается в личностно-смысловом, когнитивном и поведенческом компонентах.

Нами был проведен опрос студенческой молодежи УО «МГУ имени А.А. Кулешова» (320 респондентов). Студентам предлагалось проранжировать обозначенные в анкете жизненные ценности в порядке личной значимости. В числе первоочередных студентами были определены семейные ценности, и далее материальное благополучие и карьера, что доказало значимость семьи среди жизненных установок современной молодежи.

Одна из важных исследовательских задач была связана с самооценкой готовности респондентов к родительству. Так, готовыми к выполнению роли родителей назвали себя лишь 10% респондентов. Критериями своей готовности они назвали: любовь к детям (2,5%), способность воспитать у будущего поколения моральные ценности (2,5%), проживание в многодетной семье (2,5%), старшинство среди детей в семье (2,5%). Вместе с тем 52,5% студентов считают себя неготовыми к родительству, сославшись на возраст (2%), отсутствие жизненного опыта (10,5%), психологическую неготовность (13%), отсутствие образования, постоянного дохода, знаний по воспитанию и уходу за детьми, желание сделать карьеру (27%). Кроме этого 37,5% респондентов затруднились в ответе на данный вопрос в виду отсутствия четкой позиции на предмет осознанного родительства и семейных ценностей.

Отвечая на вопрос «Планируете ли Вы рождение детей в будущем?», большинство респондентов ответили утвердительно (82,5%). 17,5% затруднились ответить что-либо, комментируя свой ответ проблемами, связанными со здоровьем (10,5%), намерением делать карьеру (6%), либо нелюбовью к детям (1%).

Достаточно важным для нашего исследования было отношение студенческой молодежи к вопросу о необходимости подготовки к будущему родительству в период обучения в вузе: 70%

опрошенных студентов ответили утвердительно, 20% – затруднились ответить и только 10% – отнеслись к этому предложению отрицательно.

Таким образом, результаты пилотажного исследования показали, что ситуацию жизненного самоопределения студенческой молодежи следует использовать для их подготовки к будущему родителству, поскольку большинство студентов осознает значимость образования в вопросах воспитания и развития ребенка. У большинства молодых людей имеется потребность в получении конкретных знаний в данной сфере, они заинтересованы в накоплении полноценной информации о родителстве с целью применения ее в дальнейшей семейной жизни.

В ходе преподавания спецкурса «Формирование осознанного родителства у студенческой молодежи» мы используем игровые обучающие ситуации как интерактивный метод обучения будущих педагогов дошкольных учреждений. Игровую обучающую ситуацию мы рассматриваем как ситуацию, имитирующую определенный отрезок педагогической деятельности, в которой сочетаются как познавательные, так и игровые элементы.

Игровая обучающая ситуация, на наш взгляд, выполняет гностическую (формирование профессиональных знаний); инструментальную (формирование профессиональных умений и навыков, развитие профессиональных способностей); социально-психологическую (обучение общению, формирование профессионально-значимых качеств личности) функции.

Учитывая функции игровых обучающих ситуаций и характер познавательной деятельности студентов, мы разделили игровые обучающие ситуации на три группы: ролевые, моделирующие, познавательные.

Ролевые игровые обучающие ситуации направлены на создание максимально приближенных к реальным условиям ситуаций профессиональной деятельности, где студент, выполняя роль педагога, отрабатывает при этом профессиональные умения и навыки в работе с родителями и детьми, приобретает опыт будущей профессиональной деятельности. По форме организации нами были выделены такие ролевые игровые обучающие ситуации, как ролевые интервью, ролевые обсуждения и ролевые проигрывания.

Используемые в ходе лекционных и практических занятий моделирующие игровые обучающие ситуации стали внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливались и закреплялись знания профессионального характера. Сама логика осуществления моделирующих игровых ситуаций порождала потребность в новых профессиональных знаниях, связанных с воспитанием детей разного возраста.

Особый интерес у студентов вызвали познавательные игровые обучающие ситуации, цель которых заключалась в формировании и закреплении профессиональных знаний, умений и навыков, в развитии профессиональных способностей будущих педагогов. В зависимости от количества участников мы разделили познавательные игровые обучающие ситуации на индивидуальные и групповые.

Использование игровых обучающих ситуаций в процессе изучения спецкурса «Формирование осознанного родителства у студенческой молодежи» предоставляет будущему педагогу реальные возможности для решения трудных педагогических проблем; позволяет ему быть активным участником образовательного процесса; создает потенциально более высокие возможности для переноса профессиональных знаний, умений и навыков из учебной ситуации в опыт профессиональной деятельности, обеспечивает поддержание творческой учебной среды, что способствует формированию высокого уровня профессионализма будущих педагогов.

Коротаева А.И.

*кандидат психологических наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль*

РОЛЬ СЕМЬИ В ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема роли семьи в гендерной социализации личности. Выявлены гендерные аспекты семейных отношений. Проанализировано влияние родителей на детей как представителей обоего пола.

Ключевые слова. Гендер, гендерная социализация, семья и семейные отношения

Проблема гендера привлекает к себе значительное внимание в психолого-педагогических науках. Учет гендерной специфики взаимоотношений в семье позволит выявить их многомерность и создать психологически благополучную среду. Важно определить понятие гендера, это не только биологический пол, и не исключительно полоролевая принадлежность. Теория социального конструирования гендера определяет его как «понимается как организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемая основными институтами общества. Теория социального конструирования основывается на двух постулатах:

- гендер конструируется посредством социализации, системой гендерных ролей, семьей, средствами массовой информации;
- гендер строится и самими индивидами – на уровне их сознания, принятия и интериоризации заданных обществом норм и ролей.

В современной психологической науке существует ряд теорий и концепций, объясняющие механизмы и особенности взаимосвязи гендерных характеристик семьи на отношение детей на различных возрастных этапах.

Пол – первая категория в которой ребенок осмысляет себя как индивидуальность. К двум годам не называя себя «Я», ребенок знает мальчик он или девочка. Ко времени появления в речи слова «Я», дети знают свой пол, различают в этом отношении других людей, знают различия в требованиях к поведению мальчиков и девочек. Идет интенсивное освоение полоролевых характеристик. Оно обеспечивается разъяснениями взрослых, прямо инструктирующих ребенка, и их реакциями на соответствие или несоответствие поведения ребенка этим инструкциям. [2]. Маленький ребенок воспринимает свой пол как нечто непостоянное, то, что может быть изменено. Только к 5-6 годам ребенок понимает, пол – характеристика константная. Однако в дифференциации индивидов на представителей того или иного пола, ребенок, как правило, ориентируется на внешние признаки. В этот период интенсифицируется дифференциация мальчиков и девочек: они выбирают разные игры, у них разные интересы. Для ребенка любого возраста важным институтом гендерной социализации выступает семья. Семья остается значимым институтом гендерной социализации на протяжении всего жизненного пути человека.

Родительские позиции отца и матери и их вклад в гендерную социализацию ребенка различаются и по содержанию и функционально. Материнская забота и привязанность к ребенку считается биологически детерминированной, основанной на материнском инстинкте, и необходимо давление со стороны общества, что женщина от них отказалась.

Однако современные исследования подтверждают тот факт, что в постиндустриальном обществе роль отца в семье является не менее важной для успешной гендерной социализации ребенка, чем роль матери.

Необходимо отметить, что существует ряд работ, анализирующих роль отца в семье для гендерной социализации ребенка, в ходе исследований сделаны выводы о том, что отношение отца к детям разного пола отличается от отношения матери. Отцы более дифференцированно относятся к ребенку в зависимости от его пола и в отличие от матерей почти не взаимодействуют

ни с сыновьями, ни с дочерьми на протяжении первого года их жизни, а впоследствии проявляют вдвое большую активность во взаимодействии с сыновьями, чем с дочерьми.

Кроме того, отцы больше утешают девочек, когда они огорчены, чем мальчиков, а матери более снисходительны и терпимы к сыновьям и разрешают им больше проявлять агрессию в отношении родителей и других детей, чем девочкам [1]. При этом отцы предпочитают физические наказания, а матери — не прямые или более психологические воздействия и на сыновей, и на дочерей.

В психологической науке существовала точка зрения, что наличие или отсутствие отца в семье в большей мере сказывается на гендерную социализацию мальчиков. Однако конструктивные отношения с отцом положительно сказываются на формирование самооценки как у мальчиков, так и у девочек. [3, с.243] Отсутствие отца в семье по-разному сказывается на мальчиков и девочек. Мальчики с трудом приобретают свою индивидуальность и, кроме того, отсутствие отца приводит к неопределенности в представлении о мужской роли. Отсутствие отца для девочек, как правило, отображается на их отношении с противоположным полом.

Отметим, что роль родителя противоположного ребенку пола важна для развития творческих способностей [1]. Исследования демонстрируют, что матери оказывают значительное влияние на творческие способности сыновей, а отцы — на творчество дочерей.

На процесс формирования психического пола ребенка также оказывают влияние братья и сестры. Кроме того, старший ребенок, девочка или мальчик, чаще выступает лидером и у сверстников. Так, девочка, имеющая старшего брата, часто развивается по маскулинной модели и в обществе сверстников может выбрать компанию мальчиков [2].

Американские психологи Э. Маккоби и К. Джеклин [5] отмечают несколько возможных вариантов, объясняющих процесс гендерной социализации ребенка в семье:

- Родители обращаются с разнополыми детьми так, чтобы приспособить их поведение к принятым в обществе нормативным ожиданиям. Мальчиков поощряют за энергию и соревновательность, а девочек - за послушание и заботливость. Поведение же, не соответствующее ожиданиям, в обоих случаях влечет наказание.

- Вследствие врожденных половых различий, проявляющихся уже в раннем детстве, мальчики и девочки по-разному воздействуют на своих родителей и тем самым добиваются разного к себе отношения. Кроме того, в результате врожденных различий одно и то же родительское поведение может вызывать у мальчиков и девочек разную реакцию. Так, ребенок «формирует» родителей также, как он воспитывает его, а реальный стиль воспитания складывается в ходе их конкретного взаимодействия, причем и требования ребенка, и эффективность родительского воздействия изначально не одинаковы для обоих полов.

- Родители обращаются с ребенком, исходя из своих представлений о том, каким должен быть ребенок данного пола. Адаптация ребенка к нормативным представлениям родителей может происходить по-разному для мальчиков и девочек.

- Родители считают поведение, «естественное» для данного пола, неизбежным для другого и не пытаются изменить его; поэтому мальчикам прощают шалости, за которые девочек наказывают.

- Родители по-разному воспринимают поведение мальчиков и девочек, замечая и реагируя преимущественно на такие поступки ребенка, которые кажутся необычными для его пола (например, если мальчик робок, а девочка агрессивна).

- Родительское отношение к ребенку зависит от того, совпадает ли пол ребенка с полом родителя.

- Каждый родитель проявляет в общении с ребенком некоторые черты, которые он привык проявлять по отношению к взрослым того же пола, что и ребенок. Привычные стереотипы господства-подчинения нередко переносятся на детей. Женщина, привыкшая чувствовать себя зависимой от мужа и вообще от взрослых мужчин, проявит такую установку скорее к сыну, чем к дочери. Особенно сказывается это в отношении со старшими детьми.

- Родители сильнее идентифицируются с детьми своего, нежели противоположного пола. В этом случае родитель замечает больше сходства между собой и ребенком и более чувствителен к его эмоциональным состояниям. Это во многом зависит от самосознания родителя [5].

Семья является важнейшим и сильнейшим институтом гендерной социализации. Мать и отец по-разному оказывают влияние на становление гендера ребенка. Отметим, что сформированные в семье личностные особенности, как правило, являются самыми устойчивыми, поэтому важно, что гендерное развитие ребенка соответствовало его потребностям и общества.

Библиографический список

1. Араканцева, Т.А. Гендерные аспекты родительско-детских отношений. / Т.А. Араканцева Учебное пособие. М.:Изд-во Московского психолого-социального института, 2006, - 61 с.(с.10)
2. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. / И.С. Клецина – СПб., 2004. – 408 с
3. Коротаева, А.И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников / А.И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки), с. 241-244
4. Коротаева, А.И. Динамика взаимоотношений младших школьников в контексте гендерных установок / А.И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник – Ярославль, 2012 - №2 – С.281-284
5. Maccoby, E. Gender and relationships: a developmental account / E.. Maccoby // American psychologist.- 1990. Vol. 45 М. 4. - P. 513-520

УДК 378.015

Межевич Н.В.

ассистент

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

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА И ФАКТОРАХ ЕГО ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ

Аннотация. В статье актуализируется значимость формирования осознанного родительства у подрастающего поколения, раскрывается системный подход в формировании феномена осознанного родительства. В содержании статьи представлены теоретические подходы к пониманию сущности родительства и факторах его определяющих, семьи в семейной системе.

Ключевые слова. Системный подход, осознанное родительство, факторы формирования осознанного родительства, семья.

Родительство имеет большую социальную значимость, т.к. оно определяет развитие и благополучие института семьи и общества в целом. Тенденции характерные для современной семьи и, в частности, для родительства заставляют обращать внимание на данную сферу. Анализ современной семьи показывает, что родители зачастую не способны создать благоприятные условия для эффективной социализации ребенка. Значимой на государственном уровне задачей выступает подготовка детей и молодежи к осознанному родительству. Чем доступнее и конкретнее будет сформирована система их представлений о родительстве, чем более информированы и практически подготовлены будут молодые люди к выполнению роли родителей, тем выше вероятность создания полноценной семьи и успешного воспитания детей. В настоящее время в Республике Беларусь предпринимаются попытки по целенаправленной подготовке студенческой молодежи к осознанному родительству. Так, Центром перспективного детства Белорусского государственного университета была разработана концепция формирования готовности студенческой молодежи к осознанному родительству. В качестве одной из основных целей выступает «определение теоретических оснований формирования осознанного родительства».

Наличие разных точек зрения относительно сущности родительства, его характеристик, определений понятия «родительство» разными авторами подчеркивает значимость данного феномена и актуальность его изучения.

Рассматривая вопрос о феномене родительства, необходимо определить первичную по отношению к нему систему, составной частью которой он является. Это система семьи. Как система открытая, семья пребывает в непрерывном взаимодействии с окружающей средой. Кроме того, семья – это явление культурно-историческое и социально-психологическое, в силу чего существует множество различных ее определений. За основу мы принимаем определение семьи как социальной системы, которое дает А.Я. Варга: семейная система, которая определяется ею как группа людей, связанная общим местом проживания, совместным хозяйством, а главное – взаимоотношениями. [1; С.4] Согласно системному подходу, родительство в качестве относительно самостоятельного образования входит в более крупную систему, каковой является система семьи. Системный подход к семье предполагает признание семьи как единого целого биологического и психологического механизма с наличием семейных взаимосвязей. Так, по мнению В.К. Шабельникова семья рассматривается как локальная семейная система, включенная в современные формы деятельности и производства, которые не включены в ее структуру.

А.Г. Харчев считает, что семья, является исторически-конкретной системой взаимоотношений между супругами, родителями и детьми; малой группой, члены которой связаны между собой брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью. Исходя из этого, целевой смысл родительства – рождение и воспитание детей. Поэтому, родительство можно выделить, как относительно самостоятельную подсистему, входящую в систему семьи в качестве относительно самостоятельного образования. [3; С.10]

Готовность к родительству, осознание себя родителем и способы поведенческой реализации родительства в паре со своим супругом/супругой формируются под влиянием самых различных факторов.

Теоретический анализ литературы показывает, что в психологии вопрос о системе факторов, детерминирующих родительство, еще не решен. Наиболее изучены факторы воспроизводства. Разработаны репродуктивное поведение и репродуктивные установки личности. Необходимо отметить, чаще всего говорят о факторной зависимости от родительской семьи. Исследователи изучают сходство различных динамических параметров функционирования собственной и родительской семьи. В частности, относительно репродуктивного поведения человека В.В. Бойко выделяет три группы факторов: социально-психологическую адаптацию посредством рождаемости к явлениям макроуровня; социально-психологические факторы регулирования рождаемости на уровне семьи; социально-психологические факторы регулирования рождаемости на уровне личности. [4; С.22]

Среди отечественных ученых необходимо отметить Л. Ф. Обухову и О. А. Шаграеву, которые в своем исследовании образа жизни семьи значительное внимание уделяют социально-психологическому аспекту ее жизнедеятельности семьи. Однако они изучают эти факторы по отношению к развитию личности ребенка, а не по отношению к родительству и выделяют группу социально-психологических факторов, определяющих личностное и психическое развитие ребенка первых лет жизни. В эту группу включаются численность и состав семьи, денежные доходы и жилищные условия, уровень образования и профессиональная квалификация родителей, иерархия внутрисемейных отношений и эмоциональные переживания членов семьи; практика ухода за маленькими детьми, включающая в себя тип вскармливания, способ приучения к туалету, формы сотрудничества между взрослыми и детьми, стиль общения, принятый в семье, а также характер дисциплинарных воздействий, взгляды, представления и верования.

Для анализа факторов, детерминирующих формирование родительства, мы выделяем следующие уровни, сходные с группами факторов, выделенных В. В. Бойко (1981) относительно репродуктивного поведения: макроуровень, или уровень общественных влияний; мезоуровень, или уровень влияния родительской семьи; микроуровень, или уровень собственной семьи; индивидуальный уровень, или уровень конкретной личности. [5; С.24]

Факторы, определяющие формирование родительства, можно разделить на внешние и внутренние. Группа внешних факторов – это факторы макросистемы, мезосистемы и микросистемы. Внутренние факторы – это особенности личности, это индивидуальность человека.

Общественное влияние следует рассматривать с формализованной и неформализованной сторон. Так, формализованная сторона влияния – это система целенаправленного воздействия на репродуктивную мотивацию семьи со стороны государства, материальное и моральное стимулирование рождаемости в рамках демографической политики. Неформализованное влияние общества осуществляется через весь комплекс социальных влияний, отражающихся в системе ценностных ориентации и установок индивида; прежде всего это средства массовой информации, произведения искусства и культуры.

Родительская семья является первичной социальной средой индивида, средой социализации. С точки зрения А. Адлера, семейная атмосфера, взаимоотношения в семье, ценностные ориентации и установки родителей являются первым фактором в развитии личности.

Взгляды различных ученых на роль факторов мезоуровня в формировании родительства, на наш взгляд, примиряет позиция И. С. Кона, который отмечает, что преемственность поколений всегда селективна (избирательна): одни знания, нормы и ценности усваиваются и передаются следующим поколениям, другие, не соответствующие изменившимся условиям, отвергаются или трансформируются.

Педагогическим компонентом формирования родительства на уровне мезосистемы, то есть родительской семьи, может стать анализ особенностей родительской и собственной семьи с целью осознания воздействия родительской семьи. Следовательно, микросистема факторного детерминирования родительства – это уровень воздействия на складывающееся родительство, на котором оно приобретает окончательные черты.

Таким образом, совокупное воздействие факторов, принадлежащих рассмотренным уровням, приводит к определенной модели родительства в каждом конкретном случае. Общество в целом и родительская семья как частность задают извне определенный образец родительства либо определенные границы вариативности родительства. Каждая конкретная личность осуществляет интериоризацию этой внешней модели или ее варианта, пропуская внешний опыт через призму своей направленности и особенностей, а затем происходит согласование интериоризированных моделей обоих супругов в единое целое. Однако возможна частичная компенсация и корректировка макросистемы и мезосистемы факторных влияний путем осознания воздействия ряда факторов, принадлежащих этим уровням.

Библиографический список

1. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс: Учеб. пособие / А.Я.Варга. – СПб: Книга, 2001. – 144с.
2. Гурко, Т.А. Родительство: Социологические аспекты / Т.А. Гурко. – М., 2003. – 164с.
3. Овчарова, Р.В. Психология родительства / Р.В.Овчарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368с.
4. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В.Овчарова. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2003. – 319с.

Севенюк С.А., Парфенова Т.А.

*заведующий кафедрой психологии и социальной педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент; старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический
университет», Самара*

СЕМЬЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье обобщаются разнообразные концепции отечественных и зарубежных авторов, рассматривающие семью как уникальный социальный институт, как любое сложное социальное явление, которое не поддается односторонней дефинитивной характеристике.

Ключевые слова. Семья, историко-социологический подход, культурно-философский.

Являясь уникальным социальным институтом, семья, как и любое сложное социальное явление, не поддается односторонней дефинитивной характеристике. Обобщая разнообразные концепции отечественных и зарубежных авторов, можно выделить два фундаментальных подхода к рассмотрению понятия «семья»: историко-социологический и культурно-философский. Историко-социологический подход рассматривает семью в русле разнообразия видов социальных взаимоотношений, характерных для семейной структуры, взаимосвязей семьи с иными социальными институтами, динамики и мотивации заключения и расторжения браков, историческим видом и форматам семейно-брачных отношений, тенденций, перспектив, развития и новых трансформаций.

Выдающийся отечественный социолог М.М.Ковалевский первым попытался сформулировать основные отличительные черты семьи как малой группы. С его точки зрения, определение семьи, как группы связанной браком или кровным родством слишком узко и неточно. Семейой он предлагал называть совокупность лиц, проживающих вместе и признающих власть одного и того же домохозяина [4, 53]. В современной социо-гуманитарной науке долгое время считалось классическим определением, предложенное А.Г. Харчевым. С его точки зрения, семья - это малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью. Однако видный последователь учений А.Г. Харчева - С.Н.Голод говорил о неточностях в данном понимании этой категории. С.Н.Голод ставил под сомнение тот факт, что общность быта всегда будет являться признаком семьи. Главной же характеристикой семьи С.Н.Голод считал наличие одного из трех видов взаимоотношений: кровного родства, порождения, свойства [2, 46].

Таким образом, в рамках современной социо-гуманитарной науки категория семьи рассматривается, как основанная на совместной семейной жизнедеятельности совокупность индивидов, связанных между собой кровным родством, порождением, браком, и, соответственно, реализующая воспроизводство населения и осуществляющая функцию преемственности поколений, а также функцию воспитания и социализации подрастающего поколения и других членов семьи. Следует отметить, что во всех приведенных определениях главным признаком формирования семейного сообщества и его функционирования является родство.

Несколько иная позиция у представителей зарубежного научного сообщества. В исследованиях английских социологов, философов, педагогов и психологов семья предстает в понятии «домохозяйство». Так британский ученый П. Ланслетт в своих научных исследованиях в качестве главной дефиниции рассматривает «сожительствующую домашнюю группу», главной функцией формирования которой является репродуктивная, в состав которой включены члены семьи домохозяина, родственники, а также слуги. В отечественной теории семьи ученые используют понятия «социальный институт» и «социальная группа», «социальная система». Так, А.А.Магомедов в категорию семьи включает такие подкатегории, как образцы семейного пове-

дения, ролевой набор, поведение членов семьи, особенности формальных и неформальных норм и санкции в сфере брачно-семейных отношений и другие [4, 68].

По мнению А.А. Магомедова, «семья — одна категория из форм социальной общности людей, микросистема социальных связей и общности отношений, элемент социальной структуры общества, выступающего детерминирующим фактором семьи и семейных неформальных отношений». [4, 68]. Отечественные и зарубежные современные ученые, формулируя собственные определения семьи, используют эти понятия равноправно. Особый интерес представляют дефинитивные характеристики семьи, сформулированные в русле социо-гуманитарной науки: «Семья - это малая социальная общность, объединяющая (как правило) супругов и их детей (реже и родителей супругов), в которой реализуются жизненно важные для общества функции. Юридическую основу семьи составляет брачный союз между мужчиной и женщиной в соответствии с существующими правовыми и нравственными требованиями».

По мнению А.А. Магомедова, «семья — одна из форм социальной общности людей, микросистема социальных связей и отношений, элемент социальной структуры общества, выступающего детерминирующим фактором семьи и семейных отношений». [4, 124]. Таким образом, согласно современным исследователям семьи в русле социальной философии, именно наличие триединого отношения супружества — родительства — родства обуславливает существование семьи в ее традиционной форме [1, 4]. Таким образом, согласно современным исследованиям семьи в русле социо-гуманитарной науки, именно наличие триединого отношения супружества — родительства — родства обуславливает существование семьи в ее традиционной форме.

Представители культурфилософского направления в своих исследованиях исходят из того, что человек и семья существуют не только в обществе, но и в культуре. Так, А.А.Магомедов подчеркивает двустороннюю связь данных институтов: культура и культурные институты регулируют дух семьи, ее традиции, духовно-культурные потребности. Культура способствует развитию семьи, ее трансформации, а семья благоприятствует развитию культуры (может и мешать, тормозить). В рамках данного подхода исследователи подчеркивается, что семья выполняет не только задачу воспроизводства населения, но и позволяет индивиду адаптироваться в социокультурном пространстве [4, 64].

По определению отдельных отечественных исследователей (А.А.Радугин), семья рассматривается как «первичный социокультурный ансамбль», «орган культуры, работающий на глубинные программы конкретного исторического этноса» [4]. В русле культурфилософского направления развиваются исследования семьи с точки зрения этнографии. Американский этнограф Дж.Мердок в соответствии с методикой кросс-культурных утверждает, что культурные навыки объединяют группы людей и утверждаются в виде идеальных норм, правил, нравов. В культурах разных народов гораздо больше аналогий, нежели различий. Эти сходства Дж.Мердок называет «общими знаменателями культуры», и самыми яркими из них являются брак и семья: «Все известные нам общества имеют одну и ту же основную форму семьи -нуклеарную, состоящую из отца, матери и детей. Семья неизменно является фокусом сексуальных, экономических, репродуктивных и воспитательных отношений».

Отдельные исследователи указывают на тесную связь феномена семьи с особенностями культуры определенной этнической общности. Семьи с различными этническими характеристиками отличаются особым укладом жизни и быта: «Семья представляет собой социальную систему с определенной характерной для нее структурой разных типологических вариантов, с главными функциями производства человека, воспроизводства этносов в моно- и полиэтнических средах, удовлетворения потребности супругов в длительной интимной совместной жизни, функциями экономической и экспрессивно-рекреационной. Семья отличается от других систем и подсистем общества брачно-родственными основами своего возникновения и своей структурой» [5, 115].

Обобщая концепции разных авторов, можно семьи выделить два основных подхода к изучению понятия «семья»: историко-социологический и культур-философский. Представители первого подхода занимаются изучением типов социальных отношений, характерных для семьи, динамики и мотивации браков и разводов, исторических типов и форм семейно-брачных отношений, тенденций и перспектив их развития. Представители культурфилософского направления в своих исследованиях исходят из того, что человек и семья существуют не только в обществе,

но и в культуре: культура регулирует дух семьи, ее духовно-культурные потребности и в тоже время семья может оказывать влияние на развитие культуры.

В настоящее время при исследовании любого аспекта понятия «семья» невозможно не учитывать его сложной и многогранной сущности.

Библиографический список

1. Андреева, Н.И. Семья как объект социально-философских исследований: Учебное пособие / Н.И.Андреева. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2000.-80 с.
2. Голод, С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С.И. Голод. –Санкт-Петербург: Петрополис, 1998. – 272 с
4. Ковалевский, М.М. Очерк происхождения и развития семьи и собственности / М.М.Ковалевский. - М.: ОГИЗ, 1939. — 186 с
4. Магомедов, А.А. Семья на Северном Кавказе / А.А.Магомедов. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 1999. – 247 с.
5. Энциклопедический словарь по культурологии / Под ред. Радугина А.А. - М., 1997. - С. 344.

УДК 316.628+159.9.072

Хомич Н.К.

магистр психологических наук

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,

Минск, Республика Беларусь

СЕМЬЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПРОВИЗОРОВ

Аннотация. В данной статье приводятся результаты эмпирического исследования об уровне и гармоничности выраженности мотивации деятельности провизоров, а также влиянии семьи на «Ориентацию на альтруизм» и «Ориентацию на власть».

Ключевые слова. Мотивация, провизор, семья, альтруизм, власть.

Мотивация деятельности определяется как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих поведение и как совокупность мотивов. А также, как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Мотивация также выполняет регуляторную функцию, определяя возникновение и способы осуществления конкретных форм профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность – специфический вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование окружающей жизни и собственной личности. Проблема мотивации и мотивов деятельности – одна из наиболее глобальных в психологии. Разработка этой проблемы характеризуется многообразием точек зрения на природу этого феномена [3].

Путь к эффективной профессиональной деятельности человека лежит через понимание и регулирование его мотивации. Только зная то, что движет человеком, что побуждает его к деятельности, какие мотивы лежат в основе его действий, можно попытаться разработать эффективную систему форм и методов управления ими. Для этого нужно знать, как возникают или вызываются те или иные мотивы, как и какими способами мотивы могут быть приведены в действие, как осуществляется мотивирование людей.

В качестве объекта исследований нами выбраны работники аптечной сферы – провизоры, поскольку они являются одной из наименее изученных профессиональных групп социомического типа. Провизор – специалист, работающий в сфере производства, хранения и продажи лекарственных препаратов. Работа провизора является вторым, заключительным этапом, медицин-

ской консультации пациента. Поскольку рабочая деятельность неотделима от всех сфер деятельности человека, рассмотрим роль семьи в формировании мотивационной направленности.

Семья – это основанная на единой общесемейной деятельности группа людей, связанных узами супружества-родительства-родства, и тем самым осуществляющая не только воспроизводство населения, но и социализация детей и поддержание существования всех членов семьи [2]. Факт отсутствия или наличия детей, проживающих вместе с родителями оказывает существенное влияние на микроклимат в семье. Воспитательная функция каждой семьи заключается в формировании личности ребенка и систематическом воздействии родителей и других взрослых членов семейного коллектива на ребенка [1].

Эмпирическое исследование проводилось на базе розничных аптечных сетей г. Минска. Выборку исследования составили провизоры/фармацевты – всего 107 человек. Из них 88 человек (82 %) женского пола и 19 человек (18 %) мужского пола. Возраст испытуемых колебался от 19 до 64 лет и в среднем составил 34 года (стандартное отклонение 14,64). 47 человек (44 %) состоят в брачных отношениях, 60 человек (56 %) в брачных отношениях не состоят.

Респондентам была предложена анкета, которая позволила изучить социально-демографические характеристики респондентов и «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной. Методика позволяет увидеть важность для человека каждого из типов мотивов, уровень и гармоничность ориентации [4].

При анализе характеристик мотивации деятельности получены следующие результаты. Эмпирически подтверждено, что большая часть испытуемых, 64,5% по классификации уровня и гармоничности выраженности мотивации деятельности, демонстрирует дисгармоничную мотивацию, одни ориентации выражены сильно, а некоторые могут быть выражены слабо или отсутствовать. 30,8% провизоров имеют высокую мотивацию, ориентации выражены сильно и в достаточно равной степени. Также следует отметить наличие низкомотивированных провизоров, 4,7%, у которых все ориентации выражены неявно.

С целью установить зависимость мотивации деятельности от характеристики «количество детей» у фармацевтов был проведен однофакторный дисперсионный анализ. Группирующей (независимой) переменной выступила характеристика «Количество детей» у респондентов, на основании этого были образованы три группы испытуемых: те, у которых детей нет, имеющие одного ребенка и имеющие двух или больше детей. Все установки личности в мотивационно-потребностной сфере методики О.Ф. Потемкиной, были включены в дисперсионный анализ в качестве зависимых переменных.

Статистическая обработка показала наличие нескольких зависимостей: группы испытуемых различаются по:

- показателю шкалы «Ориентации на альтруизм» ($F=5,82$; $p=0,004002$);
- показателю шкалы «Ориентации на власть» ($F=5,82$; $p=0,004002$).

Поскольку, согласно группирующей переменной, значимо влияющей на показатели шкал «Ориентация на альтруизм» и «Ориентация на власть», все испытуемые были разделены на три группы. Следовало определить, между какими именно группами фармацевтов имеются различия в мотивационной ориентации. Это было выявлено при помощи апостериорного критерия Дункана. Результаты использования апостериорного критерия показывают, что группа тех, у которых детей нет, статистически значимо различается с группой имеющих двух и более детей по выраженности шкалы «Ориентации на альтруизм/власть» ($p=0,005662$). Выяснилось, что у имеющих двух и более детей, степень выраженности альтруистической ориентации и ориентаций на власть достигает в среднем 6,9 балла, в то время как у группы респондентов, не имеющих детей, показатель данного симптома профессионального выгорания равен 5,3 баллам [5].

Таким образом, можно утверждать, что провизоры имеющие двух и больше детей более альтруистичны и властны, по сравнению с бездетными. Необходимость постоянной заботы о детях, на наш взгляд, формирует привычный стереотип поведения, заключающийся в удовлетворение потребностей окружающих людей, зачастую с ущемлением собственных интересов и выгод. Необходимость постоянно контролировать и нести полную ответственность за двух и более детей приводит к формированию такой мотивации, как властность.

Библиографический список

1. Андреева, Т. В. Семейная психология: учеб. пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Антонов, А.И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов): учебн. пособие для вузов / А.И. Антонов – М.: Издательский Дом «Nota Bene», 1998. – 360 с.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
4. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной [Электронный ресурс] // Психология счастливой жизни. – Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/254-test-что-важно-в-жизни-методика-диагностики-социально-психологических-установок-личности-в-мотивационно-потребностной-сфере-о-ф-потемкиной>. Дата доступа: 17.04.2016
5. Хомич, Н.К. Взаимосвязь эмоционального выгорания и мотивации деятельности у специалистов социально-экономических профессий: дис. ... маг. психол. наук : 1-23 80 03 / Н.К. Хомич. – Минск, 2016. – 71 с.

УДК 159.9:316.6(045)

Яшкова А.Н., Александрина О.П.

кандидат психологических наук, доцент; студент

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», Саранск

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

Аннотация. В статье описано эмпирическое исследование особенностей детско-родительских отношений в замещающих и родных семьях, которые выражаются по качеству включенности положительных эмоций и их направленности.

Ключевые слова. Межличностные отношения, детско-родительские отношения, семья, замещающая семья, подросток, дети

Под детско-родительскими отношениями понимается система взаимодействий «ребенок-родитель» в комплексе с их установками, ценностями и совместной деятельности. На современном этапе развития семьи данная тема более чем актуальна, так как исследования показывают сложность установления и сохранения доверительных отношений в семье, трудности организации досуговой деятельности или продуктивной совместной работы родителей и детей.

Ряд ученых (О. Л. Ереметова, А. Ю. Коджаспиров и др.) отмечают, что детско-родительские отношения предполагают взаимность и ответную реакцию следующего содержания: амбивалентность в отношениях родителя и ребенка; сильная эмоциональная значимость для ребенка и родителя; позитивные побуждения, поведение, эмоции и чувства; двусторонность, то есть с одной стороны, любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, а с другой – требовательностью и контролем; взаимодействием, удовлетворяющим родителей и ребенка [1; 2].

Особенно изменяются детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих подростков, которые вносят свои эмоции и результаты критического мышления в устоявшуюся семейную систему. И характеристики доверия и взаимности начинают терять устойчивость. Но надо отметить, что положительные характеристики детско-родительских отношений достигает не каждая семья, имеющая родных детей, а только та, которая целенаправленно работает над семейными отношениями и благополучной средой для ребенка внутри семьи [3].

На современном этапе развития семейных отношений появились ещё семьи, где родители оформляют разную форму отношения с государством для принятия в неё ребенка, оставшегося без попечения родителей или сиротой. Такие семьи имеют общее название – замещающая семья. В ней все члены семьи проходят определенный этап перестройки имеющихся отношений, чтобы сделать их продуктивными и взаимно удовлетворенными. Они осознанно принимают решение о принятии и воспитании другого ребенка, для которого готовы создать необходимые отношения внутри семьи.

Нам стало интересным, отличаются ли детско-родительские отношения в семьях, где воспитываются родные дети и дети, оставшиеся без попечения родителей или сироты.

Для изучения детско-родительских отношений проведен констатирующий эксперимент в рамках социального проекта «Перемена» – система арт-терапевтической помощи замещающим семьям» (проект № 01-01-74п-2015.9/26 от 30.03.2016г.), где были отобраны замещающие семьи, воспитывающие подростков.

Общее количество участников отобрано следующее: 25 приемных родителей (в возрасте от 30 до 70 лет) и 15 детей (в возрасте от 10 до 12 лет). Они составили экспериментальную группу № 1 (ЭГ №1) и 25 родителей (в возрасте от 30 до 50 лет) и 14 родных детей (в возрасте от 10 до 12 лет), которые сформировали экспериментальную группу № 2 (ЭГ №2).

Для эмпирического изучения особенностей детско-родительских отношений в семьях различного типа подобраны диагностические методики: проективная методика Р. Жилия, методика «Незаконченные предложения».

Для изучения отношения ребенка к семье была использована одна из шкал методики «Незаконченные предложения», шкала «отношение к семье». Результаты по данной шкале говорят о том, что большинство (46,7%) приемных детей имеет положительную оценку отношений к своей семье, что дает им чувство комфорта и доверие к семейным условиям для их дальнейшей жизни. В семьях, где дети воспитываются родными родителями показатель выше (92,8%), что говорит о более тесной связи детей и родителей, чем в замещающих семьях. По критерию Манна-Уитни ($U_{\text{мп}}=18$ при $p \leq 0,01$ (51)) эта тенденция подтверждена на 1% уровне значимости полученных данных. Отрицательные оценки отношения к семье дал только один подросток из замещающей семьи, что расценивается трудностями адаптации ребенка в находящихся условиях.

Для изучения отношений ребенка к различным членам семьи была использована проективная методика Рене Жилия. Для анализа взяты пять шкал этой методики: отношение к маме, отношение к папе, отношение к родителям, отношение к бабушке/дедушке и к близким родственникам, отношение к брату/сестре. Данные показывают, что по четырем шкалам: отношение к маме, отношение к родителям, отношение к близким родственникам, отношение к брату/сестре, большинство детей в замещающих семьях имеют позитивные оценки. При этом, по статистическому критерию Фишера значимость различий (на 5% уровне) в эмпирических данных видится по шкале отношение к папе и отношение к близким родственникам. Так, дети из родных семей имеют более (80%) позитивные отношения с родственниками, бабушками/дедушками, чем дети в замещающих семьях (42,9%). Это можно считать приемлемым явлением, т. к. родные дети с рождения знакомы с родственниками и установлены взаимные эмоциональные контакты с ними. Отношение к папе, напротив, у родных детей больше выражено на нейтральной шкале, а у приемных детей – на положительной. Данный факт можно объяснить высокой готовностью пап из замещающих семей к взаимодействию с ребенком, что взаимно удовлетворяет их потребности и делает продуктивными отношения в условиях семьи.

Таким образом, по результатам математической обработки с помощью F -критерия Фишера и U -критерия Манна-Уитни, выяснили, что различия в детско-родительских отношениях замещающих и родных семей обнаруживаются в следующем:

- по качеству включенности положительных эмоций (более положительные отношения с родителями выстраиваются у приемных подростков, чем у родных);

- по направленности отношений (с папами более положительные отношения – у подростков из замещающих семей, а у родных детей – более положительные отношения с родственниками, отношение к маме у подростков не имеет различий и характеризуется положительными оценками).

Полученные результаты могут помочь работникам отделов опеки и попечительства, а также родителям понять подростков, родных и приемных, выстроить с ними продуктивные отношения и быть опорой для личностного становления.

Библиографический список

1. Ереметова, О. Л. Оптимизация детско-родительских отношений методом игровой терапии / О. Л. Ереметова // Психология. – 2010. – № 1. – С. 44–50.
2. Коджаспиров, А. Ю. Психопрофилактика детско-родительских конфликтов в современной семье / А. Ю. Коджаспиров // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. – С. 45–49.
3. Нижегородова, Ю. Н. Изучение межличностных отношений в замещающих семьях / Ю. Н. Нижегородова, А. Н. Яшкова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии [Электронный ресурс] : сборник научных трудов по материалам VI Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии» с элементами научной школы для молодых ученых, 9 ноября 2016 г., г. Саранск / под ред. М. И. Каргина, А. Н. Яшковой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – 1 элетрон. опт. диск.

Автушенко Е.А.

магистрант

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирической проверки предположения о наличии прямой связи между показателями невербальной креативности младших школьников и мотивацией их учебной деятельности. Была обнаружена неоднозначная картина связи креативности и мотивации.

Ключевые слова. Мотивация, учебная деятельность, невербальная креативность.

В настоящее время проблеме одаренности уделяется большое внимание, что нашло отражение не только в многочисленных исследованиях [1,2], но и нормативных документах системы образования. А, именно, в ФГОС НОО указывается, что выявление одаренных детей, их психологическое сопровождение в учебно-воспитательном процессе, учет их личностных и поведенческих особенностей является сложной задачей современной школы. Известно, что успешность всего процесса обучения во многом зависит от уровня мотивации учащихся. Вместе с тем мотивация учебной деятельности детей творческих, креативных, с признаками одаренности изучена недостаточно.

Под креативностью, как известно, понимаются личностные особенности творчески одаренного человека, связанные с созданием им новых материальных и идеальных продуктов. Креативность является одним из компонентов одаренности [3]. И именно изучение мотивации учебной деятельности креативных младших школьников и являлось целью нашей работы.

Мы предположили, что чем выше показатель невербальной креативности у младших школьников, тем выше у них и мотивация учебной деятельности.

В исследовании участвовали 75 школьников 1 и 4 классов.

Использовались тест Торренса для изучения уровня невербальной креативности и анкета для оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов Н. Г. Лускановой. Были подсчитаны коэффициенты ранговой корреляции по Спирмену. Основные полученные результаты заключаются в следующем.

У 88 % первоклассников обнаружен средний уровень креативности, у 12 % – высокий. При диагностике у испытуемых 4-го класса не выявлен низкий уровень невербальной креативности, у 24 % детей обнаружен ее высокий уровень. Что касается мотивации учебной деятельности, то количество испытуемых четвероклассников с высоким уровнем мотивации увеличилось почти в 2 раза, а с низким и с негативным отношением к школе – уменьшилось. Таким образом, мотивация учебной деятельности и креативность имеют положительную динамику на протяжении обучения в начальной школе. Были установлены половые различия и в отношении учебной мотивации, и креативности, и взаимосвязи этих параметров. Уровень учебной мотивации у девочек выше, чем у мальчиков. Однако, уровень креативности у мальчиков выше, чем у девочек.

Обнаружена неоднозначная картина связи креативности и мотивации: в 1-м классе она положительная, значимая, слабая; в 4-м – отрицательная, значимая, слабая.

Этому можно дать следующее объяснение. Исходная связь креативности и мотивации существует, но система обучения в силу ее рутинности, заорганизованности, а также неоднознач-

ное отношение к таким детям со стороны учителей, в первую очередь, отрицательно влияют на тех учеников, у которых есть познавательный интерес. Однако, он есть, прежде всего, у любознательных детей. Любознательные дети и есть креативные дети.

Библиографический список

1. Богдавленская, Д.Б. Психология творческих способностей /Д.Б.Богдавленская. – М.: Издательский центр «Академия»; 2002, - 320 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей /В.Н. Дружинин. – СПб.: 2007, - 368 с.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности /Е.П. Ильин. - Питер; СПб; 2009,- 434 с.
4. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности /Е.В. Карпова. - Ярославль: ЯГПУ; 2007, - 570 с.

УДК 159.922/37.01

Арипов М.А.

*кандидат педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный
педагогический университет»; ИРО, Махачкала, Республика Дагестан*

Арипова Н.М.

учитель, МБОУ «Многопрофильный лицей № 5», Махачкала, Республика Дагестан

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях начальной малокомплектной школы. В ней рассмотрены результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной в начальных малокомплектных школах зон отгонного животноводства Республики Дагестан, раскрыты педагогические условия, способствующие формированию познавательных универсальных учебных действий.

Ключевые слова. Малокомплектная начальная школа, познавательные УУД.

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения, в рамках которого реализуются универсальные учебные действия младших школьников связано с необходимостью формирования у младших школьников потребностей и умений самостоятельного освоения новых знаний, новых форм деятельности, способности и готовности к самообразованию.

Несмотря на достаточно широкое обсуждение проблемы формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в педагогической теории и практике, обозначенная проблема применительно к условиям малокомплектной школы остается с тем, что формирование рассматриваемых качеств младших школьников в малокомплектных школах происходит в специфических условиях объединения учащихся двух и более классов в комплекты и одновременного проведения уроков в одном классном помещении для всех учащихся комплекта.

Изучение основополагающих позиций концепции развития универсальных учебных действий младших школьников (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов), составленной на основе системно-деятельностного подхода показывает, что формирование универсальных учебных действий является важнейшей задачей современной системы образования и это обеспечивает учащимся начальных классов умение учиться, способность к саморазвитию самосовершенствованию [3; 4].

Интегральная надпредметная система познавательных универсальных учебных действий представляет собой метапредметный характер умений младших школьников, обеспечивающий у учащихся «умения учиться» [3].

Механизм формирования у младших школьников познавательных универсальных учебных действий рождает у них новый учебно-познавательный мотив, побуждающий их к самостоятельному добыванию и усвоению новых знаний и умений, к сознательному и активному усвоению общеучебных универсальных действий, к полноценной самореализации и эффективному осуществлению логических действий, к постановке и самостоятельному решению проблем творческого характера.

Наша опытная работа проводилась в течение ряда лет в малокомплектных начальных школах «Центра организации деятельности образовательных учреждений зон отгонного животноводства» Республики Дагестан.

Экспериментальных школ, задействованных в нашу работу было 14, с общим количеством учащихся 158 человек, а контрольных – 12, с общей численностью детей – 156 человек. Надо заметить, что социально-экономические условия, в которых все экспериментальные и контрольные школы работали, уровень образования и опыт работы учителей, работающих в них школах, учебники, учебные пособия, а также материально-техническая обеспеченность всех этих школ была примерно одинаковой, что способствовало, на наш взгляд, получить объективные результаты опытной работы.

Для определения уровня сформированности познавательных умений младших школьников за основу мы взяли три параметра. Это общеучебные универсальные действия, универсальные логические действия и универсальные действия постановки и решения проблемы. Выявление уровня сформированности исследуемых параметров у учащихся малокомплектных школ осуществлялось с помощью различных методик, в том числе и составленных на основе методических рекомендаций А.Г. Асмолова. Кроме того, нами были использованы разные задания, связанные с нахождением отличий в предметах, поиском лишнего предмета, упорядочиванием расположения предметов, составлением схем-опор, а также с работой с разного вида таблиц, составлением и распознаванием диаграмм. С помощью всех этих методик мы выявляли уровень сформированности общеучебных универсальных действий, универсальных логических действий и универсальных действий постановки и решения проблемы на высоком, среднем и низком уровнях.

В результате этой работы выявлено, что на констатирующем этапе на высоком уровне познавательные универсальные учебные действия не сформированы. На среднем уровне сформированы общеучебные универсальные действия у 30% учащихся, универсальные логические действия – у 29% учащихся и универсальные действия постановки и решения проблемы – у 28% учащихся. А у остальных учащихся все эти действия сформированы на низком уровне.

Как показывают наши наблюдения и констатирующий этап экспериментальной работы, показатели сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников, обучающихся в малокомплектных школах находятся на достаточно низком уровне.

Отталкиваясь от полученных данных, нами была составлена модель и на ее основе - программа формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в условиях объединения классов в комплекты.

При составлении этой программы мы исходили также из того, что свои особенности и специфические трудности имеют и те начальные малокомплектные школы, в которых совместно обучаются дети различных национальностей. Обучение в этих школах, как правило, проводится на русском языке, но русский язык дети слабо знают, так как каждый из них до школы дома разговаривал на родном языке.

Серьезные проблемы возникают в условиях начальной малокомплектной школы при организации самостоятельной работы учащихся, которая в этих условиях является обязательным компонентом учебного процесса, и которая, как известно, является одним из важнейших компонентов формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Результативность организации учебного процесса и формирования соответствующих умений самостоятельной работы достигается, если соблюдать следующие требования к ее проведению. Во-первых, содержание и характер самостоятельной работы должны исходить из содер-

жания конкретного урока и цели изучаемой темы, ее проведению должно предшествовать тщательное разъяснение цели задания, способов и приемов его выполнения, а также последовательность действий.

Во-вторых, деятельность учащихся при выполнении заданий самостоятельной работы должна носить разнообразный характер, а само задание должно быть посильным и вместе с тем представлять для учащихся определенные трудности. Только при этом будет сформирована познавательная деятельность и задействованы зоны ближайшего развития [1].

Таким образом, только правильно организованная самостоятельная работа учащихся начальных малокомплектных школ будет способствовать формированию у них познавательных универсальных учебных действий, предусмотренных стандартом начального общего образования.

Разработанная нами программа формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников представляет собой совокупность форм и методов, направленных на достижение учащимися необходимого уровня умений учиться в специфических условиях разновозрастного класса-комплекта сельской малокомплектной начальной школы.

Одним из основных составляющих структурных элементов программы являются интегрированные уроки, способствующие формированию целостного взгляда учащихся на окружающий мир и комплексное усвоение изучаемого учебного материала.

Такая интеграция в начальном обучении предполагает переход от локального, изолированного рассмотрения различных явлений действительности к их взаимосвязанному комплексному изучению [5].

Составление ступенчатого расписания, позволяющего выделить первоклассников в отдельный комплект являлось в нашем исследовании одним из педагогических условий, способствующих формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников в условиях малокомплектной начальной школы.

После внедрения названной программы в образовательный процесс экспериментальных школ мы снова провели срез сформированности исследуемых качеств. Полученные результаты сформированности познавательных универсальных учебных действий учащихся экспериментальных классов говорят об определенных положительных изменениях, происшедших в процессе опытной работы.

Так, сравнивая результаты формирования познавательных УУД младших школьников в экспериментальных и контрольных классах малокомплектных школ, мы обнаружили, что высокий уровень сформированности общеучебных универсальных действий в экспериментальных школах оказался равен 15,8% от общего количества учащихся, тогда как в контрольных классах этот показатель равен 6,4% от 156 учащихся. Средний уровень сформированности общеучебных универсальных действий в экспериментальных и контрольных классах отличается друг от друга всего на два с лишним процента. Средний уровень в экспериментальных классах равен 33,6%, а в контрольных – 35,9%. Низкий уровень сформированности общеучебных универсальных действий в экспериментальных классах меньше более чем на 7%.

Сформированность логических умений в экспериментальных классах на высоком уровне оказалась равна 16,4%, тогда как в контрольных классах этот показатель ниже более чем на 10%, что является существенным свидетельством положительного воздействия опытной «Программы формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в условиях начальной малокомплектной школы». Сформированность этих действий на среднем уровне в экспериментальных и контрольных школах отличается примерно на 3%. В экспериментальных классах этот показатель равен 32,3%, тогда как в контрольных классах он составляет 35,2%. Как и в общеучебных универсальных действиях разница в сформированности универсальных логических действий на низком уровне в экспериментальных и контрольных школах составляет более чем 7%.

Универсальные действия постановки и решения проблемы в экспериментальных классах сформированы на высоком уровне у 12,7% учащихся, тогда как этот показатель в контрольных классах ниже в два раза и равен 6,4%, что также дает право говорить об эффективном воздействии формирующего эксперимента на учащихся экспериментальных школ. Средний уровень сформированности универсальных действий постановки и решения проблемы в эксперименталь-

ных классах на 2,3% ниже, чем в контрольных. Разница в низком уровне сформированности этих качеств в экспериментальных и контрольных классах равна 4%.

Организация разноуровневой работы учащихся с учетом индивидуальных возможностей и особенностей каждого ребенка, отбор содержания учебного материала и представление его в виде заданий для самостоятельной работы в рамках формирующего этапа нашего исследования также способствовала формированию у учащихся экспериментальных малокомплектных школ познавательных универсальных учебных действий.

Интеграция учебного материала из разных предметных областей как одно из условий, продиктованных самой организационно-педагогической структурой начальной малокомплектной школы оказалась положительным фактором при формировании познавательных универсальных учебных действий.

Анализ результатов опытной работы, а также наши наблюдения показали существенное повышение уровня профессионального мастерства, а также ответственного отношения учителей малокомплектных школ к формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников, свидетельством которого является повышение успеваемости учащихся [2].

Проведенная экспериментальная работа позволила выявить педагогические условия, обеспечивающие успешность формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников малокомплектных сельских школ.

К основным педагогическим условиям формирования познавательных универсальных учебных действий в малокомплектных школах мы отнесли организацию интегрированных уроков, проблемных учебных ситуаций, внедрение дидактических и развивающих игр, проектной деятельности, рациональное составление расписания уроков с учетом количества учащихся и классов, а также оптимальное сочетание самостоятельной работы учащихся и работы с учителем, в ходе проведения однопредметных и однопредметных уроков в классах-комплектах.

Библиографический список

1. Арипов, М.В. Малокомплектные школы Дагестана / М.А. Арипов. - Махачкала: ДГПУ, 2012. - 182 с.
2. Арипов, М.А. Общепедагогическая подготовка учителя начальных классов к работе в условиях малокомплектной школы / М.А. Арипов, Н.М. Арипова. II Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы. Материалы международной конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. С. 3-7.
3. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
4. Давыдов, В.В. Формирование учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов и др. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.

УДК 372.462

Борисенко И.В.

кандидат педагогических наук, доцент

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

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ: ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения русскому языку учащихся-инофонов. Обосновывается использование различных методов в преодолении лексико-грамматических и фонетических погрешностей в контексте обучения русскому языку как неродному.

Ключевые слова. Русский язык как неродной, фонетика, лексика, грамматика, артикуляционный метод, сопоставительный метод, имитационный метод, функционально-практический метод, метод диалога культур, коммуникативный метод обучения русскому языку.

В последнее время много говорят о проблеме обучения русскому языку детей из семей мигрантов. Однако детальной разработки методика русского языка как неродного, особенно на последующем после обучения грамоте этапе освоения системы русского языка, преодоления фонетических, грамматических и речевых ошибок, пока не получила. На сегодняшний день пока отсутствуют методические рекомендации по организации обучения русскому языку в полиэтническом классе, которые позволяли бы органично вписать инофонов, многие из которых являются билингвами, в преобладающую русскоязычную аудиторию на уроке.

По сравнению с методикой РКИ, нацеленной на обучение русскому языку людей, живущих за пределами России, обучение русскому языку детей мигрантов должно ставить целью максимально приблизить их неродной русский к родному, сделать для этих детей русский язык вторым родным, помочь понять и принять русскую культуру. При этом учителю должно быть понятно стремление учащихся–инофонов сохранить свою этническую идентичность.

Поскольку эти дети обучаются в русских школах, их знания, умения и навыки должны соответствовать ФГОС русской государственной школы, стандарт не делает поправок к результатам обучения этих учащихся. Они не хуже других должны быть готовы к последующей сдаче ЕГЭ или к другим формам государственной аттестации, благополучно освоить школьную программу по всем учебным предметам, что без знания русского языка невозможно.

Главные задачи обучения русскому языку детей мигрантов состоят, как показывают наши наблюдения, в развитии интереса к изучению русского языка, формировании произносительных умений, увеличения лексического запаса, выработки умения пользоваться лексико-грамматическим материалом на разных уровнях коммуникации. создании условий для снятия интерференции в речи на разных уровнях языковой системы,

Важной особенностью и одновременно сложностью для учителя в обучении инофонов является необходимость корректировать одновременно комплекс трудностей учащихся, соотносимый с разными разделами русского языка. А для этого, чтобы выстроить систему индивидуальной работы с учеником, учитель должен уметь обнаруживать (лучше – предусматривать) этот комплекс трудностей в определенной языковой единице. Например, в простом предложении *В класс вошла учительница* возможны:

- фонетические трудности: слитное произношение предлога с существительным, оглушение первого звука в фонетическом слове [*фкласс*], произнесение мягкого [*л'*] в середине слова *учительница*, правильное произнесение звука [*ц*] в этом же слове (а не замена его звуками [*с*] или [*тс*]).

- трудности усвоения падежной формы: различение предлогов *в* и *на*, окончание существительных в винительном падеже;

- трудности усвоения глагольного управления: *зашла куда? в класс*;

- трудности употребления приставки с глаголами движения: различение значения приставок *во-, при-, за -*;

- трудности усвоения согласования подлежащего со сказуемым в роде, числе; *учительница зашла*;

- синтаксические трудности: обратный порядок слов.

Таким образом, успешность овладения всеми видами речевой деятельности в той или иной степени связана с преодолением фонетических и лексико-грамматических трудностей.

Трудности в освоении русской фонетики и интонации во многом связаны у младших школьников с явлением интерференции. Интерференция проявляется в отклонениях от языковой нормы второго языка под влиянием когнитивных родного языка (языковых способностей, лингвистических знаний, менталитета).

Артикуляционный аппарат детей шести-семи лет уже хорошо приспособлен к фонологической системе родного языка, и им (детям) приходится осваивать новые речедвижения, которые накладываются на твердо сложившиеся навыки восприятия и произношения звуков родного языка. Таким образом, интерференция на фонетическом уровне представляет собой уподобление

звуков русского языка звукам родного, иначе говоря, восприятие и воспроизведение фонем изучаемого русского языка происходит по законам и правилам фонологической системы родного языка обучающегося. Приведем примеры наиболее частотных случаев звуковой интерференции: замена мягких согласных твердыми часто в позиции конца слова (*соль – сол*), а также перед гласными и/ы (*летний – летный, вилка – вылка*), замена твердых [ж], [ш], [ц] полумягкими согласными [ж'], [ш'], [ц'] ([джинс], [ц'ирк]), неразличение звуков [ш] – [ш'] (*щеки* вместо *щеки*), недифференциация звука [й] (*сьел – сел*) и др.

Коррекция этих трудностей может осуществляться тремя способами: сопоставительным, артикуляционным и имитационным, или имитативным. Имитационный метод – «слушай и произноси, как я» – является, на наш взгляд, наиболее экономным и действенным для младших школьников-инофонов. При этом мы считаем важным, чтобы при тренировке произношения в большей степени использовались неформальные – «косвенные» – имитационные методы обучения, когда ребенок не чувствует на себе воздействия со стороны учителя: исполнение песен, стихотворений, скороговорок, участие в драматизациях, играх, внеклассных мероприятиях.

Изучение грамматики наряду с усвоением лексики – основа овладения русским языком как неродным. Осваивая русскую грамматику и русский язык в целом, ребенок-инофон чем чаще переключается с родного языка на русский, тем чаще начинает думать в логике русского языка, постигая его национально-культурную специфику. По сути, изучение грамматики лежит в основе лингво-культурного образования школьников.

Младший школьник, в отличие от более старших учащихся, изучая русскую грамматику, практически не проводит параллели между родным языком, освоение которого до школы представляло собой, в основном, процесс интуитивный, подражательный, и неродным, процесс освоения которого в большей степени требует от него операций сознательной деятельности: анализа, синтеза, сравнения, переноса, обобщения. Тем не менее, грамматические трудности остаются довольно частотными. Это родовая маркировка словоформ: *зимний каникулы, мне эта город нравится*. Это ошибки в употреблении падежных форм: *играю куклом*. Большие трудности испытывают учащиеся при использовании видовых форм глаголов: *Я завтра буду прочитать эту книгу/ Я всегда читаю эту книгу*. Частотными являются ошибки в употреблении глаголов движения: *Завтра мы будем плыть в бассейне*.

Обучая русской грамматике, учитель должен по-особому пытаться увидеть языковые явления с точки зрения восприятия их носителем другого языка. Чтобы оказать эту помощь, учитель должен обладать способностью глубокого проникновения в языковой материал, тонкого понимания значений, а порой – оттенков значений, выражаемых той или иной языковой формой, конструкцией, умением производить тщательный анализ межаспектных связей в языке (между лексикой, морфологией, синтаксисом).

Важная особенность обучения русской грамматике младших школьников состоит в том, что в силу возраста дети пока не способны на сознательном уровне освоить многие грамматические явления, необходимые им для правильного пользования вторым языком. Отсюда – проблема выбора методов обучения: функционально-практического, коммуникативного, имитационного, метода межкультурного диалога [1].

Когда человек изучает иностранный язык, он определяет (для начального этапа это важно) свои приоритеты в отношении видов речевой деятельности: научиться понимать чужую речь, научиться говорить на иностранном языке или в первую очередь – читать и писать. Это влияет на отбор грамматического материала. Например, морфологические формы (особенно зависимых слов) могут оказаться «излишними» для понимания: *Тв... ручк...лежит в черн... сумк... . Т. е. употребление флексий в данной фразе для аудирования оказывается коммуникативно незначимым. В нашем же случае, когда мы должны как можно раньше ввести ребенка-билингва в новый окружающий его социум, адаптировать его к новой культуре и, главное, обеспечить полноценное включение в учебную деятельность, мы должны использовать комплексный подход, т.е. работать над формированием всех видов речевой деятельности одновременно. Поэтому и грамматический материал в этом отношении не может быть ограничен.*

Мы попытались структурировать грамматический материал для начальной ступени освоения русского языка как неродного, распределив его на 3 группы:

1. Грамматический материал, который изучается вместе с русскоязычными учащимися, но требует нового подхода к его анализу.

2. «Упреждающие» темы, которые традиционно изучаются в основной школе, но для осуществления полноценного общения требуют знакомства с ними уже младших школьников-билингвов.

3. Грамматические явления, которые вообще не являются предметом изучения для русскоязычных учащихся (поскольку осваиваются ими на основе языковой интуиции), но требуют внимания со стороны учащихся-инофонов в силу большого количества допускаемых ошибок.

К первой группе мы отнесли большинство морфологических тем, изучаемых в курсе начальной школы: род, число и падеж имен существительных и прилагательных, время и спряжение глаголов и т.д. – в общем, все основные части речи и их изменения. Но рассматривая эти грамматические категории с инофонами, нужно идти от значения, ими выражаемого, к форме, маркирующей это значение [1].

Примером второй группы морфологических тем может быть знакомство учащихся с видом глагола, глагольным императивом, сравнительной степенью прилагательных и наречий. Не называя грамматических терминов, можно, например, познакомить инофонов с двумя основными видовыми значениями глаголов, выражающими противоположные реалии: процессуальность и завершенность, результативность действия; однократность и многократность.

Наконец, к третьей группе тем, не специфических для русскоязычных школьников, можно отнести тему «Глаголы движения». Сначала нужно познакомить учащихся с двумя группами глаголов – однонаправленного и неоднаправленного движения: *идти \ ходить, ехать \ ездить* и др. и их значениями. Затем, подставляя к ним приставки, удобно показать учащимся значения пространственных приставок: *входить \ выходить, подходить \ отходить* и т.д.

Что касается лексического наполнения грамматических форм, следует иметь в виду, что морфологические конструкции должны изучаться на максимально близком и понятном учащимся лексическом материале; это, в основном, обиходно-бытовая и учебная лексика.

Библиографический список

1. Борисенко, И.В. Русский язык как неродной в русскоязычной начальной школе / И.В. Борисенко // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - № 4. – Том 2. – С. 121-127.

2. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М., 1991.

УДК 378

Боровкова Е.С.

воспитатель, МДОУ «Детский сад №167», Ярославль

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме воспитания толерантности в детском саду. Этим вопросом занимались С. К. Бондырева, М. С. Мириманов. Проблема толерантности актуальна, но в большой степени разрабатывалась для детей старшего возраста, а для дошкольников она, по сути, не изучена. В статье раскрывается вопрос о формировании толерантности у детей и на каких принципах работает наше дошкольное учреждение.

Ключевые слова. Толерантность, дошкольное учреждение, личность, педагог, воспитание, дружелюбие.

Быть толерантным – означает «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других. В последнее время часто возникают дискуссии о толерантном мире, так называемом ми-

ре без насилия и жестокости, в котором главной ценностью является единственная в своём роде и неприкосновенная человеческая личность. Но мало произносить красивые слова, толерантность нужно воспитывать, путем развития хороших привычек, манер, культуры межличностного общения, искусства жить в мире непохожих людей. Толерантность является фактором социализации личности. «Толерантность — это способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и какие-либо иные особенности других индивидов» С. К. Бондырева [1]. Для формирования толерантности следует определиться, что понимать под толерантностью, каким идеалом человека руководствоваться, какие заблуждения в сфере образования необходимо преодолеть, какие возможности современной сферы образования выявить, от каких парадигм и принципов философии образования следует отказаться и на какие новые принципы опереться. Как отмечает Н. Г. Юровских, понятие «толерантный человек» имеет сложную структуру в силу того, что толерантность выступает как психическое и духовно-нравственное качество личности и имеет специфику применительно к действиям человека в разных сферах общественной и личной жизни. Так, М. С. Мириманов выделяет две группы качеств толерантности: психические и духовно-нравственные.

Вместе с тем в современной жизни понимание толерантности разными народами оказывается различным, что обусловлено их историческим опытом. Дошкольное детство — это время достижений и проблем не только одного маленького человечка, но и всего общества в целом. В этом возрасте происходит формирование у детей навыков уважительного и доброжелательного поведения во время взаимоотношений с представителями разных культур, умение воспринимать окружающее как результат сотрудничества людей разных национальностей, разного происхождения. Они положительно влияют на человека, преображают его, возвышают, возвращают в более гармоничное состояние.

В последние годы растет число детей разных национальностей, посещающих дошкольные учреждения. Как правило, эти дети общаются с трудом на русском языке, поскольку в кругу семьи они изъясняются на своем родном. И детский сад обязан способствовать воспитанию детей в духе толерантности. Каждый ребенок, не взирая на национальность, должен чувствовать себя личностью. Необходимо, чтобы дети уже в дошкольном возрасте поняли, как важно жить в мире и согласии между различными народами, знать культуру других народов, уважать ее, стараться понять и принять. Ребенок понимает, что принятие его другими зависит от того, как он воспринимает других.

Наш детский сад работает на принципах гуманистической педагогики. Абсолютное принятие ребенка, признание ценности его личности, уважение его особенностей, признание права быть самим собой и самореализоваться в соответствии с его склонностями и способностями.

В соответствии с этим строится весь воспитательный и обучающий процесс. Успешность решения проблемы воспитания толерантности зависит от того, как в детском саду педагогами реализуются следующие принципы:

1. Принцип субъективности;
2. Принцип адекватности;
3. Принцип индивидуализации;
4. Принцип рефлексивной позиции;
5. Принцип создания толерантной среды [2].

Когда в детский сад поступает ребенок с «особенными» потребностями, он попадает в атмосферу принятия, как и всякий другой ребенок. Его особенности не выпячиваются, но принимаются как данность. Мы очень четко видим ситуацию, когда дети не справляются с какими-либо проявлениями странностей в поведении «особого» ребенка. В этом случае проводим обсуждения и беседы в кругу.

Самое главное правило: любой ребенок, в том числе и «особый», — равноправный член всех игр, общих праздников, развлечений, шалостей. Это и является залогом успешной социализации детей с проблемами в развитии.

Необходимо активно включать родителей в воспитательно-образовательный процесс, обучать основам толерантности.

Для формирования взаимоуважения, чуткости и внимательности между детьми и родителями проводится следующая работа:

- создание ситуации для воспитания уважительного отношения детей к своим родителям (поздравления с праздниками, днем рождения);
- организация совместной деятельности родителей и детей (проведение совместных дел, праздников, подготовка к проектам);
- выполнение творческих семейных заданий (конкурсы, рассказов о семье, о доме, о профессиях родителей);
- совместные чаепития.

В решении задач формирования толерантности особую роль мы отводим дошкольному образованию и воспитанию как начальному этапу в нравственном развитии ребенка. Период дошкольного детства очень важен для развития личности ребенка: на протяжении всего дошкольного периода интенсивно развиваются психические функции, формируются сложные виды деятельности, закладываются основы познавательных способностей.

В младшем дошкольном возрасте формируем у детей элементарные представления о добре, отзывчивости, взаимопомощи, дружелюбии, внимании к взрослым и сверстникам, поэтому задача развития и воспитания детей данного возраста – воспитание доброжелательного отношения к окружающим, эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, общению.

В формировании толерантности у дошкольников опираемся на игровые методы воспитания, так как игра является основным видом деятельности детей дошкольного возраста.

Для того, чтобы вся работа в детском саду по воспитанию толерантности у дошкольников была плодотворной, задействуем большой спектр мероприятий и разных видов деятельности дошкольников:

- 1) Проведение праздников, и других массовых форм, с целью знакомства детей с культурой и традициями своего народа и народов мира; театрализованную деятельность дошкольников по сценариям, в основе которых сказки народов мира;
- 2) Сюжетно-ролевые игры дошкольников, основной целью которых является освоение и практическое применение детьми способов толерантного взаимодействия;
- 3) Русские народные и татарские подвижные игры;
- 4) Проведение татарских, русских народных праздников, в соответствии с народным календарем;
- 5) Изучение народных праздников ближайших республик - соседей;
- 6) Знакомство детей с традициями народов разных республик и стран;
- 7) Знакомство детей с традициями празднования Нового Года, 1 апреля в разных странах;
- 8) Игры-занятия, созданные на материалах различных сказок, с целью решения проблем межличностного взаимодействия в сказочных ситуациях; 9) Сочинение сказок и историй самими детьми; инсценировки сказок [3].

В результате, выпускники знают, что все люди отличаются друг от друга внешностью и поведением, но обладают и схожими чертами (строение тела, эмоции), им знакомы способы эмоциональной поддержки сверстника, взрослого. Они понимают, что причинами конфликта могут быть противоположные интересы, чувства, взгляды, и имеют представление о возможных способах разрешения конфликтов. Дети могут понимать друг друга, осознавать собственную ценность и ценность других людей, проявлять симпатию и толерантность, сознавать какое чувство испытывают другие по отношению к их поступкам, выражать свои чувства и понимать чувства другого, находить конструктивное решение конфликта.

Библиографический список

1. Бондырева, С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М.: МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2013
2. Декларация принципов толерантности // Век толерантности. — 2011. — № 1. ч. 5.
3. Кочкина А., Лосева Н., Стащенко Д. Выставка «Археология детства: игрушки, игры и обряды в традиционных обществах» // Самарская область. Этнос и культура. Информационный вестник. – 2005. – № 5. – С. 15-18.

Вербицкая Ю.П.

ассистент, ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»,

Ярославль

Муравьёва И.Г.

заместитель директора по УВР

МОУ Некоузская сош, Ярославская область

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ СЕЛЬСКОГО ШКОЛЬНОГО СПОРТИВНОГО КЛУБА

Аннотация. В условиях сельской школы спортивная деятельность является одной из сфер, в которой обучающийся, независимо от уровня успеваемости и многих других характеристик, может наиболее свободно проявить свои способности к общению, инициативность, организаторский талант. Школьный спорт является основой объединения детей для совместного времяпрепровождения, направленного на их физическое воспитание и физическую подготовку.

Ключевые слова. Внеурочная деятельность, физическая культура, школьный спортивный клуб.

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 августа 2009 г. N 1101-р утверждена «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года». Одним из направлений этой стратегии является модернизация системы физического воспитания, предполагающая создание условий и стимулов для функционирования спортивных клубов на базе образовательных учреждений [1]. Термин «школьный спорт», означает часть спорта, направленную на физическое воспитание и физическую подготовку обучающихся в общеобразовательных организациях, их подготовку к участию и само участие в физкультурных и спортивных мероприятиях, в том числе, официальных.

Приказом Департамента образования Ярославской области № 284/01-03 от 27 апреля 2016 года утвержден региональный проект «Лига школьных спортивных клубов Ярославии» [2], позволяющий реализовать основные задачи деятельности школьного спортивного клуба такие, как вовлечение обучающихся в систематические занятия физической культурой и спортом, формирование мотивации и устойчивого интереса к укреплению здоровья; организация физкультурно-спортивной работы с обучающимися; участие в спортивных соревнованиях различного уровня среди образовательных организаций; развитие волонтерского движения по пропаганде здорового образа жизни; содействие обучающимся, членам спортивных сборных команд образовательных организаций в создании необходимых условий для эффективной организации образовательного и тренировочного процессов; организация спортивно-массовой работы с обучающимися, имеющими отклонения в состоянии здоровья, ограниченные возможности здоровья.

Благодаря реализации данного проекта в Ярославской области накоплен многолетний опыт модернизации внеурочной деятельности по физической культуре, в образовательных организациях созданы условия и стимулы для функционирования школьных спортивных клубов [3]. На начало 2018 года на территории Ярославской области зарегистрированы более 100 школьных спортивных клубов и число их все увеличивается.

В Некоузской школе спортивный клуб создан в 2014 году в целях развития школьного самоуправления, привлечения обучающихся к систематическим занятиям физической культурой и спортом, формирования у них потребности в здоровом образе жизни, развития и популяризации школьного спорта.

Для привлечения к занятиям спортом максимального количества школьников, был организован праздник рождения клуба, на котором присутствовали руководители района, сельского поселения, местного отдела культуры, молодежной политики, физической культуры и спорта, председатель Управляющего Совета школы, родители обучающихся. Приглашенные отметили, что обучающиеся школы показывают высокие результаты на районных и областных спортивных

соревнованиях, а наличие в школе спортивного клуба будет способствовать не только физическому развитию обучающихся, вовлечению их в регулярные занятия спортом, но и продвижению в обществе ценностей активного и здорового образа жизни, развитию массового спорта. В рамках праздника прошли презентации действующих спортивных секций, показательные выступления с музыкальным сопровождением. Баскетболисты старшей возрастной группы, а затем футболисты среднего звена продемонстрировали мастерское владение мячом. Юные десантники удивили тем, как умеют концентрироваться, чтобы без боязни ходить по стеклу, как здорово разоружают «злоумышленников» и слаженно выступают. Зажигательные танцы увидели зрители в исполнении группы девушек, занимающихся в танцевальном кружке. Юные спортсмены – шестиклассники (секция «Спортивные игры») поразили акробатическими этюдами и синхронностью действий, а десятиклассницы – виртуозным владением скакалкой.

Непосредственное организационное и методическое руководство структурным подразделением осуществляет председатель Совета спортивного клуба, назначаемый директором школы из числа педагогов. Ежегодно на собрании членов спортивного клуба избирается Совет (5-9 человек), который определяет политику деятельности клуба, утверждает План спортивно-массовых праздников, мероприятий по пропаганде физической культуры и спорта на учебный год, является инициатором проведения различных спортивных праздников, помогает в организации соревнований. Председателем Совета ведется журнал учета работы спортивного клуба, Книга рекордов учащихся школы.

Важная роль членами Совета отводится атрибутике клуба. Так в школе прошел конкурс по выбору девиза, речёвки, флага и эмблемы клуба.

С открытием спортивного клуба у школьников появилась возможность с интересом и пользой проводить досуг, выбрав для себя любое направление деятельности клуба «Рекорд»: футбол, стритбол, пионербол, лыжные гонки, легкоатлетический кросс, настольный теннис, шахматы, туризм. В соответствии с планом работы в 2017 году спортивным клубом были проведены спортивные праздники «Кросс нации» для учеников 1-11 классов, «Наши парни» (8-11 классы), «Веселые старты на снегу» (5-7, 8-11 классы), «Папа, мама, я – спортивная семья» (3-4 классы); соревнования по лыжным гонкам (спринт) «Baby – старт» для всех параллелей начальной школы, пионербол и подвижные игры для 5-7 классов, стритбол для 10 -11 классов.

Ярким и запоминающимся стало соревнование «Сила РДШ (Русский силомер)» по подтягиванию, проведенное в школе членами спортивного клуба и отделением Российского движения школьников. Оно включало в себя подготовительную агитационную работу среди всех мальчиков школы, мотивацию, командную работу всех участников соревнований, дифференцированные задания, четкие критерии оценивания. Каждый из членов клуба был заинтересован в том, чтобы поддерживать друг друга, помогать товарищам. В итоге на федеральном уровне школа заняла 1-е место, а в личном первенстве один их учащихся получил 2-е место.

Таким образом, школьный спортивный клуб является одной из эффективных форм приобщения детей к общественной деятельности, воспитания у них организаторских умений и навыков. Участвуя в работе клуба, как ребенок, так и любой взрослый ощущает значимость своей деятельности, повышает свой социальный статус в школе, микрорайоне, перед ним открываются новые возможности. Эта работа не только актуализирует их положительные качества, но и позволяет определить «дефициты», над которыми в дальнейшем можно работать. Школьный спортивный клуб «Рекорд» организован по принципу учёта интересов каждого ученика, помогает решить проблему приобщения детей к спорту как непосредственно, так и опосредованно через родителей, с которыми проводятся регулярные консультации по вопросам физического воспитания детей в семье. Специфика сельского школьного спортивного клуба проявляется в том, что он является основным средством сохранения и развития социально-культурного потенциала села, объединяя деятельность педагогов и обучающихся, а также родителей, Управляющего Совета школы, руководителей сельского поселения, местного отдела культуры, молодежной политики, физической культуры и спорта.

С 2016 года Некоузская средняя общеобразовательная школа является базовой площадкой ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» по теме «Школьный спортивный клуб», целью деятельности которой является создание условий для продвижения в массовую образовательную практику системы общего образования модели создания и функционирования школьного спор-

тивного клуба, поиск новых форм организации спортивно-массовой работы в сельской школе с привлечением родителей обучающихся. Школа располагает материально-техническими, учебно-методическими, информационными, организационными и кадровыми ресурсами для создания условий функционирования школьного спортивного клуба.

Библиографический список

1. Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства РФ от 07.08.2009 № 1101-р// Министерство спорта: [сайт]. — Режим доступа: <http://www.minsport.gov.ru/activities/federal-programs/2/26363/> (дата обращения: 16.03.2018).

2. Региональный проект «Лига школьных спортивных клубов Ярославии» [Электронный ресурс] // ГАУ ДПО ЯО Институт развития образования: [сайт]. — Режим доступа: <http://www.iro.yar.ru/index.php?id=1710> (дата обращения: 16.03.2018).

3. Щербак, А.П. Школьный спортивный клуб: форма модернизации внеурочной деятельности по физической культуре / А.П. Щербак// Образовательная панорама. – № 2(8) – Ярославль. – 2017. – с. 49-53.

УДК 372.881

Воробьева Е.А.

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический

университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль

ФОНЕТИКО-ОРФОЭПИЧЕСКАЯ РАБОТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена фонетической и орфоэпической работе в начальной школе, которая становится еще более актуальной в рамках подготовки учащихся к выпускной проверочной работе в четвертом классе.

Ключевые слова. Фонетика, орфоэпия, начальная школа, выпускная проверочная работа.

Традиционно считается, что знание грамматических и орфографических норм языка свидетельствует о высоком культурном уровне человека. Однако правильная речь должна быть еще и четкой, красивой на слух, оформленной в соответствии с нормами и правилами орфоэпии и фонетики русского языка.

Формирование и развитие у детей правил устной речи является содержанием произносительной работы в начальной школе, которая определяется фонетическим и орфоэпическим минимумом, обязательным для усвоения младшими школьниками. Такой минимум включает звукобуквенный анализ слов, а также правила литературного произношения и ударения слов и грамматических форм современного русского языка.

В начальной школе на протяжении первого и второго года обучения рассматривается тема «Звуки и буквы», хотя во втором классе скорее только повторяется изученное. Благодаря этой теме, в двух первых классах достаточно и орфоэпического материала. В третьем и в четвертом классе данная тема практически отсутствует, поэтому заданий, формирующих фонетико-орфоэпические навыки учащихся, содержится в учебниках мало. С целью формирования правильной устной речи школьников и подготовки их к выпускной проверочной работе по русскому языку необходимо включать в уроки фонетико-орфоэпические задания дополнительно, чтобы учащиеся закрепляли знания, полученные в первом и во втором классах.

Для того, чтобы узнать, как проводится в начальных классах фонетико-орфоэпическая работа, для учителей была составлена следующая анкета:

1. Видите ли Вы перспективность фонетико-орфоэпической работы в начальной школе?

(да. нет).

2. Как Вы проводите её?

(в рамках учебника , в рамках подготовки к выпускному испытанию, даю дополнительные сведения, не провожу вообще).

3. Как относятся учащиеся к подобной работе?

(с интересом, равнодушно, им не нравится).

4. Применяют ли учащиеся полученные знания на практике?

(да, нет).

5. Каков уровень фонетико-орфоэпической подготовки учащихся вашего класса?

(высокий, средний, низкий).

Данная анкета была предложена 20 учителям из разных школ города Ярославля и Ярославской области. На вопросы анкеты учителя отвечали в основном положительно. Все считают, что подобную работу проводить необходимо, тем более в рамках подготовки к выпускному экзамену в 4 классе. Кроме того, ученики применяют на практике полученные знания. Однако проверить достоверность данных анкетирования можно лишь после проведения выпускной проверочной работы по русскому языку в начальной школе.

Для проверки сформированности фонетико-орфоэпических знаний учащихся четвертого класса и с целью их подготовки к выпускной проверочной работе предлагаем следующие задания:

1. Расставьте ударение в словах:

банты, красивее, столяр, алфавит, водопровод, договор, звонит, каталог, квартал, километр, шофер, щавель,

2. Выпишите слова, в которых сочетание [чн] произносится как [шн]:

яблочный, ячница, конечно, ёлочная (игрушка), гречневый, скучный, коричневый, нарочно.

3. Напишите слова в два столбика (в первый – слова с твердым произношением согласных, во второй – с мягким): антенна, бутерброд, паштет, термос, свитер, шинель, компьютер, музей, фанера, тире, рельс, шоссе.

4. Напишите слова, чья звуковая схема выглядит так:

[фанар']

[уч'эбн'ик]

[грус'т']

[йащ'ик]

6. Сделайте звуко-буквенный разбор слов:

девочка, вьюга, ярость.

7. Подчеркните в словах согласные, которые не произносятся:

сердце, солнце, праздник, чувство, местность, честный.

8. В каком слове все согласные мягкие:

жизнь, мостик, зима, песня, поле.

9. В каком слове глухой согласный произносится звонко:

счастье, учиться, вокзал, пряжка.

10. Учитель читает слова, а учащиеся их записывают:

Песня, мостик, письмо, барабанщик, возьму, нянчить, везде, костер, растение, одноклассник.

При подготовке к проверочной работе следует обращать внимание учащихся на фонетико-орфоэпические особенности русского языка. К ним относятся:

1. Общеупотребительные слова с трудным ударением:

алфавит, баловать, банты, водопровод, гусеница, договор, документ, звонить, каталог, квартал, километр, свекла, столяр, шофер, щавель,

2. Слова, согласные в которых произносятся твердо либо мягко: антенна, бутерброд, компьютер, свитер, стенд, бассейн, музей, паштет, рельс.

3. Слова с трудным звуковым сочетанием: асфальт, балерина, бульон, велосипед, вокзал, йод, комбайн, конечно, радио, район, скворечник.

4. Имена существительные с неподвижным ударением: кран – кранов, торт – тортов, стержень – стержней, шофёр – шофёров, туфля – туфель, бант – бантов.

5. Имена существительные с ударным окончанием (за исключением формы именительного падежа единственного числа): плод – плода, бинт – бинта, гриб – гриба, пруд – пруда, столяр – столяра.

6. Имена существительные с подвижным ударением (ударение с основы слова в единственном числе перемещается на окончание во множественном числе): доктор – доктора, учитель – учителя, шкаф – шкафы, суп – супы.

7. Имена существительные, в которых ударение с основы слова в единственном числе перемещается на окончание в косвенных падежах множественного числа:

гусь – гусей, лось – лосей, вор – воров, корень – корней, новость – новостей.

8. Имена существительные, в которых ударение с окончания в единственном числе перемещается на основу слова в винительном падеже, а множественное число не даёт схемы движения ударения:

голова – голову, головы – голов – головам – головами – о головах;

доска – доску, доски – досок – доскам – досками – о досках;

стена – стену, стены – стен – стенам – стенами – о стенах.

9. Образование формы родительного падежа множественного числа имен существительных: валенок чулок, сапог, ботинок, яблок, дел, мест, пятен, блюдец, полотенец, помидоров, килограммов, мандаринов, апельсинов, носков.

Такая работа, на наш взгляд, должна проводиться в начальной школе периодически, ей может отводиться хотя бы несколько минут на каждом уроке русского языка.

Библиографический список

1. Байкова, Т.А. Лингвистические особенности изучения русского ударения в начальной школе / Т.А. Байкова // Начальная школа. – 2009г. - №4.
2. Бондарко, Л.В. Звуковой строй современного русского языка / Л.В. Бондарко.- М., 1977.
3. Горецкий, В.Г., Кирюшкин, В.А., Федосова, Н.А. Методическое пособие по обучению грамоте и письму: Кн. для учителя / В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, Н.А. Федосова. - М., 2003.
4. Львов, М.Р., Горецкий, В.Г., Сосновская, О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. - М., 2000.

УДК 159.922.6

Гладкая Е.М.

студент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль

КРОСС–КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения особенностей игровой деятельности российских и казахских младших школьников. Установлены как общие черты, так и различия в игровой деятельности младших школьников. Сделан вывод о роли определенных социокультурных условий, обуславливающих эти различия.

Ключевые слова. Игровая деятельность, развитие ребёнка, младший школьник, социокультурные условия.

С поступлением в школу ребёнок оказывается на границе нового возрастного периода, один вид деятельности сменяется другим, ведущим становится – учебная деятельность. Игра постепенно теряет в жизни младшего школьника главенствующую роль, она не исчезает, а приобретает другие формы и преобразуется.

Игровая деятельность в младшем школьном возрасте имеет большое значение. В первых, игровая деятельность в начальный период обучения способствует адаптации детей. Во вторых, она служит своеобразным «помощником» в освоении собственно учебной деятельности,

в целом является эффективным средством обучения, играет важную роль в развитии личности и психических процессов младших школьников [1,4,5].

Проблеме игровой деятельности младших школьников отводится немало внимания, она является основной на начальном этапе обучения школьников. Как феноменальное человеческое явление – игра наиболее подробно рассматривается в психологии и философии. В педагогике и методике преподавания большое внимания уделяется играм дошкольников (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко.) и младших школьников (Ф.К. Блехер, А.С. Ибрагимова, Е.В. Карпова, Н.М. Коньшева, М.Т. Салихова и др.) Проблемой становления и развития детских игр занимались выдающиеся ученые психологи, педагоги, методисты начального обучения [1, 2, 3, 6]. Среди существующих подходов можно выделить объяснение природы сущности детской игры, как формы общения (М. И. Лисина), либо как формы деятельности, в том числе усвоения деятельности взрослых (Д. Б. Эльконин), либо как проявление и условие умственного развития (Ж. Пиаже.) [6].

Таким образом, можно констатировать, что многие аспекты данной проблемы уже исследованы. Представлены разные виды, классы и классификации игр (С.Л. Новосёловой, Т.А. Мотина.), тщательно рассмотрены их роль, функции и многое другое [4,5]. Но вместе с тем, некоторые аспекты всё же остаются не изученными. Важно выявить универсальные и специфические особенности игровой деятельности в контексте обусловленности её формирования социальными, культурными и экологическими факторами, именно этим и занимается область кросс-культурной психологии, возникшая как особое направление социально-психологических исследований. В связи с этим, нами была предпринята попытка выяснить особенности русских и казахских игровой деятельности младшего школьного возраста.

Для достижения этой цели нами была разработана анкета, а также проведена беседа с младшими школьниками.

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 32 г. Рыбинска и «Средней школы № 2» г. Талдыкоргана, Республика Казахстан. В опросе приняли участие 160 испытуемых первого и четвёртого класса. В результате проведения анкетирования мы получили следующие основные результаты:

Общее и у русских и казахских младших школьников заключается в следующем. Практически все опрошенные отметили, что проводят свободное время, играя в различные игры с друзьями. Это – предпочитаемое занятие в свободное время всех опрошенных. Младшие школьники предпочитают играть дома, причём, к четвёртому классу увеличивается стремление играть на улице.

Из всех игр младшие школьники в большей мере знают и называют различные подвижные игры, самыми популярными из которых являются «прятки», «догонялки», «салки», «жмурки».

Вместе с тем, в настоящее время, реально дети играют и знакомятся с новыми компьютерными играми.

Младшие школьники играют дома с родителями. Причём, с первоклассниками упор делается на подвижные, активные игры, а в четвёртом классе родители уделяют больше внимания дидактическим играм. Отдают предпочтение игре и хотят, чтобы на уроках были игры большинство опрошенных.

Основными различиями является следующие: казахские дети в меньшей мере играют в компьютерные игры, чем их сверстники из России. Дети не называют, и не играют в народные казахские игры. В дошкольном возрасте русские дети предпочитают подвижные игры, казахские же – сюжетно-ролевые. Особое место занимает чтение: у российских детей выявлено стремление к чтению к 4 классу. У казахских школьников – это стремление не выражено.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: дети не открывают для себя новых подвижных, дидактических, сюжетно-ролевых и строительно-конструктивных игр, новые игры не внедряются, а старые забываются. Современная субкультура, информационные технологии, действующее влияние телевидения и компьютерной техники диктуют новые игровые тенденции, которые в большей степени несут развлекательную функцию. Народные игры постепенно исчезают, опыт старших в недостаточной мере передаётся младшим, теряется игровой опыт и разви-

вающая, обучающая функция игры, что может иметь регрессивный характер и сказаться на развитии младших школьников.

Библиографический список

1. Измайлова, А. Т. Игровая деятельность как фактор активизации деятельности младших школьников /А.Т. Измайлова // Актуальные вопросы модернизации российского образования. – 2014. – № 1. – С. 97-99.
2. Карпов, А.В. Системогенез игровой деятельности: структурно - функциональная организация и генетическая динамика /А.В. Карпов, Е.В. Карпова.- М.: РАО.- 686 с.
3. Карпова, Е. В. Детская игра: Теория, практика, дидактические материалы: монография / научн. ред. Е. В. Карпова. – Ярославль.: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013. – 565с.
4. Карпова, Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения / Е. В. Карпова. – Ярославль.: Академия, 1997. – 237с.
5. Мотина, Т. А. Игровая деятельность и виды её классификации /Т.А. Мотина // Этносоциум и межнациональная культура. – 2012. – № 5 (47). – С. 109-114.
6. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 144 с.

УДК 378.1

Голубева А.А., Крюкова Ю.С.

*студент; кандидат исторических наук, преподаватель
ГПОАУ ЯО «Ярославский педагогический колледж»,
Ярославль*

ЛЕПБУК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья знакомит с содержанием духовно-нравственного воспитания младших школьников, со способами формирования духовно-нравственных ценностей у учащихся младшего школьного возраста, а так же с возможностями использования лепбука в образовательном процессе.

Ключевые слова. Духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, учащиеся младшего школьного возраста, внеурочная деятельность, лепбук.

Современный информационный мир противоречив и нередко агрессивен. Зачастую исходящее из разных информационных источников воздействие противоположно целям и задачам духовно-нравственного воспитания учащихся. Трудно сформировать в школьнике доброе, заботливое отношение ко всему живому, если после школы он часами смотрит фильмы или играет в компьютерные игры, провоцирующие насилие и жестокость. Непросто в обучающемся воспитать чувства честности, справедливости, гражданственности, прекрасного, если поведение окружающих часто противоречит нормам морали.

Именно поэтому в обществе неуклонно растёт внимание к проблемам духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, в связи с этим тема нашего исследования является актуальной.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения - важнейшая задача школы, поставленная в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО).

В начальной школе закладывается фундамент духовно-нравственных представлений об окружающей среде на основе патриотических, культурно-исторических и православных традиций России. В настоящее время востребован человек, готовый к активному преобразованию окружающей действительности, инициативный, не боящийся ответственности, умеющий рабо-

тать и находить разумное сочетание индивидуальных и социальных потребностей. Для того чтобы воспитать такого человека, необходимо сначала сформировать определённые нравственные принципы и поведенческие навыки у ребёнка, умение отличать хорошее от дурного, полезное от вредного и проявлять мудрую адекватную реакцию.

На основе анализа педагогической и методической литературы, нами были выявлено следующее противоречие: между потребностью общества в духовно-нравственном воспитании младших школьников и ограниченным количеством современных методических пособий для решения этой задачи.

Выявленное противоречие позволило обозначить проблему исследования: какие методические средства позволяют эффективно формировать духовно-нравственные ценности у обучающихся младшего школьного возраста в процессе внеурочной деятельности?

Цель исследования - изучить возможности использования лепбука как средства формирования духовно-нравственных ценностей у учащихся младшего школьного возраста в процессе внеурочной деятельности.

Для достижения цели в теоретической части исследования были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать содержание духовно-нравственного воспитания младших школьников.
2. Выявить эффективные способы формирования духовно-нравственных ценностей у учащихся младшего школьного возраста на основе анализа педагогического опыта.
3. Проанализировать возможности использования лепбука в образовательном процессе.

На основе анализа нормативных источников и психолого-педагогических исследований мы пришли к следующим выводам.

Обостренное внимания общества к духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения как к насущной проблеме – явление не случайное. Самая большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня - разрушение личности. Постановка этой проблемы связана с резким падением духовного здоровья российского общества. Причины заключаются в смене идеологических ориентиров, в появлении духовного вакуума (проникновение западной коммерческой культуры, культура насилия, эгоизма, обмана, порнографии и т.д.). Бездуховность, низкий уровень нравственности, а также грубость, преступность, наркомания, алкоголизм и многие другие пороки нашего времени - все они разрушают человека, общество и государство [1]. Материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме.

Размышляя над словами великих людей, понимаешь, что ценности прошлых лет сменились иными духовными ориентирами: добро, истина и красота постепенно отодвигаются на периферию жизни. Происходящие в стране политические и социально-экономические изменения оказали серьезное влияние на все стороны жизни и деятельности людей, что привело к изменению ценностных ориентаций молодежи, деформированию ранее существовавших убеждений и взглядов, к размытости понятий «долг», «честь», «совесть», «духовность», «патриотизм».

Духовно-нравственное воспитание предполагает формирование позитивного отношения ребенка к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе, и, соответственно, развитие таких качеств, как: патриотизм, толерантность, товарищество, активное отношение к действительности, глубокое уважение к людям. Все родители хотят, чтобы их ребенок был добрым, умным, порядочным и благовоспитанным. Но, к сожалению, в современном обществе зачастую дети растут капризными, жадными, драчливыми и непослушными [2].

Формирование нравственных ценностей - это очень сложный и длительный процесс. Он требует постоянных усилий учителя, систематической и планомерной работы по формированию чувств и сознания обучающихся.

В педагогической литературе описывается множество форм и методов нравственного воспитания учащихся младшего школьного возраста как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Наиболее эффективными формами организации деятельности учащихся во внеурочной работе являются: беседы, проектные работы, игры, тематические мероприятия. В качестве

наиболее результативных методов указывают: метод стимулирования и мотивации; метод внушения и самовнушения; метод эмоционального воздействия.

Мы считаем, что современный педагог должен находить новые формы и методы организации образовательной деятельности, которые должны не только соответствовать возрастным особенностям учащихся, но и быть интересными для младших школьников. Одним из современных и актуальных средств решения проблемы формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников является лепбук.

Отметим, что его очень активно используют педагоги в дошкольном и начальном общем образовании, но для решения других проблем.

Лепбук – в дословном переводе с английского значит «наколенная книга». Эту небольшую самодельную папку школьник может удобно разложить и за один раз просмотреть всё её содержимое. Но, несмотря на кажущуюся простоту, в ней содержатся все необходимые материалы по теме.

Лепбук представляет собой интерактивную тематическую папку или книжку-раскладушку с кармашками, дверками, окошками, вкладками и подвижными деталями, в которую помещены материалы на одну тему.

Лепбук полностью соответствует требованиям ФГОС НОО к предметно-развивающей среде:

- информативен;
- полифункционален: способствует развитию творчества, воображения, мышления, логики, памяти, внимания;
- пригоден к использованию одновременно группой учащихся;
- обладает дидактическими свойствами;
- является средством художественно-эстетического развития ребенка, приобщает его к миру искусства;
- вариативен (есть несколько вариантов использования каждой его части);
- его структура и содержание доступны для учащихся младшего школьного возраста;
- обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность обучающихся [3].

Отметим, что лепбук рассматривается с двух точек зрения: он может быть как учебно-методическим пособием, так и продуктом проектной деятельности учащегося.

Целесообразность использования лепбука в образовательном процессе объясняется целым рядом причин. Во-первых, он помогает ребенку по своему желанию организовать информацию по изучаемой теме и лучше понять и запомнить материал. Особенно это ценно для детей «визуалов». Во-вторых, это отличный способ для повторения пройденного. В любое удобное время ребенок просто открывает лепбук и с радостью повторяет пройденное. В-третьих, ребенок учится совместной работе по сбору и систематизации информации. В-четвертых, лепбук хорошо подойдет для занятий в группах. Можно выбрать задания под силу каждому. В-пятых, работа с лепбуком – это увлекательное и творческое занятие!

Необходимо отметить, что применение лепбука во внеурочной деятельности имеет свои плюсы и минусы. Положительные стороны:

- использование разных форм организации деятельности учащихся (индивидуальной, парной или групповой работа);
- работая индивидуально, один учащийся занимается поиском, сбором информации и оформлением своей работы самостоятельно, рассчитывая только на себя и свои силы;
- данный вид работы необходим, если в группе или классе есть учащиеся, которым тяжело находить контакт с другими одноклассниками, если они стеснительны и необщительны, он помогает таким учащимся раскрыть себя и свой потенциал перед учителем и сверстниками;
- работая в паре, учащимся приходится делить ответственность между собой;
- учитель выступает не в роли источника информации, а в роли консультанта; можно привлечь родителей.

Отрицательные стороны:

- возможно не на каждом занятии;

- данная методика и техника обучения подходит больше для урока закрепления или урока обобщения и повторения, когда учащиеся в определенной степени владеют информацией по заданной теме;

одного занятия бывает недостаточно

Таким образом, в использовании лепбука больше положительных сторон. Его использование может сделать процесс обучения более ярким и интересным для учащихся и способствовать решению воспитательных задач, в том числе и задач духовно-нравственного воспитания младших школьников.

Библиографический список

1. Колесниченко, С.В. Духовно-нравственное воспитание обучающихся во внеурочной деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--ilabbnckbmcl9fb.xn--plai/> (дата обращения 06.11.2017г.).

2. Точилина, С. Н. Духовно-нравственное воспитание в современной системе образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mordovoobraz.68edu.ru/> (дата обращения 29.01.2018г.)

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (от 6 октября 2009 г. №373) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/> (дата обращения 15.09.2017 г.).

УДК 373.3.016

Иванов Н.Н.

доктор филологических наук, профессор

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный

педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль

КРИТЕРИИ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Работа посвящена систематизации, унификации критериев литературного развития младших школьников с учётом современной образовательной ситуации. Авторская унификация критериев ориентирована на научно-методическую традицию.

Ключевые слова. Уроки литературы, критерии литературного развития.

Особая роль литературного развития в образовании учащихся закреплена Образовательными стандартами [5]. Литературное развитие связано с умственным развитием и необходимо для деятельности в сфере словесного искусства. Однако в результате сокращения чтения, репродуктивного характера учебной деятельности наблюдается снижение литературного развития школьников по всем критериям, но особенно – по разнообразию эмоциональной отзывчивости, умениям работать с произведением литературы, выявлять авторскую позицию в системе художественных средств, творчески интерпретировать текст.

Изучение современной образовательной ситуации показало, что учебная и творческая деятельность школьников часто искусственно разорваны, знания и действия не согласованы. Преодоление противоречий между логически-рациональным и образно-эмоциональным подходами к художественному тексту, между объёмом теоретических знаний и умением их применять, между анализом и интерпретацией произведения литературы раздвинуло бы возможности литературного развития младших школьников. Критерии (показатели) – это мерило оценки чего-либо [4]. Проблема унификации критериев литературного развития обусловлена расширением учебного материала со стороны жанровой и тематической.

В отечественной методике второй половины XX в. общепризнанной является концепция литературного развития, предложенная Н. Д. Молдавской. Литературное развитие – это процесс

качественных изменений способности мыслить словесно-художественными образами, выявляющийся в читательском восприятии и в литературном творчестве учащихся [3]. Концептуально-содержательный план понятия состоит в том, что процесс литературного развития направлен на способность мыслить словесно-художественными образами, показателями чего становятся читательское восприятие и творчество учащихся. В. Г. Маранцман понимал литературное развитие как качество восприятия читателем художественного произведения и степени сформированности читательских и оценочных умений [2]. Содержание обоих подходов поддается унификации. Выявляющиеся в читательском восприятии *качественные изменения способности мыслить словесно-художественными образами* и *качество восприятия* суть одно.

Целесообразно выделить системообразующие критерии литературного развития школьников. Включение В. Г. Маранцманом в парадигму литературного развития читательских и оценочных умений расширило возможности диагностики развития не только по восприятию и творчеству, но и по сформированности умений как результату специальной работы.

Разработанная Н. Д. Молдавской, уточненная В. Г. Маранцманом классификация критериев в основе такова.

1. Читательское восприятие. Степень образной конкретизации и образного обобщения.
2. Начитанность, круг чтения, кругозор. Интерес.
3. Качество чтения (уровень восприятия художественного произведения). Умение выделить проблемы в содержании произведения литературы.
4. Сформированность читательских умений (анализ и синтез).
5. Объем теоретико-литературных знаний и умение их применять.
6. Умение определить позицию автора.
7. Эстетический идеал, художественный вкус.

Поскольку первый критерий поглощается третьим, допускаем, что в работе учителя эффективнее использовать уровни развития читательского восприятия:

- эмоциональная отзывчивость;
- постижение содержания художественного произведения на уровнях:
 - 1) репродуктивном (пересказ и проч.);
 - 2) аналитическом (вопросы, размышления, обоснованное мнение);
 - 3) синтезирования (авторская позиция в системе художественных средств, концепция произведения).

Проводить диагностику литературного развития по критериям *восприятия, умений, творчества* в условиях школьной практики непросто, поэтому попытаемся уплотнить их семантику. Литературное развитие выявляется в восприятии, в читательских и оценочных умениях, в творчестве. Восприятие – в эмоциональной отзывчивости и постижении произведения на уровнях репродукции его содержания, анализа и синтеза. Уплотним и это. Критерии литературного развития: восприятие (уровни эмоциональной отзывчивости, репродукции, анализа, синтеза содержания), читательские и оценочные умения, интерпретация, творчество [1, с.90,91]. Говоря об эмоциональной отзывчивости, мы пытаемся связать её с функциональной стороной личностного опыта школьника в осмыслении художественного текста, показать сложные, имплицитно устанавливаемые читателем соотношения себя, автора и персонажей. Взаимодействие личностного опыта школьника и авторского «плана» – одно из направлений восприятия и осмысления художественного текста. Рассмотрение психологических проекций автора, персонажей, читателей продуктивно в плане установления взаимодействий психологических и художественных характеристик процесса восприятия в личностном опыте читателя.

Одни критерии свидетельствуют о развитии – результате душевной работы, *диалектике души*, даже сложном психическом новообразовании. Эти глубинные личностные свойства читателя формируются под влиянием художественного и жизненного опыта. Другие говорят о внешних сторонах развития, отражают логически-рациональный, когнитивный подход к произведению литературы, они доступны наблюдению и вполне объективной диагностике. Это следующая группа критериев: начитанность, круг чтения, кругозор, объём теоретико-литературных знаний.

Начитанность (читательский опыт) школьника – осведомленность в литературе, показатель

важный и яркий, по мнению Н. Молдавской, косвенный.

Как же наблюдать образно-эмоциональный план литературного развития школьников, не только психическое новообразование, но и мышление словесно-художественными образами, *чувствуемую мысль, диалектику души*? Об этих сторонах развития следует судить по эмоциональным реакциям, содержанию, качеству ответов, характеру понимания. Мерилем оценки узкого первичного восприятия и более высокого, вторичного, приближающегося к пониманию, могла бы стать группа критериев, названная здесь внутренними: читательское восприятие, степень образной конкретизации и образного обобщения, интерес, качество чтения, эстетический идеал, художественный вкус, умения выделять проблемы, применять знания, определять позицию автора, умения анализа и синтеза, интерпретации.

Идеал и вкус создают установку, *регулируют* оценки и восприятие литературы; характеризуя эстетически и художественно развитую личность, они не могут быть практическими измерителями развития, поэтому вряд ли стоит использовать их в постоянной работе.

Поясним значимый критерий – степень образной конкретизации и образного обобщения. Он отражает основные свойства художественного образа и специфику чтения, восприятия, понимания произведения литературы. Широко трактуя термин *художественное восприятие*, Н. Молдавская близка П. М. Якобсону, говорившему об узком и широком восприятии, подразумевавшем под ним «различные акты мышления, истолкования, нахождение связей в процессе восприятия предмета» [6, с.27]. Индивидуальная конкретно-чувственная форма образа, художественная типизация жизненных явлений определяют особенности конкретизации и обобщения в мыслительной деятельности школьника. Воспринимая художественный текст, он пытается соединить новое содержание и резерв памяти, опыт жизненных впечатлений, переживаний при активной деятельности воображения и мышления. В образном обобщении участвуют конкретные представления, взаимодействие впечатлений. Яркость, детализированность представлений на основе художественного текста, глубина обобщения обусловлены силой конкретизации. По мере знакомства с текстом первоначальные обобщения обуславливают и обогащают последующую конкретизацию; мысль читателя, не отрываясь от конкретных представлений, восходит к образным обобщениям, постигает структурную зависимость частей и целого произведения литературы. В процессе читательского восприятия выявляется структура мышления словесно-художественными образами.

Практический, универсальный характер имеет критерий *объем теоретико-литературных знаний и представлений*. Более сложным явится *восприятие произведения литературы*, характеризуемое уровнями. Уровни конкретны и описывают восприятие с разных сторон: эмоциональная отзывчивость, репродукция содержания произведения литературы, анализ и синтез. Уровни поглощают заявленные как критерии развития качество чтения и другие характеристики читательского восприятия, образные конкретизацию и обобщение. Уровни анализа и синтеза содержания произведения литературы предшествуют анализу и синтезу как читательским умениям. В отдельную группу критериев правомерно включить основные умения. Это умения применить теоретико-литературные знания, работать с содержанием (формулировать тему, выделить проблемы произведения) и формой произведения литературы, определить позицию автора.

Итак, литературное развитие выявляется в: 1) восприятии; 2) в читательских и оценочных умениях; 3) в творчестве. Восприятие – в эмоциональной отзывчивости и постижении содержания произведения на уровнях репродуктивном, аналитическом, синтезирования. Суммируем и это. Литературное развитие выявляется в эмоциональной отзывчивости, репродукции, анализе, синтезе содержания; читательских и оценочных умениях; в творчестве.

Интерпретация (истолкование) текста – особый критерий литературного развития. Интерпретация – и умение, и творческое действие одновременно. Результатом интерпретации становится открытие учащимися нового смысла в произведении литературы. Интерпретация продуктивна, она вовлекает в сферу обсуждения учебный и жизненный опыт ребенка, включает в работу находящийся за рамками текста разнообразный материал.

Завершает ряд критериев литературное творчество учащихся, понимаемое как проявление творческих инициатив. Н. Д. Молдавская говорит о литературном творчестве

учащихся в том смысле, что в нём выявляется способность мыслить словесно-художественными образами. Однако ни она, ни В. Г. Маранцман творчество как отдельный критерий литературного развития не выделяли.

Комплексное применение критериев позволит проводить всестороннюю диагностику литературного развития.

Библиографический список

1. Иванов, Н. Н. Воспитание читательской эмпатии в процессе работы с произведением литературы // Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2017. – №4. – С. 88 – 92.
2. Маранцман, В. Г. Методика преподавания литературы: учебник для студентов вузов / Отв. ред. В. Г. Маранцман. – М.: Просвещение, 1995.
3. Молдавская, Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. – М.: Педагогика, 1976.
4. Словарь русского языка. – М.: 2000.
5. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. МО РФ. – М., 2010.
6. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969.

УДК 373

Исаева О.Е., Камакина О.Ю.

*магистрант; кандидат психологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им К.Д. Ушинского», Ярославль*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКАМИ И ПЕДАГОГАМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗНОГО ТИПА

Аннотация. Статья посвящена обсуждению результатов сравнительного исследования мотивации обучающихся в образовательных учреждениях разного типа. Сравнительному анализу подвергается самооценка мотивации обучающихся и оценка мотивации учеников педагогами. Приводятся результаты исследования половых различий в самооценочных представлениях о мотивации обучения в школе.

Ключевые слова. Мотивация, учебная мотивация, самооценка мотивации, тип образовательного учреждения, пол.

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада и кончая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Получение образования является неременным требованием к любой личности, поэтому проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии.

Проблеме мотивации обучения школьников посвящены исследования А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, А.К. Маркова и др. Д.Б. Элькониним была разработана теория учебной деятельности, в основу которой был положен культурно-исторический подход Л.С.Выготского - в нем процессу обучения была отведена ключевая роль в психическом развитии ребенка. Теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина позволила по-новому взглянуть на проблему школьной мотивации и открыть новые пути для формирования устойчивых положительных мотивов у школьников.

О.С. Виханский считает: «Мотивация - это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей». Одним из частных видов мотивации является учебная мотивация. И.А. Зимняя определяет учебную мотивацию как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность.

Учебная мотивация - это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на реализацию учебной деятельности, это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика.

Целью исследования изучить особенности самооценки мотивации обучающимися в образовательных учреждениях разного типа и педагогов, работающих с детьми. Объект исследования - мотивация обучения школьников. Предметом исследования является особенности самооценки мотивации обучающимися в образовательных учреждениях разного типа и педагогов, работающих с детьми.

Исследование было проведено в общеобразовательной школе г. Ярославля, а также в школе-интернате города Ярославля. Испытуемыми стали ученики 4, 7, 9-10 классов. Объем выборки - 112 человек, из которых 44 ученика школы-интерната (21 девочка, 23 мальчика) и 68 учеников общеобразовательной школы (37 девочек, 31 мальчик). Все активно принимали участие в исследовании, дети были заинтересованы в результатах проведенных методик.

Для изучения мотивов учебной деятельности учащихся были использованы следующих психодиагностические методики: «Изучение мотивации обучения у младших школьников» (4 класс). М.Р. Гинзбург; «Изучение мотивации учения подростков» (7, 9-10 класс) М. Лукьяновой.

Описание результатов исследования.

Основная идея исследования заключалась в том, чтобы, во-первых, установить динамику изменения самооценочных суждений обучающихся о значимости для них мотивации обучения, во-вторых, оценить различия между самооценочными суждениями обучающихся и оценкой их мотивации педагогами, работающими с детьми. Полученные результаты позволяют сформулировать ряд выводов.

1. В ходе исследования было установлено, что обучающиеся в учреждениях разного типа отличаются друг от друга прежде всего по динамике изменения самооценочных представлений о мотивации обучения. Если в общеобразовательной школе на всех уровнях образования самооценка мотивации является относительно стабильной, то в школе-интернате ситуация другая - в начальный период обучения самооценка мотивации не только выше в сравнении с детьми из общеобразовательной школы ($p \leq 0,01$), но и наиболее высокая по сравнению с более старшими классами ($p \leq 0,05$). В основной и старшей школе она снижается и стабилизируется, а также становится практически равной самооценке детей из общеобразовательной школы.

2. Установленные различия проявляются так же и на уровне половых особенностей обучающихся:

- для девочек и мальчиков, обучающихся в интернате, характерно последовательное понижение самооценки мотивации обучения; однако если у девочек этот спад идет планомерно, без резких скачков, то у мальчиков наблюдается резкий спад самооценки в 7 классе ($p \leq 0,01$), после которого она незначительно повышается. Можно предположить, что это связано с началом подросткового возраста и возрастанием интенсивности самооценочных рассуждений о себе, с началом более интенсивного соотнесения себя с другими, своих возможностей не только с детьми из школы-интерната, но и из общеобразовательных школ;

- в общеобразовательной школе ситуация выглядит иначе. Самооценка девочек изначально является более низкой - и в сравнении с мальчиками ($p \leq 0,05$), и в сравнении с последующими уровнями образования ($p \leq 0,05$). Переход в основную школу сопровождается заметным повышением самооценки девочек ($p \leq 0,01$), тогда как у мальчиков такого роста не наблюдается, а даже присутствует снижение самооценки мотивации учения в конце обучения в основной школе при переходе в старшую.

3. Интересные данные были получены при сравнении самооценки мотивации обучения детей и ее оценки учителями. Сравнение показало, что учителя школы-интерната в течение всего периода обучения занижают в сравнении с детьми оценку их мотивации обучения, то есть ожидания от детей постепенно снижаются от начальной к старшей школе. При этом, если самооцен-

ка и оценка учителя одинаково снижаются с начальной до основной школы, то в старшей школе самооценка учащихся интерната стабилизируется при продолжении ее спада со стороны учителя ($p \leq 0,05$). На наш взгляд это оказывает не самое благоприятно воздействие на обучающихся, так как они ощущают заметно меньше поддержки, чем ожидают.

Позиция учителей общеобразовательной школы имеет как общие, так и отличные от интерната показатели. С одной стороны, она также снижается с начальной до основной школы, и даже является более низкой. То есть ожидания от мотивационных устремлений детей общеобразовательной школы в начальной и основной школе значительно ниже, чем в школе-интернате ($p \leq 0,05$). Однако, при переходе в старшую школу оценка уровня мотивации обучения детей повышается до уровня представлений, которые были в начальной школе ($p \leq 0,05$). В этом, на наш взгляд, проявляются существенные отличия в отношении к обучающимся в двух типах образовательных учреждений. По всей видимости учителя в общеобразовательной школе считают, что ребенка необходимо постоянно контролировать и побуждать к обучению, тогда как учителя школы-интерната при переходе ребенка в старшую школу больше рассчитывают на заинтересованность самого ребенка и самопобуждение им своей деятельности. Конечно, это может говорить и о значительном снижении мотивационных ожиданий от обучающихся, однако такой вывод требует дополнительного исследования самих учителей.

4. Относительно динамики изменения оценки учителями мотивации детей разного пола. Прежде всего, необходимо отметить, что изменения представлений учителей общеобразовательной школы о мотивации обучающихся разного пола принципиально не отличается - спад к 7 классу, затем рост в старшей школе. Однако стоит отметить, что мотивационные ожидания в отношении мальчиков на каждом уровне образования ниже, чем в отношении девочек.

В школе-интернате ситуация иная - более специфичная. До перехода детей в основную школу представления учителей о мотивации обучения девочек и мальчиков различаются незначительно. Однако, начиная с основной школы учителя школы-интерната понижают мотивационные ожидания в отношении мальчиков - как в сравнении с ними же на предыдущем уровне образования ($p \leq 0,01$), так и в сравнении с девочками ($p \leq 0,05$). Стоит отметить, что более низкие мотивационные ожидания к концу обучения в школе характеризуют учителей школы-интерната. Это снижение характерно для ожиданий мотивационных стремлений и мальчиков, и девочек.

Завершая описание результатов исследования, отметим следующее. В ходе проведенного исследования было установлено, что обучающиеся разных типов образовательных учреждений обладают разным уровнем выраженности и разной динамикой мотивации учебной деятельности. Эти различия проявляются также и на уровне половых особенностей детей разных типов образовательных учреждений. Также было установлено, что и учителя разных типов образовательных учреждений имеют различающиеся представления о мотивации обучения детей. Эти различия проявляются не только в отношении отдельных уровней образования, но в отношении динамики представлений о мотивации.

Библиографический список

1. Виханский, О.С. Менеджмент. / О.С. Виханский, А.И. Наумов. - М.: Высшая школа, 2009. – с.528
2. Воронцов, А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность / А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова.- М., 2004.
3. Зимняя, И. А Педагогическая психология: учебник для вузов. / И.А. Зимняя.- М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
4. Камакина, О.Ю. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования: учебно-методическое пособие. - В 2-хч. - Ч.1. /О.Ю. Камакина. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. - 107с.
5. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е.В. Карпова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. - 570 с.

Камакина О.Ю.

кандидат психологических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный

педагогический университет им. К.Д.Ушинского», Ярославль

АНАЛИЗ ТЕКСТОВЫХ И ГРАФИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ О ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье описан опыт психологического исследования представлений о здоровье младших школьников с применением проективных методов изучения. Установлено, что сфера здоровья вызывает у детей эмоционально насыщенные переживания. Дети младшего школьного возраста склонны к образному выражению своих представлений.

Ключевые слова. Здоровье, отношение к здоровью, младший школьник, представления о здоровье.

Проблема сохранения и укрепления здоровья детей сегодня является особенно актуальной на фоне современных условий социальной неопределенности, политических и экономических преобразований, усугубления экологических проблем, морально-нравственной дестабилизации российского общества, кризисных тенденций института семьи и ухудшающихся показателей здоровья детского населения.

Всемирная организация здравоохранения дает следующее определение: «Здоровье – это состояние полного физического, психологического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов». В связи с этим значимым становится вопрос диагностики отношения к здоровью детей.

Отношение к здоровью – система индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния (Г.С.Никифоров, 2006).

Для исследования особенностей отношения к здоровью необходимо применять комплекс методик, направленных на изучение всех компонентов отношения (когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностный, ценностный). Одним из направлений диагностики, помогающих изучить особенности когнитивного и эмоционально-волевого компонентов, является применение проективных рисуночных методов. Любой детский рисунок является проективным по отношению к внутреннему психическому состоянию личности (К.Маховер, 2003). Графические методы дают возможность человеку самому не только проецировать реальность, но и по-своему интерпретировать ее. Большинство психологов и терапевтов склоняются к мнению о незаменимости диагностики, основанной на анализе изобразительной деятельности, для работы с разными возрастными группами, но наиболее адекватно использование проективных рисуночных тестов для исследования детей (А.Л.Венгер, 2003, Е.С.Романова, 2001, Н.Самоукина, 1996, Г.М.Ферс, 2000 и др.). Исследователи детского рисунка подчеркивают, что рисунок является своего рода рассказом об изображаемом и, по существу, не отличается от словесного рассказа. В рисунках на заданную тему содержится значительно больше информации о представлениях и переживаниях рисовавшего их человека, чем в простом рукописном тексте, при этом само задание адресуется не к логическим формам мышления, а непосредственно к образному его содержанию, смыслу графического изображения, в котором в общей форме представлены и образ, и отношение к миру, и личный опыт, и переживания субъекта. Для исследования некоторых особенностей отношения к здоровью детей младшего школьного возраста мы использовали графический и вербальный контент-анализ. Для анализа текстовых и графических образов нами была разработана схема категорий контент-анализа индивидуальных представлений о здоровье у детей младшего школьного возраста. При анализе материала принимали участие три эксперта-психолога высшей

категории. В эмпирическом исследовании нами были использованы 360 рисунков детей 1 и 4 классов школ г. Ярославля на тему «Здоровье».

Были изучены особенности характера рисунков, опираясь на типологию Г.Рида. Дадим ее краткое описание: эмфатический рисунок, характеризует стремление передать эмоциональную атмосферу непосредственного выражения ощущений, впечатлений (38,61% от общего количества рисунков); гаптический – характеризует изображение каких-либо болезненных ощущений (4,16%); ритмический – изображает движение (36,94%); структурный – отражает структуру целого, как оно есть (4,72%); органический – отображает живую природу (11,38%); перечисляющий – содержит много отдельных деталей или предметов, которые трудно объединить одной связью (0,27%); декоративный – подчинен передаче цвета (0%); имагинарный – содержит какой-то сюжет из книги, персонаж, фантазии автора рисунка (3,88%).

Подавляющее число рисунков носит эмфатический или ритмический характер, что свидетельствует об эмоциональной насыщенности переживаний детей по поводу своего здоровья, об ощущении зависимости собственного самочувствия от той эмоциональной атмосферы, в которой находится ребенок; актуально также у детей представление о взаимосвязи здоровья и двигательной активности, что отражается в рисунках изображением разнообразных подвижных игр, занятий спортом, физкультурой. Высокий процент также и у органического характера изображений, что свидетельствует об эмоциональном восприятии детьми живой природы и представлении, что здоровье невозможно без благополучного окружения: природы, растений, животных, людей. Образ позитивный представлен у 65 (18,05%) авторов, негативный – 90 (25%), нейтральный – 205 (56,94%). Присутствие признаков тревоги, напряженности было отмечено у 185 (51,39%) детских рисунков, признаков агрессии у 32 (8,9%). Спектр эмоциональных переживаний достаточно широк, преобладают нейтральные образы, но достаточно большое количество детей ощущают сферу здоровья, как сферу, в которой есть определенные трудности, в связи с чем ребенок испытывает тревогу, внутреннее эмоциональное напряжение, проявляет агрессию.

Каждый рисунок несет определенную семантическую нагрузку, в связи с чем были выделены особенности представлений детей о здоровье.

Характеристики, отражающие представления детей о здоровье, разнообразны: образ человека (279), окружающая среда (191), двигательная активность (170), отдых (149), гармония (78), красота (66), друзья (59), собирательный образ (55), образ дома (49), сказочный персонаж (47), физиология (46), проблемы со здоровьем (38), питание (35), животные (31), медицина (25), техногенность (19), вирусы (13), образ семьи (9), отказ от вредных привычек (4), средства массовой информации (3), уважение людей (2).

Мы видим, что представления детей о здоровье разнообразны, включают представления о физическом, психологическом, социальном благополучии, преобладают такие способы сохранения и укрепления здоровья, как: благоприятная окружающая среда, двигательная активность, полноценный отдых. Ученые признают, что цвет может выражать определенные чувства, настроения, передавать эмоциональную окраску отношений. Мы попытались оценить особенности цветовой экспрессии в рисунках детей.

Особенности использования цвета детьми

Цвет и частота использования: желтый (263), синий (259), красный (250), зеленый (238), черный (178), коричневый (168), фиолетовый (124).

В 155 (43,06%) детских рисунках отсутствует преобладание цвета, т.е. используется несколько цветов. Более часто в качестве преобладающего используется синий и зеленый цвет, что можно интерпретировать, как выражение потребности детей в снятии мышечного напряжения, восстановлении сил, иметь чувство защищенности, оградить себя от опасности (Г.Э.Бреслав, 2000, М.Люшер, 1996, Е.С.Романова, 2001, Л.Штейнхардт, 2001).

Вербальное сопровождение присутствует у 318 рисунков из 360, что связано с объективными особенностями младшего школьного возраста, не все дети могут выражать свои мысли письменно. Тем не менее полученный лингвистический материал достаточно информативен. По характеру самого текста можно выделить следующие виды комментариев:

1. Комментарии, содержащие призыв («Закаляйся!», «Занимайтесь спортом!») – 21 рисунок (5,83%).
2. Поясняющие рисунок («В бассейне», «Играем в мяч») – 162 рисунка (45%).

3. Отражающие негативное влияние каких-то факторов (« В городе – плохой воздух.») - 2 (0,56%).
4. Отражающие страхи и опасения («Я боюсь снова сломать руку») - 11 (3,06%).
5. Отражающие направленность на профилактику заболеваний («Нужно пить витамины», «Прививки полезны») – 2 (0,56%).
6. Предостерегающие высказывания («Курить – вредно») – 5 (1,39%).
7. Констатирующие комментарии («В здоровом теле – здоровый дух», «Море, солнце и вода – наши лучшие друзья») – 17 (4,72%).
8. Объясняющие, что нужно делать, чтобы сохранить здоровье («Чтобы быть здоровым, нужно хорошо питаться, много играть, быть на свежем воздухе») – 47 (13,06%).
9. Агрессивные – содержащие призыв к открытой борьбе с угрожающим здоровьем («Бей микробов», «Нет алкоголю, табаку») – 3 (0,83%).
10. Содержащие противопоставление здорового образа жизни нездоровому («Хорошо – плохо» с описанием) – 7 (1,94%).
11. Эмоционально насыщенные комментарии («Как хорошо быть здоровым!») – 45 (12,5%).

Таким образом, проективные рисуночные методы возможно использовать в качестве дополнительных для изучения особенностей представлений, переживаний детей младшего школьного возраста в сфере здоровья. Они достаточно информативны, просты и безопасны для применения в данном возрасте, обладают широкими возможностями целостного изучения личности, основанного на психологической интерпретации результатов проекции. По результатам данного исследования можно сделать следующие выводы: сфера здоровья вызывает у детей эмоционально насыщенные переживания, воспринимается сферой, вызывающей тревогу, внутреннее напряжение; представления довольно разнообразны, дети младшего школьного возраста склонны к образному выражению своих представлений, наиболее значимыми способами сохранения своего здоровья считают благоприятную окружающую среду, двигательную активность и полноценный отдых.

Библиографический список

- 1.Бреслав, Г.Э. Цветопсихология и цветолечение для всех. / Г.Э.Бреслав /СПб.:Б&К, 2000.
- 2.Камакина, О.Ю. Особенности отношения к здоровью младших школьников разного пола/О.Ю. Камакина // Общество: социология, психология, педагогика.- 2017. -№2 - С.41-43.
- 3.Люшер, М. Цвет вашего характера/ М. Люшер. Тайны почерка / Д. Сара. М.: Вече, Персей, АСТ, 1996.
- 4.Никифоров, Г.С. Психология здоровья: Учеб. пособие. / Г.С. Никифоров – СПб.: Речь, 2002.
- 5.Романова, Е.С. Графические методы в практической психологии./ Е.С. Романова СПб.: Речь, 2001.

УДК 37.013

Клемяшова Е.М.

кандидат педагогических наук, доцент

ФГНУ «Институт детства, семьи и воспитания РАО»,

Москва

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье раскрыт воспитательный потенциал культурно-образовательных проектов, даны их характеристики. Представлено основное содержание культурно-образовательных проектов.

Ключевые слова. Культура, культурно-образовательный проект, культурное наследие, освоение культурных ценностей.

Одним из условий эффективного воспитания детей и молодежи является реализация культурно-образовательных проектов, которые предполагают обращение к культурному наследию общества. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования отмечено, что одним из требований школьного образования является присвоение обучающимися общечеловеческих ценностей, а также освоение культурных ценностей своей этнической и социокультурной группы [1, с.63].

При осмыслении феномена «культура» в контексте культурологического подхода в современном воспитании мы опирались на такие основополагающие понятия, как восхождение ребенка в контекст культуры, его ориентация на духовно-нравственные ценности, постижение культурных традиций, ценностное отношение к культурному наследию, формирование личности ребенка как субъекта культуры. Именно такой культурологический подход является наиболее значимым в становлении культуры личности, развитии воспитанности детей и подростков.

Освоение окружающего культурного пространства является необходимым условием реализации культурно-образовательных проектов.

Культурно-образовательный проект представляет собой относительно новую педагогическую категорию и направлен на исследование различных объектов, явлений и событий культуры, осмысление культурных доминант, определяющих развитие общества в разные исторические эпохи. Специфика культурно-образовательного проекта заключается в том, что культурологическая проблема анализируется в контексте культурных процессов и в котором явления, события, объекты, феномены культуры отражают идеи и мировоззренческие позиции.

В целом, реализация культурно-образовательных проектов предполагает:

- изучение ценностей культуры прошлого и активное освоение современных культурных достижений;
- построение воспитательного процесса с учетом достижений, культурных традиций мирового, российского и регионального уровней, исторических, культурно-бытовых особенностей родного края;
- использование в учебном и внеучебном процессе произведений искусства и культуры, постижение учащимися культурных традиций предков;
- приобщение к национальным традициям художественного, музыкального, декоративно-прикладного искусства, народного творчества, их истокам;
- создание воспитанниками современных образцов, изделий художественного, декоративно-прикладного искусства, народного промысла на основе преемственности традиций.

Следует отметить жанровое разнообразие проектов приобщения детей и молодежи к культурному наследию. Это могут быть как долгосрочные, так и краткосрочные проекты, организация фестивалей, праздников.

В Москве в настоящее время реализуется ряд культурно-образовательных проектов, направленных на постижение российского культурного наследия.

Уникальный проект «Открытый фестиваль искусств “Дню Победы посвящается...”» реализуется в рамках фестиваля искусств в России и представляет собой совместное сотворчество ВУЗ-школа. Миссия проекта - перелистать страницы истории Великой отечественной войны; осмыслить тему Великой отечественной войны через существующие в самых различных жанрах произведения искусства; способствовать сохранению культурной памяти о великих страницах нашей истории; обеспечить широкий доступ всех социальных слоев населения к ценностям отечественной и мировой культуры, создать новую эффективную систему военно-патриотического воспитания молодежи посредством искусства.

Фестиваль, основанный в 2013 году силами творческих коллективов Московской государственной консерватории им. П.И.Чайковского, проходит ежегодно в мае-июне и представляет концептуально продуманную серию событий. Он включает Федеральную программу (хоровые гала, в том числе детских и молодежных коллективов, концерты симфонической музыки, литературно-музыкальные композиции, драматические спектакли, круглые столы, творческие встречи с мэтрами российской культуры, мастер-классы) и региональную программу, важной частью кото-

рой является музыкально-просветительский проект патриотической направленности «Вахта памяти».

Широкую известность в Москве получил «Всероссийский арт-фестиваль семейной направленности «ЦветоМузыка», который представляет уникальный проект современной городской культуры, призванный объединить лучшие творческие достижения в социокультурной сфере. «ЦветоМузыка» - это фестиваль идей, каждое мероприятие которого способствует личностному развитию и самореализации слушателей, укреплению семейных ценностей, проявлению внимания к лицам с ограниченными возможностями. Используя современные арт-, медиа-, цифровые технологии в гармоничной связи с высокопрофессиональными традициями классического искусства, фестиваль позволил определить и заполнить собственный сегмент городского культурного пространства событиями, направленными на расширение зрительской аудитории, воспитание эстетического и нравственного потенциала, художественного вкуса, интеллектуальное и духовное развитие как детей и молодежи, так и взрослого населения, их приобщение к культурному наследию.

Так, в программу Фестиваля, который был реализован в ноябре-декабре 2016 года, были включены такие культурные события, как художественная выставка известной московской художницы Ирены Грегор; перфоманс с 3D-видеоинсталляциями картин Ирены Грегор «Мистерия цвета»; концерты классической музыки и танца с использованием видеомэппинга; открытые мастер-классы известных музыкантов и арт-терапевтов для детей и взрослых; обучающие уроки игры на блок-флейтах; чтение сказки «Счастливые жирафики»; показ детского музыкального спектакля «Детский АльтБом»; видеопокказ симфонической поэмы «Прометей» со светом.

В 2017 году, в год экологии, одним из направлений программы фестиваля стал проект «ЭкоМузыка», который пропагандирует ценности здорового образа жизни, бережного отношения к здоровью и природным ресурсам посредством музыкального и изобразительного искусства.

В фестивале приняли участие молодые талантливы музыканты, художники, мультипликаторы, актеры, в чьем творчестве большое место отводится социальной тематике и гармоничному развитию личности.

В мероприятия фестиваля были включены художественные выставки в различных выставочных залах Москвы; концерт-открытие фестиваля с классической музыкой, театрализацией, световым шоу и видеоинсталляцией «оживающих» картин; открытый концерт – эстафета «Детишник», в котором юные таланты смогли выразить себя в различных творческих жанрах – музыке, театре, танце, пении, живописи и ораторском искусстве; мультимедийный театрализованный концерт-перфоманс с участием оркестра инструментов, созданных из переработанных материалов; гала-концерт фестиваля, награждение участников дипломами, грамотами и памятным подарками. Проект включил в себя организацию образовательных мастер-классов для детей и взрослых различной направленности: обучение игре на различных инструментах; технологии эколого-эстетического воспитания посредством музыки; арт- и музыкотерапию; экологические мастер-классы «Вторая жизнь ненужных вещей»; уроки живописи; презентации актуальных работ в сфере мультипликации и мультимедийных проектов, посвященных детям с особенностями развития.

Реализация музыкально-просветительского проекта – арт-фестиваля семейной направленности «ЦветоМузыка» содействует укреплению культурных связей школа-Вуз, института российской семьи посредством искусства; созданию творческой и благоприятной культурной среды в Москве и других регионах Российской Федерации, поддержанию культурно-исторической идентичности и развитию культурного самосознания детей и молодежи, взрослого населения, используя современные арт-, медиа-, цифровые технологии в гармоничной связи с высокопрофессиональными традициями классического искусства. Участие в проекте расширяет доступ к национальному художественному наследию российских композиторов и художников, в том числе и проживающих в отдаленных регионах России; предоставляет новые возможности для реализации творческих способностей молодых музыкантов и художников, их профессионального роста; позволяет сосредоточить внимание на интеграции людей с ограниченными возможностями и особенных детей в социокультурную жизнь.

В целом, реализация культурно-образовательных проектов, обладающих высоким воспитывающим потенциалом, способствует популяризации российских культурных, нравственных и семейных ценностей, сохранению, исследованию и приумножению исторического культурного наследия нашей страны, предоставлению к ним доступа разных слоев населения.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М.: Просвещение, 2013.

УДК 37.02

Макеева С.Г., Прилуцкая Т.С.

доктор педагогических наук, профессор;

магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный

педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль

РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ПРЕДШКОЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Аннотация. В статье раскрывается значение предшкольного периода обучения чтению для последующего успешного личностно-речевого развития детей, доказывается необходимость повышенного внимания к подготовительному этапу обучения грамоте в современных азбуках.

Ключевые слова. Методика обучению грамоте, предшкольная подготовка.

Современная методика обучения грамоте носит вариативный характер. Эта вариативность обусловлена личностными и возрастными особенностями детей, что предполагает учет их предшкольной подготовки. Обследование первоклассников в школах Ярославской области постоянно подтверждает присутствие среди них тех детей, которые на момент поступления в школу уже в некоторой степени могли читать. В городских центральных школах такие первоклассники составляют абсолютное большинство: 80%-100%.

Однако на сегодня не прекращаются дискуссии о пользе или вреде дошкольного обучения детей чтению. Основные возражения вызваны несовершенством существующих методик раннего обучения чтению (особенно для 4-5 летних детей). Кроме того, 90% родителей будущих первоклассников не считают себя компетентными в методике обучения грамоте и потому больше надеются на помощь специалистов из так называемых «центров раннего развития». Между тем, эти специалисты не имеют необходимой лингвометодической подготовки - прежде всего, в области фонетики и графики – что оборачивается издержками в формировании техники чтения, осознании детьми его механизмов.

С нашей точки зрения, обучение чтению до школы имеет важное значение для развития личности ребенка, поскольку расширяет сферу его общения через овладение новым видом коммуникативно-речевой деятельности. Чтение – вид речевой деятельности, который обеспечивает письменную форму общения. В структуре чтения как деятельности можно выделить мотив, цель, условия и результат. Мотивом является общение или коммуникация с помощью печатного слова, целью – получение необходимой информации. К условиям деятельности чтения относят овладение графической системой языка и приемами извлечения информации. Результатом деятельности является понимание прочитанного как источник развития интеллекта.

Чтение обеспечивает коммуникативно-познавательное развитие, поскольку оно связано с восприятием и пониманием информации, закодированной графическими знаками. В чтении выделяют содержательный план (то есть о чем текст) и процессуальный план (как прочитать и озвучить текст). В содержательном плане результатом деятельности чтения будет понимание прочитанного, в процессуальном – сам процесс чтения, узнавание графических знаков в их звуковом значении и осмысление звукокомплексов. Это находит выражение в различных стратегиях чтения: медленном и быстром, вслух и про себя, с полным пониманием прочитанного или с об-

щим охватом смысла. Эти стратегии будут формироваться тем успешнее, чем раньше начинается обучение чтению.

Общение с книгой выступает средством развития эмоционально-чувственной стороны сознания, воссоздающего и творческого воображения. Если просмотр видеофильмов представляет собой лишь «прием» образов, то чтение художественного произведения – их генерирование и трансформацию.

В современных условиях возрастает и воспитательная роль книги. Из произведений отечественной классической литературы черпаются представления о духовных традициях и нравственных ценностях, помогающие разобраться в лабиринтах добра и зла. Чтение художественных произведений побуждает к сопереживанию, учит вставать на «другую» точку зрения, способствует развитию самооценки.

Через чтение наводится мост между разговорным и книжным языком, формируются культурно-речевые ориентации. Речь дошкольника представляет собой бытовой язык, включает просторечную и диалектную лексику, а благодаря чтению нормируется и развивается в качестве литературной речи.

Чтение тесным образом связано с другими видами речевой деятельности – в первую очередь, с говорением. Громкое чтение (или чтение вслух) представляет собой «контролируемое говорение», что положительно сказывается на развитии речи детей и ее звукопроизводительной стороне, интонационной выразительности.

Заслуживает отдельного внимания и значение обучения чтению для формирования грамотного письма. Феномен «природной грамотности» составляет достаточно универсальный и прочный орфографический навык, представляющий собой письмо не «по правилам», а «по памяти». В его основе лежат не правилосообразные орфографические действия, а хранящиеся в речедвигательной памяти образы слов, соответствующие орфографической норме. Поэтому «природная грамотность» формируется не за счет выполнения специальных орфографических упражнений, а за счет особой орфографической ориентировки в тексте, включенной в структуру чтения. Это значит, что судьба орфографического навыка решается не столько в процессе специального обучения орфографии в привычном смысле этого слова, сколько в процессе обучения чтению. Чем раньше ребенок овладеет чтением, тем больше у него возможностей стать грамотным.

Не случайно, в начале XXI века в азбуках существенно удлиняется подготовительный этап обучения грамоте, основная задача которого видится в обобщении накопленных детьми до школы первичных знаний и умений в чтении [1, 2].

Высказанные положения призваны привлечь внимание к методике обучения грамоте в предшкольный период. Переименование дошкольных образовательных учреждений в дошкольные образовательные организации (2014 год) служат основанием для переосмысления их педагогического назначения в преемственности с деятельностью школ в обучении и воспитании детей.

Библиографический список

1. Климанова Л. Ф., Макеева С. Г. Азбука. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. Часть 1. – М. «Просвещение», 2017. – 112 с.
2. Обучение грамоте: методическое пособие / Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, Изд-во «Просвещение». – М.: Просвещение, 2006. – 128 с.

Мартынова Е.Н.

кандидат педагогических наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
Университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль*

СОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К НАЧАЛЬНОМУ ЯЗЫКОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности изучения фразеологии как раздела языкознания с точки зрения культурологического подхода, в основе которого лежит идея влияния образования на воспитание человека культуры, сохраняющего, возрождающего и развивающего культуру как системообразующую среду. По мнению авторов, организованное осмысление культурологического наполнения языковых единиц способствует достижению младшими школьниками личностных результатов обучения русскому языку, базирующихся на национально-культурных ценностях, любви к Родине, ее культуре, языку.

Ключевые слова. Изучение фразеологии в начальной школе, культурологический подход к языковому образованию.

Педагогическая система общества, являясь продуктом его культурной жизни, составляет неотъемлемую часть самой культуры и служит необходимым условием ее воспроизводства. Постигая феноменологию культуры, осваивая социокультурный феномен народа, человек обретает статус личности – социальной единицы общества с характеристиками национального менталитета. Культурологический подход в образовании не является открытием современности. Уходя корнями в народную педагогику, он получил свое начальное научное обоснование уже в 18 веке в связи с социально-педагогическим принципом народности, отражающим общественный протест против ориентации на западные образцы школьного образования. В основе культурологического подхода лежит идея влияния образования на воспитание человека культуры, сохраняющего, возрождающего и развивающего культуру как системообразующую среду. Эта идея была обстоятельно развита в трудах отечественных педагогов: Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, К.Д. Ушинского, Н.Ф. Бунакова, В.А. Сухомлинского и др. Так, по убеждению К.Д. Ушинского, изучение национальной культуры, воспитание патриотизма должны стать ведущей идеей отечественного образования.

Особым национальным явлением, несущим в себе историческую и эстетическую память народа, являющимся источником знаний в разных областях культуры, является язык. Не случайно К.Д. Ушинский доказательно развивал мысль о том, что родной язык с его словесностью – сокровищница, в которой ярко и полно сказывается народная душа, со всем ее содержанием, что в языке одухотворяется весь народ и вся его родина, вся история духовной жизни народа; поколения народа уходят одно за другим, но результаты жизни каждого поколения остаются в языке – в наследие потомкам, потому-то самое надежное средство для постижения и усвоения народного духа и характера, народного мирозерцания и народных идеалов – усвоение его языка [7]. Родной язык, родная речь передают особые реалии национальной жизни, имеют многовековую историю, составляют (должны составлять) предмет гордости носителей национальной языка.

Культурологический подход в наши дни тесно связывает реализацию «Концепции духовно-нравственного воспитания гражданина РФ» и достижение личностных результатов обучения русскому языку, базирующихся на национально-культурных ценностях, любви к Родине, ее культуре, языку. Изучение языка как элемента национальной культуры реализуется на всех ступенях образования. Содержание образовательной программы для начальной школы предусматривает, что в результате изучения курса русского языка у обучающихся должно быть сформировано первоначальное представление о «единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания», а также понимание учащи-

мися того, что «язык представляет собой явление национальной культуры». [Примерные программы по учебным предметам, 2011]. Данное направление приобретает особую значимость, поскольку русский язык понимается не просто как один из школьных предметов, развивающий умение читать и писать. Это – идеология, мировоззрение, жизненная позиция. Именно национальный язык формирует в сознании носителя специфичную для данной культуры «наивную картину мира», являющуюся основой менталитета и мировоззрения, задаёт определённую систему ценностей, ценностных ориентиров, моральных и нравственных норм. «Наивная картина мира», скрыто передаваемая посредством языка, обычно не осознаётся человеком, но становится частью его бессознательного. Вместе со словами, фразеологизмами, пословицами и поговорками, этикетными фразами мы принимаем и оценки, значимость тех или иных явлений, характеристик, качеств. Например, «не имей сто рублей, а имей сто друзей», «по одежке встречают, по уму провожают», «скромность красит человека», «не спеши языком – спеши делом», – говорим мы, утверждая приоритет дружбы, ума, скромности над богатством, внешней красотой и лоском, амбициозностью, саморекламой, которые так пропагандируются в сегодняшней действительности. Сознательное постижение, осознание и осмысление пространства родной культуры, которое происходит в процессе обучения и приводит к формированию более точной, концептуальной картины мира, тоже осуществляется через язык, который в этом случае выступает уже как инструмент познания [3]. С.Г. Макеева вводит понятие «духовно-личностное развитие», которое осуществляется через осмысление культурологического наполнения языковых единиц [1].

Каждый язык обладает определённым количеством единиц с национально-культурным компонентом значения, причем разные единицы языка по-разному выполняют функции сохранения и трансляции культурной информации. Общеизвестным является мнение о том, что фразеологический состав языка является наиболее прозрачным для воплощения средствами языка культурных концептов, так как в них отражены особенности мировосприятия, свойственные данной лингвокультурной общности. В. Н. Телия [5], считает, что связь языка с национальной культурой реализуется через культурную коннотацию. Такая культурно-маркированная коннотация возникает как результат интерпретации ассоциативно-образного основания ФЕ посредством соотнесения его с культурно-национальными эталонами и стереотипами. С точки зрения В.А. Масловой, «следы» национальной культуры есть в большинстве фразеологизмов; культурная информация хранится во внутренней форме фразеологических единиц, которая, являясь образным представлением о мире, придаёт фразеологизму культурно-национальный колорит; главное при выявлении культурно-национального колорита языковой единицы – вскрыть культурно-национальную коннотацию [2]. Особый интерес в этой связи вызывают лексемы, входящие в состав фразеологизмов и принадлежащие пассивному словарю. Например, фразеологизмы, которые активно употребляются в языке, но содержат в своём составе слова-историзмы, которые называют понятия, предметы, давно ушедшие из активного употребления, например, турысы на колёсах, гол как сокол, ни кола ни двора (кол – участок земли возле двора), и архаизмы: беречь как зеницу ока, сгореть до тла (тло – дно), бить челом, по городам и весям.

Культурно-национальную специфику фразеологических сращений (идиом) очень подробно раскрывает в своей работе Н.А. Потапушкин. Он делит фразеологические сращения на группы по различным признакам, например, фразеологизмы, связанные с обиходно-эмпирическим опытом народа (заварить кашу, лезть на рожон), со сферой материальной культуры (тянуть канитель, тёртый калач), с историческим опытом народа (мамаево побоище, окно в Европу) и т.п. При этом описаны фразеологические единицы, относящиеся к разным областям человеческой жизнедеятельности: предметы одежды (тришкин кафтан), пища (проще пареной репы), меры измерения (семь пядей во лбу), игры (куча мала), учение (начать с азов), ремёсла (на одну колодку сделаны), предметы обихода, орудия крестьянского производства (дым коромыслом, остаться у разбитого корыта), количество (один, как перст). Уделяется внимание фразеологическим единицам, включающим антропонимы и топонимы (по Сеньке и шапка, во всю ивановскую), фразеологизмам с символикой цвета (красная строка), фразеологизмам, соотносимым со свободными словосочетаниями, номинирующими флору и фауну (глухая тетеря) и т.д.[4].

Важным принципом отбора лексических единиц для изучения в начальной школе в контексте выбранного подхода является принцип культурологической ценности, в соответствии с которым акцентировать внимание следует на единицах языка, хранящих интересную информацию об ис-

тории, культуре и традициях русского народа. Например, исторические сведения школьник получает, знакомясь с фразеологизмами красная строка, на всю ивановскую и как Мамай прошёл. До изобретения книгопечатания книги переписывались от руки. Писец весь текст писал чёрной краской, а начиная новую страницу, рисовал замысловатый узор, выводил красной краской фигурную первую букву – «красная строка». В московском Кремле в старину была Ивановская площадь, которая называлась по имени стоявшей на ней колокольни Ивана Великого. С 17 века на этой площади звонили в колокола, созывая людей на сбор, глашатаи громким голосом на всю Ивановскую площадь оглашали царские приказы и указы – «на всю ивановскую». Фразеологизм «как Мамай прошёл» напоминает о том, что в 1380 году хан Мамай повёл монгольское войско на Москву, сокрушая и уничтожая всё на своём пути. Народ долго хранил память о жутких разрушений и опустошений, совершённых монгольскими войсками

В соответствии с принципом воспитывающего обучения, следует акцентировать внимание и на фразеологизмах, отражающих ценности русской культуры и способствующие усвоению этих ценностей. Например, ни пяди земли – не отдать, не уступить даже самой малой части (не уступать, не отдавать, отстаивать свою землю). Это выражение особенно активно использовалось в периоды войн и было как бы мерой патриотизма русских людей, отстаивавших и защищавших свою землю. Не покладая рук работать, трудиться – непрерывно, с усердием, не переставая (говорится с одобрением). Это собственно, занимающиеся физическим трудом, отдыхая, кладут нагруженные руки на стол, на скамью, на колени и так отдыхают.

Способом же указания на культурно-национальную специфику является «интерпретация образного основания в знаковом культурно-национальном «пространстве» данного языкового сообщества» [5]. Между культурой и языком нет прямого соотношения: между ними можно «поставить» пресуппозицию (ранее приобретённое знание) как ключ к интерпретации. Интерпретировать содержание культурной коннотации, заключённой во фразеологизме, без пресуппозиции невозможно. Например, чтобы понять значение фразеологизма *есть чужой хлеб* – «жить за чужой счёт», надо знать, что в основе этого фразеологизма лежит архетип *хлеба* как символа жизни, благополучия, материального достатка и что это освещено светом Библии, согласно заветам которой человек (первоначально это был Адам) должен был добывать себе хлеб в поте лица; хлеб обязательно должен быть «своим», т.е. заработанным собственным трудом, если же кто-то *ест чужой хлеб* («живёт за счет других»), то такое поведение осуждается.

Вопрос о соизучении родного языка впервые был поставлен Ф.И. Буслаевым, который подчёркивал, что изучение языка должно идти рядом с историей, культурой, изучение языка должно обогащать личность нравственными представлениями народа. В этой связи постижение семантического аспекта фразеологизмов в школьной практике должно сопровождаться историко-культурными комментариями с использованием аудиовизуальных средств, занимательными рассказами об интересных фактах из истории языка, о происхождении фразеологизмов, о русской национальной культуре. На интегрированных уроках или внеурочных занятиях уместными станут костюмированные представления, рассказывающие о русских народных традициях; создание проектов «Какую тайну мне раскрыл фразеологизм ...»; составление фразеологического словаря; поиск в толковом словаре незнакомого фразеологизма.

Библиографический список

1. Макеева, С.Г. Понятие духовно-личностного развития/С.Г. Макеева //Духовно-нравственное развитие личности как целевой ориентир современного образования. – Ярославль, 2012.
2. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика/ В.А. Маслова. – Мн., 2004.
3. Мельникова, И.И. Лингвокультурологический подход к языковому образованию – средство реализации личностных результатов обучения языку /И.И. Мельникова// Начальная школа. – 2014. №6. С.22-26.
4. Потапушкин, Н.А. Фразеологические единицы русского языка в лингвокультурологическом аспекте / Н.А. Потапушкин. – М.,2000.
5. Телия, В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры// Фразеология в контексте культуры /В.Н. Телия. – М.: «Языки русской культуры», 1999. С14-24.

6. Чиликова, И.А. Работа над фразеологизмами в начальной школе как средство раскрытия культурологического содержания языковых единиц/ И.А. Чиликова//Филологическое образование в период детства. 2013. Т. 20. С. 166-168.

7. Ушинский, К.Д. Собр. Соч. Т.2 /К.Д. Ушинский. – М.-Л., 1948.

УДК 371.033 (09) (470.344)

Мостов А.Н.

учитель МОУ «Средняя школа №6», Гаврилов-Ям

ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ ЮННАТСКОГО ДВИЖЕНИЯ

Аннотация. В статье изложена история юннатского движения, в том числе и в Ярославской области. Обобщен опыт юннатского движения в школе г. Гаврилов - Ям Ярославской области.

Ключевые слова. Юный натуралист, юннатское движение, кружок, станция юных натуралистов.

Экологическое воспитание школьников - важнейшее направление деятельности современной школы [3]. Особое место в реализации задач экологического воспитания занимает такое детское движение как юннатское.

Юннатское движение прошло сложный путь в своём становлении [1,2]. В дореволюционной России юннатского движения не было – были лишь отдельные любители природы, не объединённые общими целями. После Октябрьской революции открылись широкие возможности для развития творческих способностей у подрастающего поколения.

Ещё в далёком 1918 году на окраине Москвы на территории Сокольнической рощи была основана первая станция юннатов. Тогда она называлась несколько иначе – детская сельскохозяйственная станция. По инициативе И.В. Русакова (участник революционного движения в России, участник подавления Кронштадтского восстания, врач - педиатр) была организована охрана Сокольнического парка, создана первая лесная школа и станция любителей природы, первый детский сад.

Б.В. Всесвятский—педагог, методист-биолог в 1918 году организовал и до 1932 возглавлял районную биологическую станцию юных любителей природы. Н.А. Гладков много лет был научным консультантом журнала «Юный натуралист». Н.И. Дергунов — учёный, талантливый педагог — стал вести на станции кружок орнитологов. Во время наблюдений и практических занятий в кружке у него возникла идея Дня птиц. Впервые он был проведен на биостанции в 1927 г.

С 1928 года регулярно издавался ежемесячник для школьников о биологии, природоведении и экологии. Свои статьи в нем размещали М.М. Пришвин, И.В. Мичурин, В.К. Рахилин, В.А. Обручев и другие. Рубрики журнала: «Тайны морей и океанов», «Страницы Красной книги», «Сто друзей ста мастей», «Советы Айболита» и другие. Журнал печатается и по нынешний день.

20 декабря 1924 года при Рыбинской средней школе имени А.В.Луначарского создается первый кружок юных натуралистов в Ярославской области. Это положило начало юннатскому движению в нашей области. 1 сентября 1931 года при 5-й школе Ярославля заработала городская детская биологическая станция. В 1940 году она была преобразована в Областную станцию юных натуралистов. Первым директором станции стала С.А. Кучмина, а на протяжении 30 лет директором был Г.И. Васильев.

В начале 50-х годов в школах области создаются ученические производственные бригады. Одной из первых в области была организована УПБ Стогинской школы Гаврилов-Ямского района. С развитием юннатского движения в Ярославской области стали проводиться конкурсы дояров, пахарей, юных любителей природы.

В 1990 году открыли Гаврилов-Ямскую районную станцию юных натуралистов под руководством Н.Ю. Иродовой. В 1996 году в результате реорганизации системы дополнительного

образования района происходит слияние 4-х учреждений в одно: Станции юннатов, Станции юных техников, Детского клуба и Дворца творчества юных.

Чтобы быть юным натуралистом недостаточно только изучать природу. Одной из главных задач юных натуралистов на сегодняшний день является охрана окружающей среды.

Так, учащиеся шестой средней школы г.Гаврилов - Ям принимали участие в посадке деревьев, инициатором и организатором лесного десанта выступила администрация городского поселения. В ноябре 2016 года 10Б класс присоединился к общероссийскому проекту «Разделяй с нами», был проведён увлекательный экологический урок на такую актуальную тему, как умное обращение с отходами и их раздельный сбор. На уроке мы узнали о том, как каждый школьник может помочь победить одну из острых проблем человечества – проблему мусора, какие действия мы можем предпринять, чтобы внести свой вклад в решение проблемы. В течение урока мы смогли практически провести сортировку мусора в специальные контейнеры, в зависимости от вида отходов.

Специалисты Гаврилов-Ямского лесничества бывают частыми гостями в средней школе № 6. Вместе мы организуем внеклассные мероприятия по формированию позитивного социального опыта и гражданской позиции бережного отношения к природе, к лесным богатствам. На мероприятии, проведённом в 6А классе на тему «День знаний о лесе», лесники организовали выставку птиц обитателей леса, рассказали о посадке саженцев ели и сосны. Ребята заранее рисовали рисунки на тему «Лесные богатства Гаврилов –Ямского района».

В районе прошла всероссийская акция "Живи, лес!», среди участников были и ученики шестой средней школы, посадившие на трех гектарах саженцы сосны. Мероприятие проходило, фактически, в чистом поле, недалеко от деревни Грудцино, где когда-то шумел густой сосняк, пока люди не нашли здесь полезные ископаемые и не изрыли все окрестности глубокими карьерами, добывая щебень, который шел, в основном, на строительство дорог. Со временем один из этих карьеров истощился, и теперь пришло время вновь посадить здесь лес.

Осенью с приближением холодов проводим акцию «Кормушка», развешиваем кормушки в черте города и подкармливаем птиц. Старшие школьники кормушки изготавливают сами, а младшие школьники делают кормушки с помощью родителей. С приближением весны готовимся к встрече перелётных птиц, изготавливаем скворечники. Специалисты лесничества А.И. Колобков и Д.И. Давыдов оказывают помощь в изготовлении скворечников, проводят мастер-классы среди учащихся школы.

Многие ребята в школе занимаются исследовательской деятельностью. Каждый год в июне, в течение 10 дней проходит полевая практика по биологии для учащихся 8-10 класса. Полевые исследования проходят по ботанике, зоологии, экологии.

Учащиеся занимаются выпуском стенгазет, коллажей на экологическую тему. Осуществляем акции «ЭКО», изготавливаем и развешиваем эколистовки, для привлечения жителей города Гаврилов-Ям к охране природы. Проводим учёт муравейников в границах Гаврилов-Ямского зоологического заказника.

Выращивание растений – это увлекательный творческий процесс.

Озеленяя пришкольную территорию, мы реализуем проект «Цветник». Ребята подготовили эскизы цветников «Солнышко», «Веер», «Дорожка», «Радуга», все они реализованы на практике. На территории школы имеется теплица и цветники. Но очень часто цветы плохо развиваются, очень слабые, поэтому мы провели исследование влияния разных факторов на растения, изучили способы размножения растений, определили плодородие почвы различными методами, выявили районированные сорта цветочных культур. В результате ученики узнали, какие цветы выбрать для клумбы, когда посеять семена и высадить рассаду в грунт, соблюдая определённые условия.

Школа принимала участие в областном и всероссийском конкурсе «Юннат». За активное участие в юннатском движении учащиеся школы были награждены грамотами и благодарностями управления образования района, Дома детского творчества.

Можно сказать, что позитивный опыт юннатского движения, которому в этом году исполняется 100 лет, не только не забыт, но взят на вооружение современными образовательными учреждениями, приобретает новые грани, обогащает содержание экологического воспитания школьников.

В заключении хочется привести слова М.М. Пришвина из рассказа «Моя Родина»: «Мои молодые друзья! Мы хозяева нашей природы, и она для нас кладовая солнца, с великими сокровищами жизни. Мало того, чтобы сокровища эти охранять - их надо открывать и показывать. Для рыбы нужна чистая вода - будем охранять наши водоёмы. В лесах, степях, горах разные ценные животные - будем охранять наши леса, степи, горы. А человеку нужна Родина. И охранять природу - значит охранять Родину».

Библиографический список

1. Онегов, А. Школа юннатов /А. Онегов.- М., 1990. - 272 с.
2. Холостов, В.Г. У истоков юннатского движения /В.Г. Холостов. - М., 1972.-224 с.
3. Экологическое образование и воспитание детей. - М., 2010.- 120 с.

УДК 159.9.07

Немцова Г.Д.

старший преподаватель

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

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВ

Аннотация. На материале эмпирического исследования рассматриваются особенности мотивационного профиля личности мальчиков и девочек возрастной группы 13-14 лет. Установлены сходства и различия в структурно-содержательных характеристиках мотивации исследуемых групп. Представлены взаимосвязи мотивации с академической успеваемостью школьников и школьниц.

Ключевые слова. Мотивы; мотивация; мотивационный профиль личности; подростки.

В динамично меняющихся условиях современного мира, ориентированного на образование и самообразование в течении всей жизни, когда к выпускникам школы предъявляются высокие требования в плане активности, самостоятельности, особую актуальность приобретает проблема мотивации. Рассматривая личностное развитие подростков в процессе обучения, мы можем вести речь в первую очередь о развитии системы потребностей и мотивов, иерархия которых характеризует личность в целом. При этом часто не учитывается пол подростка, со свойственными им установками, особенностями восприятия, эмоциональными реакциями.

В этой связи целью настоящего исследования было выявление особенностей мотивационного профиля личности подростков в группе мальчиков и девочек, а также установление связей отдельных структурных компонентов мотивационного профиля указанных групп с академической успеваемостью.

В исследовании приняли участие учащиеся 7-8-х классов ГУО «Средняя школа № 125 г. Минска», ГУО «Самохваловичская средняя школа» и «Острошицко-Городокская средняя школа» Минского района. Всего выборка состояла из 238 подростков, из них 146 мальчиков и 92 девочки. Средний возраст учащихся – 13-14 лет. В исследовании была использована методика «Мотивационно-эмоциональный профиль личности», предложенная В.Э. Мильманом, которая позволяет изучить мотивационные тенденции и профили личности школьников [3].

Полученные данные обрабатывались с помощью статистической программы IBM SPSS Statistics 19.0. Достоверность различий определялась с помощью t-критерия Стьюдента.

Анализ полученных данных позволяет говорить о сходстве профильной линии мотивации в группе мальчиков и девочек. Ведущими мотивами в структуре мотивации в общежитической сфере в группе мальчиков являются мотивы поддержания жизнеобеспечения и комфорта, в группе девочек – мотивы комфорта, что свидетельствует о доминировании направленности на удовле-

творение личных мотивов поддержания жизнедеятельности, выраженной тенденции к комфортному существованию, в том числе в социальной среде. Мотивационный профиль в общежитейской сфере отражает потребительскую позицию школьников и школьниц. По-видимому, характеристики профильных рисунков определяются скорее возрастными особенностями, чем полами.

Сравнение мотивационного профиля в общежитейской сфере («идеальное» состояние мотивов) в группе мальчиков и девочек, дает возможность говорить о том, что у мальчиков сила устремлений в достижении социального статуса более выражена чем у девочек ($t=2,060$, $p=0,041$). В «реальном» мотивационном профиле, в группе мальчиков отмечены более высокие показатели по мотивам поддержания жизнеобеспечения ($t=3,210$, $p=0,002$) и социального статуса ($t=2,022$, $p=0,045$). Статусно-престижная мотивация представляет собой мотивы поддержания жизнедеятельности и комфорта в социальной сфере. В ней отражается стремление подростков получать внимание окружающих, престиж, положение в социуме, влияние и власть. Полагаем, что данные различия могут быть обусловлены социальными ролями, которые выработаны в обществе для лиц мужского и женского пола.

В учебной сфере («идеальное» состояние мотивов), в группе мальчиков более выражены устремления по мотивам «поддержания жизнеобеспечения» ($t= 4,127$, $p=0,000$), «социального статуса» ($t= 2,960$, $p=0,003$). В группе девочек выше показатели по мотиву «социальной полезности» ($t= -2,146$, $p=0,033$). Определены значимые различия в выраженности мотива «комфорта» в учебной сфере («реальное» состояние) между группами мальчиков и девочек. Мальчики отмечают большую удовлетворенность потребности в комфорте в учебной сфере, нежели девочки ($t= 2,202$, $p=0,029$).

Важным является вопрос о роли переменных мотивационной сферы личности школьников и школьниц в академической успеваемости. Установлено, что девочки имеют более высокий средний балл (7,02) успеваемости нежели мальчики (6,37) ($t= -3,587$, $p=0,000$). Так у девочек были отмечены более высокие баллы по дисциплинам белорусский, русский язык и литература, английский язык, математика, история, география, биология, физика, химия. Различий в успеваемости по таким дисциплинам как информатика, трудовое обучение, физкультура не было выявлено. Полученные нами данные не противоречат данным, имеющимся в современной литературе [1, с.226]. Нас интересовал вопрос связи показателей мотивов со средним баллом успеваемости отдельно в группе мальчиков и девочек. На выборке мальчиков показатели по мотиву «творческой активности» в общежитейской и учебной сфере ($r=0,170$, $p=0,043$; $r=0,203$, $p=0,015$), а также мотивы «социального статуса» ($r=0,173$, $p=0,043$) в учебной сфере демонстрируют надежные позитивные связи с учебными достижениями. Высокие показатели успеваемости в группе мальчиков связаны с индивидуалистической направленностью ($r=-0,181$, $p=0,032$).

В группе девочек обнаружена положительная корреляция мотивов «общей активности» в общежитейской сфере («идеальное» состояние), мотива «творческой активности» ($r=0,152$, $p=0,041$) в учебной сфере («идеальное» состояние). Отрицательная связь выявлена с показателями астенического реагирования в ситуации фрустрации ($r=-0,169$, $p=0,022$), то есть девочки с заметно более выраженным поведением стенического, стрессоустойчивого характера имеют более высокие показатели академической успеваемости. Таким образом, успехи в учебе у школьников и школьниц поддерживаются первоначально мотивами общежитейскими, переходя в дальнейшем «в компетенцию» мотивации учебной [2].

Сопоставление суммарного показателя по мотивам развивающего ряда («идеальное» состояние мотивов) позволяет сделать вывод о том, что группа девочек характеризуется более высокими показателями общей активности, творческой устремленности и социальной полезности в учебной сфере, что может обуславливать более высокий уровень успеваемости. Полученные результаты вполне согласуются с данными других исследований представленными в работе Е.П. Ильина [2, с.172].

Таким образом, ввиду различий в мотивационном профиле связанных с полом представляется важным дифференцировать содержание образовательных воздействий, направленных на мальчиков и девочек подростков.

Библиографический список

1. Гордеева, Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... док. психол. наук: 19.00.07 / Т.О. Гордеева. - М., 2013. - 444 л.
2. Ильин, Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2010. - 688 с.
3. Мильман, В.Э. Мотивация творчества и роста. Структура. Диагностика. Развитие. Теоретическое, экспериментальное и прикладное исследование диалектики созидания и потребления: монография / В.Э. Мильман, М.: Миря и Ко, -2005. - 166 с.

УДК 159.9

Пояркова Л.И.

студент ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И ИНТЕНСИВНОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования мотивации достижения и интенсивности мотивации младших школьников с 1 по 4 класс, а также взаимосвязь этих параметров. Выявлен сложный и комплексный характер динамики как интенсивности мотивации, так и особенностей мотивации достижения. Установлено, что чем выше интенсивность мотивации учебной деятельности, тем выше показатели мотивации достижения младших школьников.

Ключевые слова. Мотивация достижения, интенсивность мотивации, младшие школьники, отношение к учению, мотивация учебной деятельности.

Формирование мотивации учебной деятельности в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы, делом общественной важности. Становление мотивации есть не простое возрастание положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за ними усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними [4,6].

Интенсивность мотивации УД как характеристика динамической составляющей изучена в меньшей степени, чем содержательная. Наряду с этим, практически отсутствуют работы, посвященные особенностям мотивации достижения (МД) у детей младшего школьного возраста. Это связано, прежде всего, с трудностями методического плана. МД имеет определенные закономерности развития в течение данного возрастного периода. И тем более не изучен вопрос о том, а существует ли взаимосвязь этих двух параметров

Мы предположили, что, во-первых, имеет место негативная динамика интенсивности мотивации на протяжении обучения в начальной школе. Во-вторых, МД на протяжении младшего школьного возраста претерпевает изменения, которые носят негативный характер. В-третьих, имеет место тесная взаимосвязь интенсивности мотивации учебной деятельности и МД у детей младшего школьного возраста, а именно чем выше интенсивность мотивации УД у младших школьников, тем выше МД.

Общую выборку исследования составили ученики 1, 2, 3, 4 класса СОШ № 5, г. Рыбинска. Главными методическими средствами в работе стали методика Е.В. Карповой на интенсивность мотивации учебной деятельности (МУ) [3,4]. Данная методика разработана специально для детей младшего школьного возраста, диагностирует степень интенсивности мотивации учения испытуемых по 3 уровням (низкий, средний, высокий). Методика определения уровня мотивации достижения (Е.В. Карпова, С.Н. Ефимова) [3,4]. Данная методика разработана специально для

детей младшего школьного возраста, проверена на надежность и валидность, диагностирует МД испытуемых по 5 уровням.

По итогам исследования были получены следующие основные результаты.

1. Средние показатели интенсивности мотивации учебной деятельности по каждому классу имеют динамический характер. Наиболее высокий показатель наблюдается в первом классе, ко второму классу он значительно снижается, к третьему классу имеется очевидный рост его и в 4 классе снова имеет место падение показателя[5].

2. Обнаружено доминирование среднего уровня МД и заметное уменьшение показателей высокого уровня МД у испытуемых всех классов. У испытуемых в 4 классе вообще не выражен высокий уровень МД.

Далее нами были подсчитаны коэффициенты ранговой корреляции между уровнем МД и интенсивностью мотивации учебной деятельности испытуемых всех классов. Установлено, что все коэффициенты ранговой корреляции у испытуемых 1,2,3 и 4 классов между показателями МД и интенсивностью мотивации УД являются статистически значимыми и положительными. Наибольший показатель мы наблюдаем во 2-ом классе.

Таким образом, интенсивность мотивации учебной деятельности на протяжении обучения в начальной школе носит неравномерный характер. Прослеживается неравномерность изменения интенсивности мотивации учебной деятельности на протяжении данного возрастного периода, то есть, выявленная динамика носит сложный и комплексный характер.

Определяется динамика уровней МД на протяжении младшего школьного возраста. А, именно, имеет место существенное снижение количества испытуемых с высоким уровнем МД и неравномерная представленность испытуемых со средним уровнем МД с 1 по 4 классы. Следовательно, МД младших школьников на протяжении обучения в начальной школе претерпевает изменения негативного плана. Выдвинутое нами предположение нашло подтверждение. Следовательно, можно считать, что установленный нами факт отражает общую закономерность развития мотивации в младшем школьном возрасте: снижается не только мотивация учебной деятельности, но и МД и, возможно, другие виды мотивации.

Существует значимая положительная взаимосвязь МД и интенсивности мотивации учебной деятельности младших школьников, которая проявляется с 1 по 4 класс. Чем выше интенсивность МУ, тем выше МД младших школьников.

Библиографический список

1. Божович, Л.И. Психологическое развитие школьника и его воспитание /Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1979.
2. Гордеева, Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации / ред. : Д. А. Леонтьев. - М. : Смысл, 2002.
3. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография / Е. В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007.
4. Карпова, Е.В. Психологический практикум: исследование мотивации/ Е. В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2003.
5. Карпова, Е.В.; Пояркова Л.И. Динамика мотивации учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Е.В. Карпова, Л.И. Пояркова// Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы/ научн. ред. Е.В. Карпова.- Ярославль: ЯГПУ, 2017.
6. Маркова, А.К. Формирование интереса к учению младших школьников/ А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1986.

Пушкарева П.С.

магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ В ПАРАХ И ГРУППАХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье подробно рассмотрены педагогические условия, которые позволяют более эффективно формировать у младших школьников умения работать в парах и группах, а так же показано на примере некоторых этапов занятий, как эти условия можно реализовать.

Ключевые слова. Коммуникативные универсальные учебные действия; коммуникативная деятельность; педагогические условия; универсальные учебные действия; уровень; социализация; формирование.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников — чрезвычайно актуальная проблема, так как степень их сформированности влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Личность формируется в деятельности, а коммуникативные универсальные учебные действия формируются и совершенствуются в процессе общения учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Важно начать их целенаправленное формирование именно в младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность становится ведущей [1].

Главная роль в организации учебного общения и складывающихся межличностных отношениях младших школьников принадлежит учителю, так как он в этот период является для них наивысшим авторитетом и ориентиром в поведении.

Проведенное исследование показало, что коммуникативные универсальные учебные действия у младших школьников формируются наиболее эффективно, если реализуется комплекс мероприятий, направленных на включение учащихся в совместную деятельность и на занятиях создана учителем специальная обстановка, т.е. такие педагогические условия, как:

1. Организационные
2. Содержательные
3. Контрольно-оценочные

К организационным условиям мы отнесли следующие психологические и педагогические факторы: включение в деятельность детей на личностно-значимом уровне, обучение детей способам разрешения конфликтных ситуаций, умению договариваться; формирование у учеников эмоционального контакта; разнообразное деление на группы; создание равносильных групп; инструктаж, определение критериев оценки результата; право выбора формы работы [2].

Так, например, на одном из занятий ученики, работая в группах, выполняли творческое задание: изготавливали общую (групповую) картину «Осень нашими глазами», используя заранее высушенные листья, по образцам учителя.

Для создания положительного отношения к совместной деятельности, учитель в начале урока высказывает добрые пожелания детям, предлагает детям подумать, что пригодится для успешной работы на уроке, проводит с детьми беседу, в ходе которой класс приходит к выводу, что работать в команде интереснее и легче, чем выполнять задание в одиночку.

Перед тем, как обозначить цель занятия и приступить к выполнению работы, учитель дает ученикам возможность самим выбрать способ деления на группы (по жребию, по усмотрению учителя, исходя из интересов учеников). После чего в каждой команде путем голосования, избирается капитан, чьи обязанности были озвучены (следить за процессом работы, за активностью всех ребят в команде, за поведением участников, за временем).

Далее каждая команда подготавливала для себя рабочее место (запас материалов)

В начале, совместно с классом, были определены правила работы в группе, которые были прикреплены в виде памятки на доске. Дети также вспомнили правила работы с такими материа-

лами, как клей, ножницы, сушеные листья. Поскольку к занятию ученики готовились заранее, т.е. собирали листья, наблюдали явления природы, фотографировали интересные места, то интерес к работе был достаточно высоким.

Приступая к заданию, было указано четкое количество отведенного времени ученикам на работу и на приведение своей рабочей территории в порядок. Были оговорены и требования к оценке результата.

Каждая команда работала за своим столом. По ходу работы за детьми велось наблюдение, им оказывалась необходимая помощь.

Под содержательными условиями понимается подбор заданий интересных и посильных детям, развивающих творческое мышление, вызывающих познавательное затруднение. [3]

Для того, чтоб организовать эффективную работу на уроке, прежде всего, учитель должен заинтересовать детей, возможно создание проблемной ситуации. Так, перед групповой работой «Геометрический ковер», учитель с детьми проводит беседу:

-Ребята, какие геометрические фигуры мы с вами уже изучили?

-Где мы встречаем их в жизни?

-А как вы считаете, бывают ли геометрические ковры?

-Вы знаете, как их создать? (учитель демонстрирует образцы ковров)

-Получится ли у нас создать свой такой ковер?

Очень важно, чтобы учитель во время коллективной работы выявлял и фиксировал появившиеся у учеников затруднения, следил за тем, чтобы каждый трудился в меру своих способностей. Подобранное занятие повышает мотивацию обучения и способствует формированию таких коммуникативных и регулятивных умений, как учет разных позиций товарищей; формулировка собственного мнения; умение договариваться и приходиться к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов; планирование своего действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации; осуществление контроля.

Для того, чтобы работа была и творческой и познавательной, «ковры» учеников должны иметь следующие признаки:

а) наличие центрального рисунка;

б) одинаковое оформление углов;

в) симметричное расположение деталей относительно центра.

Контрольно-оценочные условия включают в себя рефлексию и совместный разбор ошибок.

В конце занятий «Осень нашими глазами», «Геометрический ковер» каждая из команд выходила перед классом для презентации своей работы. Совместно с учителем велась беседа-рассуждение, где ученики, опираясь на критерии, оценивали свою работу и работу всей группы: что удалось выполнить команде? Что оказалось трудным и над чем нужно еще поработать? Тяжело ли быть капитаном и вести контроль за всей командой? Как оцените свой вклад в работу? Легче одному выполнить задание или совместно с ребятами?

Поскольку учитель играет важную роль в формировании коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников, а также тех умений, которые необходимы для развития личности, для более эффективного результата он должен целенаправленно и систематически создавать эти педагогические условия в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст]/ Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. под ред. А.Г.Асмолова. — М.: Просвещение, 2008
2. Карпова, Е.В. Организация работы учащихся в малых группах в системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова / Е.В. Карпова, О.Н. Шевко // Вестник ЯГПУ. — Ярославль 2005. — № 3. — с.65-71.
3. Невзорова, А.В. Анализ опыта организации внеурочной деятельности в школах Ярославской области // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы: Международная конференция «Чтения Ушинского» педагогический факультет ЯГПУ. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. С. 57-63.

Соколова Н.А., Яковлева Е.В.

магистрант; доктор педагогических наук, профессор

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», Череповец

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается роль проектной деятельности в воспитании экологической культуры у младших школьников. Экспериментальные данные отражают уровень сформированности экологической культуры у второклассников.

Ключевые слова. Экологическая культура, младший школьник, проектная деятельность.

В настоящее время проблема взаимодействия человека и природы превратилась в одну из наиболее актуальных. В связи с чем важной задачей начальной школы является воспитание личности, умеющей понимать многообразие и сложность природных, социальных и нравственных проблем, принимать осознанные, ответственные решения.

В ФГОС НОО воспитанию экологической культуры у учащихся придается особое значение. В стандарте акцент делается на формировании у учащихся первоначального опыта эстетического, эмоционально–нравственного отношения к природе, элементарных знаний о традициях нравственно-этического отношения к природе в культуре народов России, нормах экологической этики, об экологически грамотном взаимодействии человека с природой; получению первоначального опыта участия в природоохранительной деятельности, созданию и реализации коллективных природоохранных проектов [3].

Проблема воспитания экологической культуры школьников рассматривается в трудах Л.Д. Бобылевой, Л.И. Буровой, М.Д. Волынкиной, И.Д. Зверева, Н.С. Дежниковой, Е.Г. Новолодской, А.А. Плешакова, Л.П. Симоновой, И.Т. Суравегиной, И.В. Цветковой, Е.В. Яковлевой и др. [1-2; 4-5].

В нашем исследовании экологическая культура понимается как осознанное, нравственное, творческое отношение человека к миру, понимание уникальности и неповторимости всего существующего на Земле, включая человека, осознание себя частью окружающего мира, отношение к природе как к части культуры, как к общечеловеческой ценности. В свете такого видения проблемы воспитание экологической культуры выступает как обучение способам организации собственной жизнедеятельности [5].

Таким образом, экологическая культура представляет собой систему, состоящую из взаимосвязанных элементов:

- экологических знаний естественнонаучных, гуманитарных, ценностных, нормативных, практических;
- экологических чувств: сочувствия, сопереживания и др.;
- экологически оправданного поведения, характеризующегося реализацией экологических знаний, чувств в деятельности личности.

С целью диагностики сформированности экологической культуры у младших школьников нами были установлены следующие критерии и показатели:

1) Когнитивный - знание норм и правил поведения в природе, экологических проблем и причин их возникновения.

2) Эмоционально-мотивационный - интерес к объектам окружающего мира, условиям жизни людей, растений, животных, оценка их состояния с позиций хорошо – плохо; эмоциональное реагирование при встрече с прекрасным, попытка передать свои чувства в доступных видах творчества (рассказ, рисунок и т. п.).

3) Деятельностный - желание участвовать в экологически ориентированной деятельности; выполнение правил поведения на улице, во время прогулки в парк, лес и др.; готовность оказать помощь нуждающимся в ней животным, растениям.

Исследование проводилось на базе городской средней общеобразовательной школы. Выборка составила 54 человека (2 класс, 8 лет). В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ и синтез; изучение литературы, учебно-методических документов и результатов деятельности обучающихся; метод эксперимента; метод наблюдения; диагностические методики: анкета «Сформированность у учеников системы знаний и осознанного ценностного отношения школьников к природе», анкета «Отношение к природе», «Экологический светофор» (основана на методике Л.А. Коноплёвой).

Мы получили следующие результаты: высокий уровень сформированности экологической культуры присутствует у 16,6 % второклассников. Младшие школьники демонстрируют знания по вопросам экологии, с желанием и интересом участвуют в экологически ориентированной практической деятельности. Учащиеся проявляют эмоционально-ценностное отношение к окружающей действительности.

Средний уровень продемонстрировали 57,4 % учащихся. У второклассников имеются отдельные знания по вопросам экологии. Проявляется интерес к изучению природы, формируется эмоционально-эмпатийное отношение к окружающей действительности, проявляется отзывчивость, гуманность и другие нравственные качества личности в процессе взаимодействия с окружающими объектами.

Низкий уровень сформированности экологической культуры характерен для 26 % обучающихся. У второклассников знания правил поведения в природе и обществе недостаточны или неверны. Не проявляется интерес к изучению природных явлений, не учитываются взаимосвязи в окружающей среде. Для детей характерно нейтральное или безразличное отношение к окружающему миру. Отсутствует познавательный интерес, проявляются равнодушие, эмоциональная незаинтересованность.

В целом проведенное исследование показывает, что у большинства второклассников недостаточно сформированы знания о единстве природы, экологических взаимосвязях в природе, слабо развиты потребности в приобретении знаний по экологии. Дети не в полном объеме знают и далеко не всегда выполняют правила поведения в природе.

Одним из эффективных способов воспитания экологической культуры у младших школьников является их включение в проектную деятельность. Проектная деятельность в начальных классах представляет собой совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся. Проектная деятельность имеет общую цель, согласованные способы деятельности, направлена на достижение общего результата.

Проектная деятельность, имеющая экологическую направленность, способствует активному вовлечению учащихся в процесс экологического просвещения, стимулирует освоение ребенком объектов и явлений окружающего мира, позволяет формировать умение наблюдать, характеризовать, анализировать, обобщать природные объекты, воспитывать позитивное эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру.

В нашем исследовании проектная деятельность младших школьников осуществлялась в школе и на пришкольном участке, дома. Проекты в основном носили краткосрочный характер, выполнялись детьми в группах. Результаты проектной деятельности второклассники представляли в виде презентаций, поделок, рисунков и др.

Наше исследование показало, что процесс формирования экологической культуры у младших школьников с помощью проектной деятельности будет эффективнее при соблюдении определенных педагогических условий:

- включение учащихся в исследовательскую и практическую деятельность при работе над проектом;
- организация совместной работы младших школьников и родителей при работе над проектом;
- организация игровых и творческих форм работы экологического содержания при работе над проектом.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о положительном влиянии проектной деятельности на воспитание экологической культуры у младших школьников. Данный факт установлен с помощью метода наблюдения.

Библиографический список

1. Бурова, Л.И. Школа-центр воспитания экологической культуры в условиях промышленного города. Монография. / Л.И. Бурова, Е.В. Яковлева. - Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2007. – 175 с.
2. Волынкина М. Д., Новолодская Е. Г. Формирование экологической культуры младших школьников через организацию проектной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 891–895. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86192.htm>
3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт: глоссарий. <http://standart.edu.ru/>
4. Цветкова, И.В. Экология для начальной школы. Игры и проекты: популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: «Академия развития», 1997. – 192
5. Яковлева, Е.В. Развитие экологической культуры личности младших школьников. Диссертация на соиск. уч. ст. канд. пед. наук / Институт развития личности. – М., 1996

УДК 37.026.6; 373.31

Ханина Н.Н., Галиева А.Н.

кандидат педагогических наук, доцент;

кандидат филологических наук, доцент

Жетысуский государственный университет им. И.Жансугурова,

Талдыкорган, Республика Казахстан

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье выделены и обоснованы основные положения активизации познавательной деятельности детей младшего школьного возраста. Обоснована значимость развития познавательных способностей в формировании личности человека.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что творческие задания имеют важное значение в активизации познавательных способностей; улучшают не только отдельные показатели интеллектуального развития учащихся, но и весь процесс обучения.

Для активизации познавательной деятельности младших школьников использовались методы активного обучения.

Ключевые слова. Познавательная деятельность, способности, интерес, творческие задания.

Организации образования Республики Казахстан следуют принципу, согласно которому учащиеся должны «научиться учиться» и стать самостоятельными, мотивированными, заинтересованными, уверенными, ответственными и интеллектуально развитыми личностями[4].

Активизация познавательной деятельности - актуальная проблема современного образования. Основная задача начальной школы - обеспечить первоначальное становление личности ребенка, выявить и развить его способности. Осуществление всесторонней подготовки к обучению на основной ступени школы, активизация познавательных способностей, применение творческих заданий способствует становлению личности ребенка, развитию мышления, формированию интеллектуальной и эмоционально - волевой активности школьников[1]. Исходя из этого, данная проблема связана с поиском путей повышения эффективности целенаправленного обучения и воспитания детей младшего школьного возраста. В настоящее время преимущество отдается тем средствам обучения, которые способствуют самореализации личности ребенка, интересны детям и органично вписываются в современные учебно-воспитательные системы.

Развитием познавательных способностей необходимо заниматься так же регулярно, как тренироваться в развитии силы, выносливости и других подобных качеств. Как известно, неспо-

собных детей нет, нужно просто помочь ребёнку развивать его способности, сделать процесс обучения увлекательным и интересным. Программа начального обучения направлена на активизацию и совершенствование познавательного процесса. Введение в начальную школу регулярных развивающих заданий и упражнений, включение детей в постоянную поисковую деятельность создаёт условия для развития у детей познавательных интересов.

Проблема развития познавательной деятельности, познавательных способностей детей уже давно привлекала внимание психологов и педагогов (Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Н. С. Лейтес, Л. А. Венгер, В. Д. Шадриков, М. А. Холодная, В. М. Дружинин, Запорожец А. В., А. Н. Матюшкин, Н. А. Менчинская, Н. Н. Поддьяков, Н. М. Столярова, Д. Б. Эльконин и др.) [3]. В работах данных ученых выявляется сущность познавательных способностей, указываются основные понятия и способы дальнейшего развития принципов, содержания, форм и методов их активизации. Таким образом, можно констатировать, что в науке имеется комплекс исследований, на которых базируется развитие познавательных деятельности учащихся.

Основное отличие творческой познавательной деятельности от воспроизводящей состоит в активизации познавательных способностей и творческих сил учащихся, в более глубоком проникновении в сущность изучаемых вопросов, в большей самостоятельности учащихся, в новизне их суждений и выводов. Но творческую и воспроизводящую познавательную деятельность нельзя противопоставлять. Это фактически две органически связанные и взаимопроникающие друг в друга стороны одного и того же процесса [2].

С целью выявления уровня сформированности познавательных способностей в начальной школе, студентами специальности «Педагогика и методика начального обучения», ЖГУ им. И. Жансугурова была проведена опытно – экспериментальная работа на базе ГКУ СШ №2, г. Талдыкорган. В данном эксперименте приняло участие 50 учеников в возрасте 9 - 10 лет.

Основной целью констатирующего эксперимента было выявление общего уровня развития познавательных способностей учащихся, пробелов в знаниях, обнаружение трудностей, а также изучение познавательных интересов учащихся, их мотивационной сферы. Диагностирование проходило посредством наблюдения, применения определенных упражнений, методик, изучения и анализа устной, письменной речи и творческой деятельности учащихся.

В результате диагностики мы получили следующие показатели: общий уровень познавательных способностей обследованных детей: средний – 52%, высокий уровень на момент обследования показали 23% учащихся. Низкий уровень показали 25% учащихся. У большинства учеников средний уровень познавательных способностей, преобладает воспроизводящая деятельность. Творческие задания при их выполнении вызывают затруднения. В ходе наблюдения за деятельностью и мотивацией учащихся к учению, а также изучения и анализа данных, нами было установлено, что познавательный интерес учащихся сформирован слабо. На уроках русского языка у детей преобладает механическое списывание текста, при выполнении заданий не наблюдается заинтересованности.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, нами был проведен формирующий эксперимент, целью которого явилась разработка и применение системы упражнений, игр, заданий по повышению познавательного интереса учащихся через использование творческих заданий.

Использовались методы активного обучения: руководимое чтение и письмо; выполнение коммуникативных заданий; индивидуальная работа и работа в группах для решения соответствующих задач; обучение через проигрывание (через действия); использование открытых вопросов, предусматривающих неоднозначные ответы, поощрительная аргументация; совместная работа над исследованием; исследовательское обучение: учащиеся сами ищут ответы на вопросы.

Нами был разработан методический комплекс. В него вошла следующая система упражнений: «Замена слов синонимами», «Исправь предложение», «Нелепицы», «Путаница», «Составь предложение по опорным словам», «Восстанови текст», «Допиши предложение», «Перескажи текст с изменением лица», «Восстановление последовательности предложений», подготовка рассказа на заданную тему, подготовка рассказа по аналогии с прочитанным, творческий диктант, составление рассказа из данных предложений, составление рассказа по картине.

После проведения комплексной методической работы, в результате контрольного эксперимента, нами были получены следующие результаты: деятельность учащихся на уроке перешла из воспроизводящей в воспроизводяще – творческую, творческие задания стали вызывать меньше затруднений, появилась заинтересованность в работе, устные ответы детей стали более развернутыми, стабилизировалась групповая активность, повысился познавательный интерес учащихся к урокам русского языка. Следовательно, активизировались познавательные способности учащихся. Однако, у некоторых учеников при выполнении творческих заданий возникали трудности, хотя общий уровень познавательных способностей повысился на 10%.

Таким образом, опытно – экспериментальная работа подтвердила следующее: творческие задания имеют важное значение в активизации познавательных способностей; творческие задания улучшают не только отдельные показатели интеллектуального развития учащихся, но и весь процесс обучения, а также улучшают усвоение знаний учащимися; творческая деятельность повышает параметры познавательных способностей – устойчивость, локализованность, осознанность, обращенность его к объектам познания (фактам, процессам, закономерностям).

Практическое значение полученных результатов исследования состоит в том, что основные положения, результаты и выводы исследования могут использоваться для организации учебного процесса в школе, написания дипломных работ, а также в практической деятельности учителей и студентов.

Библиографический список

1. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования) (с изменениями и дополнениями по состоянию на 15.08.2017 г.)
2. Матюшкин, А.М. Развитие творческой активности школьников / А.М. Матюшкин, А.М. Аверина. — М.: Педагогика, 1991. - 156 с.
3. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии.- 688 с.
4. Послание Президента Республики Казахстан: Казахстанский путь – 2050

УДК 378

Хахаева С.А.

магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль

ОБ ОБУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. Наше общество и окружение постоянно меняется. И чтобы приспособиться к этому, надо научиться быстро адаптироваться в постоянно меняющемся мире. В современном мире быть социально успешным – значит быть финансово грамотным человеком.

Ключевые слова. Финансовая грамотность, психологическое благополучие, финансовые инструменты, финансовое благополучие, социальная успешность.

Одной из целей современного образования является формирование социальной успешности личности. Быть социально успешным – значит иметь активную позицию в определении собственных жизненных ориентиров, уметь адаптироваться к постоянно меняющимся условиям окружающего мира, уметь ставить и достигать поставленные цели, нести ответственность за собственные решения. При этом в современном мире социальная успешность связана с уровнем финансового благополучия человека и его ближайшего окружения.

Финансовое благополучие, в свою очередь, связано с уровнем финансовой грамотности населения. Статистика неумолима - уровень финансовой грамотности в России очень низкий также как и уровень психологического комфорта и благополучия. Как видим, финансовая гра-

мотность является глобальной социальной проблемой, при этом неотделимой от ребенка с самого момента рождения, как только он включается в экономическую жизнь семьи.

Большинство людей связывают финансовую грамотность с количеством денежных средств.

В то же время Министерство финансов и Центральный Банк России определяют финансовую грамотность как уровень знаний и навыков, который позволяет принимать осознанные и эффективные решения в различных областях управления личными финансами.

Другими словами, финансовая грамотность – это качество человека, показывающее уровень овладения финансовыми вопросами, умение управлять личными финансами.

Финансовая грамотность, как и любое другое качество человека, может развиваться, поэтому можно ей обучать и воспитывать.

Вопрос обучения финансовой грамотности можно разделить следующим образом: обучение детей, обучение педагогов и обучение взрослого населения страны.

Итак, для того, чтобы повысить уровень финансового и, как следствие, психологического благополучия населения страны, прежде всего, нужно познакомить людей с понятием финансовой грамотности и научить правильно обращаться с личными финансами. Иначе говоря, нужно проводить информационно – просветительскую работу с людьми. В настоящее время такая работа ведется, в том числе с использованием сети интернет: есть специальные ресурсы и сайты, куда можно обратиться с вопросом по финансовой сфере. Существуют также специальные курсы по обучению финансовой грамотности (к сожалению, большинство из них платные), а также книги и специальная литература по этому направлению.

И если в сфере обучения взрослых что-то начало меняться, то в сфере обучения детей все не так радужно. При этом, в России на законодательном уровне (ст. 26, 28 часть 1, глава 3 Гражданского кодекса РФ) закреплены «денежные» права и обязанности малолетних (6-14 лет) и несовершеннолетних детей (14-18 лет).

Возможности, где взять деньги, у ребенка также существуют: это подарки на день рождения, оставшаяся мелочь от покупок в магазине, карманные деньги, возможность заработать, накопить и приумножить (с 14 лет ребенок вправе самостоятельно открывать вклады) и т.д.

Таким образом, у ребенка есть доступ к деньгам и право пользования ими, но нет возможности научиться правильному и безопасному обращению с ними.

Обучение финансовой грамотности позволит нам также сформировать у ребенка универсальные учебные действия, прежде всего познавательные и коммуникативные, а также социальные навыки, благодаря которым ребенок сможет успешно жить впоследствии.

Попробуем выразить наши намерения в конкретных результатах. Итак, для того, чтобы наш ребенок жил благополучно, к 14 годам (возрастные характеристики указаны с учетом законодательно закрепленных прав) он должен знать и уметь: понимать, что можно купить на обычные карманные деньги, а на что нужно откладывать; уметь копить деньги для будущих покупок; откладывать деньги важно для стабильности; деньги на счете можно застраховать, чтобы они не пропали; деньги на депозитном счете приносят дополнительный доход; с обычного счёта можно платить карточкой и переводить деньги другим; хранить наличные иногда бывает опасно; важно уметь читать выписки из банка и банковские договоры; ставить себе финансовые цели и уметь их достигать; откладывать на пенсию – это важно.

К 18 годам результаты обучения становятся еще более конкретными: ребенка нужно научить выбирать виды вкладов в зависимости от целей; понимать разницу между условиями разных видов вкладов; понимать разницу между депозитом, счётом и кредитом; понимать, из чего складывается будущая пенсия; понимать разницу между кредитными кооперативами, микрофинансовыми организациями и кредитами в банках; важно откладывать деньги на свое образование и образование своих детей; понимать, что ты можешь купить на регулярные доходы, а на что нужно откладывать.

Это вполне реальные и достижимые цели обучения, которые позволят ребенку выйти «во взрослую жизнь» подготовленным человеком. Взрослый – значит самостоятельный, умеющий брать на себя ответственность за свои решения и поступки. К сожалению, в нашей стране в большинстве случаев молодежь только, выйдя из школы, начинает учиться жить самостоятельно и не всегда эффективно. В результате того, что молодой человек не овладел финансовыми ин-

струментами, не имеет опыта их применения на практике, он оказывается часто в ситуации стресса, что естественно вызывает дискомфорт и может приводить к срывам, депрессиям, повышает уровень тревоги и снижает уровень психологического благополучия личности.

Следовательно, начиная с младших классов школы, мы должны готовить ребенка к взрослой жизни, обучая, в том числе, финансовой грамотности. Это также будет способствовать в дальнейшем повышению финансовой грамотности взрослого населения нашей страны.

Обучение финансовой грамотности в школе вполне реально проводить в рамках уроков по экономике, окружающего мира, на внеурочных занятиях. Вполне возможно использовать метод проектов, например, с темами «Как я могу накопить на свою мечту?», «Отложить или накопить?», «Какой самый выгодный метод накоплений?» и др. В школе также возможны различные варианты информационно – просветительской работы по финансовой грамотности, такие как конференции, родительские собрания, интерактивные игры, классные часы, лекции и выступления сотрудников банка, родителей, представителей департамента, психолога и т.д.

Надо сказать, что есть отдельные проекты ряда учебных заведений по обучению финансовой грамотности, проводится большое количество мероприятий в рамках Недели финансовой грамотности для детей и молодежи (это совместный проект Министерства финансов и Министерства образования с участием ряда партнеров), выпускаются книги для детей и учебники, возникают интернет – ресурсы специально для детей по этому вопросу.

Но здесь встает вопрос, который мы обозначили выше – обучение и развитие самих педагогов в вопросах финансовой грамотности, а также их желание постоянно совершенствоваться в данном вопросе. Это во многом зависит от активной жизненной позиции самого педагога, стремления к саморазвитию и повышению уровня собственной компетентности. Быстрее всего это сделать, постоянно обучаясь самостоятельно, изучая новую информацию через интернет, читая книги, играя в финансовые игры и т.д. Педагог, который сам обучился финансовой грамотности, будет способен обучать этому и своих учеников.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

1. Наше общество и окружение постоянно меняется. И чтобы приспособиться к этому, надо научиться быстро адаптироваться в постоянно меняющемся мире.
2. Обучение финансовой грамотности дает реальные инструменты, которые позволят жить в современном обществе и быть социально успешным человеком.
3. Грамотное отношение к собственным деньгам и опыт пользования финансовыми продуктами в раннем возрасте открывают хорошие возможности и способствует финансовому благополучию детей, когда они вырастают.

Библиографический список

1. <http://вашифинансы.рф/>.
2. Блискавка, Е. Дети и деньги. Самоучитель семейных финансов для детей. / Е. Блискавка. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.
3. Красавина, Е., Бродникова Е. Дети и деньги. Растим миллионера. / Е. Красавина, Е. Бродникова. – СПб.: Питер, 2013.

Цыбульник М.Ю.

учитель начальных классов

МОУ «Средняя школа № 39», Ярославль

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются направления работы учителя по духовно-нравственному воспитанию обучающихся: проектная деятельность и благотворительная акция. Предлагаются различные виды проектной деятельности учителя.

Ключевые слова. Духовно-нравственное воспитание, проектная деятельность, проектно-исследовательские работы, воспитательный процесс.

Во все времена люди высоко ценили духовно-нравственную воспитанность. Согласно новым федеральным стандартам, задачей современного образования является не только подача определенных знаний учащимся, но, в первую очередь, воспитание высоконравственного, творческого гражданина России. Человека, укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Духовно-нравственное воспитание на уроках и во внеурочной деятельности предполагает использование различных форм и методов обучения и воспитания. Один из наиболее распространенных методов – проектная деятельность. Темы проекта являются благодатным полем для духовно-нравственного воспитания. Через проектную деятельность можно формировать у учащихся способность к общению, взаимопониманию, сопереживанию, вырабатывать интерес к творческому труду, в котором проявляется личность.

В нашем классе на сегодняшний день есть все условия для духовно-нравственного воспитания детей через проектную деятельность. В процессе работы над проектом дети приобретают практические навыки за пределами школы, адаптируются к современным условиям жизни, учатся добывать нужную информацию самостоятельно. Проектная деятельность способствует развитию таких качеств личности, как самостоятельность, инициативность, ответственность, толерантность и др.

Опыт работы с детьми показал, что создание проекта позволяет максимально привлечь всех детей к обсуждаемой проблеме, расширить их кругозор по заданной теме. Итогом работы над проектом служит получение продукта общих или индивидуальных усилий (альбом, макет, книжка-малышка, поделка, рисунок, презентация). При этом учащиеся получают удовольствие как от проделанной работы, так и от общения, сотрудничества со сверстниками, учителем и родителями. Готовность к обсуждению проблемных ситуаций, умения находить эффективные пути их решения, воспитывает в детях взаимопонимание, терпимость, коммуникативные навыки.

Всё вышесказанное можно проиллюстрировать примерами выполненных детьми проектно-исследовательских работ.

1. Проект «Удивительное рядом». Цель – развитие наблюдательности, умение видеть прекрасное в обыденном.

2. Проект «Моя родословная». Цель – формирование у учащихся ценностного отношения к семье, своим предкам, уважение к традициям своей семьи, создание генеалогического древа.

3. Проект «Доброта что солнце». Цель – формирование понятия «толерантность».

4. Проект «Мой класс – мои друзья». Цель – организация совместной деятельности детей, способствующей развитию общения и взаимоотношения детей друг с другом.

Во время защиты проектов учащиеся не являются пассивными слушателями выступающего, они активно вступают в беседу, задают интересующие их вопросы, дополняют выступления товарищей.

Обогащению нравственного мира школьников, развитию их эстетического вкуса, познавательного интереса к истории своего края способствуют посещения школьного и других музеев, мемориальных комплексов и различных исторически значимых мест региона.

Наиболее распространенной формой организации воспитательного процесса являются классные часы и внеклассные мероприятия, которые раскрывают большие возможности для формирования духовно-нравственных качеств личности.

Так, например, на «Уроке доброты» мы рассуждали о милосердии и сострадании. В нашем классе два ребенка-инвалида, которые обучаются на дому и не посещают школу. У этих ребят недостаточно общения со сверстниками. Ученикам в классе было рассказано о Всероссийской благотворительной акции «Белый цветок».

Акция является возрождением и продолжением традиций благотворительности, существовавших в дореволюционной России. В «День Белого цветка», пользовавшегося большой популярностью у жителей страны, осуществлялся добровольный сбор средств на лечение больных.

С начала 2000-х годов акция проходила во многих городах России. Цель акции «Белый цветок» - донести до людей мысль о том, что каждый человек может помочь ближнему, которому одиноко и тяжело. В последние годы сбор средств для лечения больных детей происходит с использованием средств массовой информации и мобильной связи. Благотворительность приняла поистине всероссийские масштабы.

Было решено в рамках коллектива класса принять участие в этой акции и внести свой вклад в моральную помощь больным ребятам. Своими руками, на уроке технологии сделали белые цветки и прикрепили их к нашим письмам, игрушкам, поделкам. В День рождения каждому больному ребёнку мы вручили подарки с белыми цветками, что вызвало у них большую радость и массу положительных эмоций. Тем самым мы подарили больному надежду на выздоровление. Ребята класса на живом примере смогли понять, как легко, но очень важно делать добрые дела.

Главное в работе учителя - создавать в детском коллективе атмосферу добра и милосердия. Приумножать свет, тепло и радость в душах своих учеников, чтобы потом, как бы ни сложилась их судьба, они имели бы нравственную и духовную опору, которая помогает активно жить, а не проживать жизнь. Учим наблюдать, размышлять, высказывать свою точку зрения, а, главное, – сочувствовать, понимать окружающих, замечать все доброе и светлое в жизни. Верю – это поможет им в дальнейшем.

Библиографический список

- 1.Чебыкина, О.А. Беседы с родителями о проблемах формирования толерантной личности/ О.А.Чебыкина // Воспитание школьников.-2012.- №1.-с.44-48.
2. Чарнецкая, Ж. Всё связано со всем/ Ж.Чарнецкая// Управление школой.- Первое сентября.- 2016.- №5/6.- с.25-28.
3. Михайлова, М.Б. Коллективная проектная деятельность в духовно-нравственном воспитании учащихся/ М.Б.Михайлова// Начальная школа.-2012.- №12.- с. 5-6

УДК 373.3.322.6

Чумакова С.П., Каранкевич А.А.

кандидат педагогических наук, доцент;

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

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования учебно-организационных умений младших школьников, раскрываются теоретические и методико-технологические аспекты ее решения.

Ключевые слова. Учебная деятельность, общеучебные умения, учебно-организационные умения, младший школьник.

Учебная деятельность является ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте. К основным задачам I ступени общего среднего образования относится формирование у учащихся общеучебных умений. Однако значимость данной задачи не утрачивается и на последующих уровнях образования. «Учебно-познавательную компетентность следует рассматривать как фактор формирования академической и профессиональной мобильности личности. Этим определяется ключевая роль общеучебных умений в образованности человека». [1, с. 14].

Среди общеучебных умений выделяют группу учебно-организационных умений. В педагогических исследованиях представлены разные подходы к пониманию сущности и структуры учебно-организационных умений. Так, С. Г. Воровщиков считает, что сам термин «учебно-организационные умения» не в полном объеме отражает содержание учения как самоуправляемой деятельности ученика, указывая лишь на одну из функций управления – функцию организации. Поэтому наиболее подходящим термином ученый считает «учебно-управленческие умения», под которыми понимает «общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися». [1, с. 5].

Содержание учебно-организационных умений, а также необходимые знания, которыми должны овладеть учащиеся, мы определили в соответствии с классификацией общеучебных умений младших школьников, предложенной белорусским ученым О.И.Тириновой [2]:

- умения готовить рабочее место к урокам и учебным занятиям (ключевые понятия: рабочее место, оптимальная организация рабочего места);

- умения соблюдать правила гигиены учебного труда (правильную посадку, расположение тетради, соблюдение необходимого расстояния между глазами и тетрадью, нормы безопасной работы на компьютере и др.); составлять и соблюдать режим дня, рассчитывать в соответствии с возрастом время труда и отдыха, приема пищи и др. (ключевые понятия: гигиена учебного труда, ее значение, правила гигиены учебного труда, режим дня);

- умения использовать учебные принадлежности в соответствии с их назначением (ключевые понятия: учебные принадлежности, их назначение, правила использования);

- умения выполнять поручения, обязанности дежурных (ключевые понятия: актив класса, поручения, дежурство, обязанности дежурных);

- умения рационально осуществлять домашнюю учебную работу (определять последовательность подготовки уроков с учетом их трудности, использовать рациональные приемы умственного труда) (ключевые понятия: домашняя работа, ее предназначение и эффективная организация);

- умения осуществлять учебное взаимодействие, работать самостоятельно, распределять обязанности, работать в заданном темпе, брать на себя ответственность за выполнение общей работы, оказывать помощь товарищам, давать объективную оценку их работе (ключевые понятия: коллективный труд, правила работы в команде).

Методика формирования учебно-организационных умений основана на психолого-педагогической теории формирования умений и предполагает следующую последовательность этапов:

- диагностика сформированности умений;

- ознакомление учащихся с сущностью, предназначением способа деятельности (с использованием инструктивных карт, схем, памяток, алгоритмов);

- отработка способов деятельности, формирование умений (с использованием учебных упражнений на предметном материале);

- оперативный контроль за освоением способа деятельности и оказание необходимой помощи учащимся;

- применение умения в разнообразных ситуациях, в том числе и нестандартных;

- закрепление умений в повседневной учебно-познавательной деятельности, автоматизация умений.

Для формирования умений и навыков необходимо многократное повторение способа деятельности. Поэтому основным педагогическим средством решения рассматриваемой проблемы является метод упражнения. Задача же педагога заключается в том, чтобы постоянно моделировать ситуации (на уроке и во внеурочной учебно-познавательной деятельности), в которых ученику будет необходимо применять полученное умение, превращая его в прочный навык.

Эффективным и необходимым средством формирования учебно-организационных умений учащихся считаем проектную деятельность. Последняя способствует не только закреплению умений, но и их развитию в формате творческой деятельности. Проектная деятельность может выходить за рамки урока, осуществляться во внеучебной деятельности, что соответствует специфике учебно-организационных умений как общеучебных. Проектная деятельность позволит решить еще одну важную задачу, при условии вовлечения в нее родителей: объединить усилия школы и семьи в решении проблемы формирования учебных умений, повысить психолого-педагогическую компетентность родителей и создать единую образовательно-развивающую среду в школе и дома. Тематика проектов может отражать основные понятия, составляющие когнитивную основу учебно-организационных умений («Режим дня первоклассника», «История школьных принадлежностей», «С алгоритмом по жизни» и др.). Методика организации и управления проектной деятельностью учащихся должна быть направлена на последовательное поэтапное развитие, совершенствование умений, минимизацию помощи учителя и повышение самостоятельности учащихся в применении способов деятельности.

Таким образом, от того, как младший школьник научится организовывать свой учебный день, рабочее место, применять рациональные приемы умственного труда, осуществлять самостоятельную учебную работу, зависят его успехи на данном и последующих этапах обучения. Важным условием эффективного формирования и совершенствования учебно-организационных умений младших школьников является скоординированная работа учителей, воспитателей, родителей.

Библиографический список

1. Воровщиков, С. Г. К обоснованию типологии общеучебных образовательных результатов / С. Г. Воровщиков [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2017. – №1. Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2017/100/>
2. Тиринова, О. И. Общеучебные умения младших школьников / О. И. Тиринова // Пачатковае навучанне: сям я, дзіцячы сад, школа. – 2009. – №2. – С. 25-34.

УДК: 37.031

Шинкевич А.А.

магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль

УЧЕТ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ИХ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития интересов младших школьников, охарактеризовано самоопределение как личностное универсальное учебное действие. Очень важно на ступени дошкольного образования выявить у детей предпосылки для формирования универсальных учебных действий, прежде всего, личностной готовности к школьному обучению.

Ключевые слова. Младший школьник, самоопределение, интересы, универсальные учебные действия.

Младший школьный возраст характеризуется тем, что он открывается критическим, или переломным, периодом. Давно замечено, что ребенок при переходе от дошкольного возраста к

школьному значительно меняется. Ведущей деятельностью младших школьников становится учение. Именно в процессе учения школьник продолжает свое знакомство с миром природы и людей, с их настоящей и прошлой жизнью [1]. В учебной, строго регламентированной деятельности, школьник узнает законы языка и чисел, пространства и времени, узнает самого себя как субъекта труда и познания. В учебной деятельности складываются новые отношения подрастающего человека с окружающим его миром предметов, природы и людей. Чем старше становится ученик, тем все большую роль в формировании личности начинает играть его самоопределение, интересы, направленность личности.

Значительную роль в изучении интересов младших школьников сыграли такие выдающиеся психологи, как Л.И. Божович, А.К. Дусавицкий, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, А.А. Любимова, А.П. Нечаев и мн. др.

Вопросами самоопределения занимались К.А. Абульханова-Славская, Е.М. Борисова, М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, И.Ю. Кузнецов, Е.Ю. Литвинова, С.Л. Рубинштейн, Н.С. Пряжников. [1]

Не утеряна актуальность данной темы и в настоящее время. По-прежнему остро стоят вопросы: что такое интерес? Что интересует школьника в современном мире? Как можно использовать знания об особенностях интересов в современном образовании? Образовательный стандарт ставит перед учителем задачу формирования личностных универсальных учебных действий (далее – УУД), среди которых самоопределение занимает ключевое место.

Целью нашего исследования было изучение взаимосвязи между самоопределением и интересом. Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности определяют самоопределение личностное, профессиональное и жизненное. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре связей с другими людьми окружающей действительностью. Самоопределился – это означает определить свое место в жизни, осознать свои интересы.

Эмпирическое исследование было посвящено изучению интересов младших школьников, сформированности их действия самоопределения и взаимосвязи интересов и самоопределения. Исследование проводилось поэтапно. Каждому этапу соответствовали задачи и методы исследования.

База исследования – МОУ СШ посёлка Ярославка Ярославского района Ярославской области. Исследование осуществлялось в три этапа. На первом этапе мы изучали интересы младших школьников. Диагностика интересов осуществлялась на нескольких срезах. Общее количество испытуемых составило 59 человек, из них 32 мальчика, 27 девочек.

Исследование показало, что больше всего предпочтений у первоклассников и второклассников связаны с физкультурой и спортом, гуманитарной сферой, математикой и техникой, природой и естествознанием. Больше всего предпочтений у мальчиков 1-го и 2-го класса – это физкультура и спорт и математика и техника. У девочек – это природа и естествознание, физкультура и спорт, и домашние обязанности, помощь старшим. По половому признаку у учеников есть как различия, так и сходства интересов. У девочек и мальчиков совпала одна сфера интересов — это физкультура и спорт. Это может быть связано с тем, что ученикам нравится учитель физкультуры, занятия на свежем воздухе, подвижные игры, различные секции. У трёх учеников из двух классов нет интереса ни к одной сфере из предложенных. Причинами могут быть, что имеет место особая социальная ситуация развития, психологически некомфортная обстановка в семье.

Исследование в 3 и 4 классе показало, что в предпочтениях у учеников физкультура и спорт, природа и естествознание и домашние обязанности. У мальчиков кроме физкультуры и спорта появились в приоритетах домашние обязанности. У девочек – это по-прежнему природа и естествознание, художественная деятельность, домашние обязанности. У девочек и мальчиков совпала одна сфера интересов — это домашние обязанности, труд по самообслуживанию, помощь взрослым. Как мы видим, ученики 3 и 4 класса уже более сознательные. Они помогают своим близким, учителям и младшим школьникам. Прослеживается поведение, которое отража-

ется в их интересах. Лишь у одной девочки нет ведущего интереса, но в целом у неё средние баллы, а ярко выраженной сферы интересов нет.

С целью получения более точных и дифференцированных сведений об интересах младших школьников мы провели опрос с помощью открытого вопроса.

Мы предложили детям ответить на открытый вопрос: «Какой твой главный интерес в жизни?» Наиболее высокой заинтересованностью младших школьников характеризуется сфера спорта, таких детей назвавших эту сферу в качестве основного интереса в жизни оказалось 29%. К сфере спорта мы отнесли широкий круг занятий, которые называли дети, среди них (посещать бассейн, баскетбол, волейбол, футбол, бег, бейсбол, гимнастика, кататься на велосипеде, хоккеей) в ответах детей отчетливо прослеживаются половые различия, а именно мальчики чаще называли футбол, бейсбол, баскетбол, волейбол, в то время как девочки называли гимнастику, волейбол, бег.

22 % школьников интересуется сферой рисования. 16% заинтересованы музыкой и пением. 9% любят смотреть телевизор и играть в компьютерные игры. У 8% учеников в приоритете сфера танцев. 6% ответили на открытый вопрос так: «Главный мой интерес в жизни — это изучить дно океана, поехать на море, помогать учителю, лепить.» Троице ученикам (4%) нравится в свободное время ухаживать за домашними животными, гулять с ними, заботиться от них. В рекреацию (2%) мы отнесли такие занятия как наблюдение за птицами и прогулка на свежем воздухе.

На втором этапе мы изучали самоопределение младших школьников используя метод полярных групп. 1 группа-учащиеся с наиболее высокими показателями сферы интересов, 2 группа-учащиеся с наименее выраженными интересами.

Мы предположили, что у учеников с высоким уровнем интересов будет высокий уровень самоопределения, а учеников с низким уровнем будет низкий уровень самоопределения. Предположение о том, что направленность интересов младших школьников влияет на уровень развития у них действия самоопределения, подтвердилась. Проверка достоверности гипотезы проверялась также методом математической статистики с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Оказалось, что данные переменные связаны отношениями прямой зависимости, то есть чем выше уровень и дифференциация интересов младших школьников, тем выше уровень развития их самоопределения.

В младшем школьном возрасте начинают резко проявляться значительные индивидуальные различия в активности детей в постановке вопросов. Этот возрастной этап является сензитивным по отношению к развитию способности детей выделять неизвестное в проблемной ситуации и активно исследовать его. Таким образом, этот возраст занимает важнейшее место в формировании интересов человека, а, следовательно, и его самоопределения.[5]

Библиографический список

1. Казаков, Ю.Н., Золотарева, Г.К. Общая психология. Раздел «Введение в психологию» URL: http://abc.vvsu.ru/Books/ob_psih/page0051.asp (дата обращения: 16.10.2016)
2. Невзорова, А.В. Социализация личности младшего школьника в процессе освоения универсальных учебных действий // [Электронный ресурс] NovaInfo.Ru. 2016. Т. 2. № 42. С. 198-202. Режим доступа: <http://novainfo.ru/article/4837> (Дата обращения 6.09.2017)
3. Невзорова, А.В. Развивающее обучение как основа достижения младшими школьниками метапредметных результатов обучения / А.В. Невзорова // В книге: Дошкольное и начальное образование: вариативность подходов: материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». 2016. С. 109-112.
4. Султанова, М.Б. Познавательный интерес младшего школьника как психолого-педагогический феномен / М.Б. Султанова // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XVIII междунар. студ. науч.-практ. ко. № 3(18). URL: [http://sibac.info/archive/guman/3\(18\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/3(18).pdf) (дата обращения: 23.02.2016)

Научное издание

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

Материалы II международной
заочной научно-практической конференции
Ярославль – Минск

Материалы публикуются в авторской редакции

Технический редактор выпускных сведений и макет – С.А. Сосновцева
Подписано в печать 24.04.2018. Формат 60x90/8
Объем 32 п.л.; 22,7 уч.-изд. л.
Тираж 100 экз. Заказ № 97

Издано в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»
Адрес типографии:
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852) 32-98-69