

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»



ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Материалы XII Международной научно-практической конференции
студентов, магистрантов и молодых ученых,
19 апреля 2018 года



Рязань 2019

УДК 37
ББК 74
Е33

Рецензенты:

Н. И. Демидова, д-р пед. наук, проф.
(Рязанский государственный радиотехнический университет);
Г. В. Корнева, канд. пед. наук, доц.
(Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И. П. Павлова);
Н. В. Мартишина, д-р пед. наук, проф.
(Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина)

Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности [Электронный ресурс] : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов и молодых ученых, 19 апреля 2018 года / Ряз. гос. ун-т имени С. А. Есенина ; отв. ред. Е. Ю. Лунькова. — Электрон. текстовые дан. (1 файл : 2,81 МВ). — Рязань, 2019. — 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). — Систем. требования : IBM / PC ; Windows XP и выше ; 256 МВ RAM ; свободное место на HDD 25 МВ ; Acrobat Reader 3.0 или старше. — Загл. с экрана.

В сборнике рассматриваются актуальные проблемы психологии, педагогики, социологии и методик обучения различным предметам в отечественных и зарубежных образовательных учреждениях.

Адресовано студентам, аспирантам, педагогам и другим работникам сферы образования.

образование; воспитание; педагогика; психология; методика обучения; социальная работа; личность

Редакционная коллегия:

Е. Ю. Лунькова, канд. пед. наук, доц., (отв. ред.),
С. А. Алентикова, канд. пед. наук, доц.,
Е. С. Богданова, канд. пед. наук, доц.,
Т. И. Мишина, канд. пед. наук, доц.,
С. В. Сысоева, канд. пед. наук, доц.,
О. А. Сучкова, ассист.,
О. Г. Тимченко, канд. пед. наук, доц.,
Ю. А. Якунина, канд. филол. наук.

ISBN 978-5-906987-76-1 (отд. кн.)
ISBN 978-5-88006-799-2

© Лунькова Е. Ю., отв. ред., 2019
© ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	11
РАЗДЕЛ 1	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИИ И МИРА.....	13
<i>Беневоленская А. А.</i> АНАЛИЗ ВНЕУРОЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	13
<i>Брагина А. О.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	16
<i>Гаврилова М. А.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА И ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА	19
<i>Заболотная Д. С.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КАТЕГОРИИ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ	21
<i>Калинина Ю. А.</i> ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА	23
<i>Мальченко А. О.</i> ПОСЛОВИЦЫ РАЗНЫХ НАРОДОВ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА И ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ	25
<i>Некрасова О. А.</i> ВОСПИТАНИЕ СКАЗКОЙ.....	26
<i>Флорова А. М.</i> УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	28
<i>Шабала Ю. В.</i> ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ.....	30
<i>Шумаева Е. М.</i> ВЕЧЕРНЯЯ СВЕЧКА (РАЗГОВОР У СВЕЧИ) В ДЕТСКОМ ЗАГОРОДНОМ ЛАГЕРЕ.....	32
РАЗДЕЛ 2	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ	35
<i>Астафьева А. А.</i> НУЖЕН ЛИ ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК МЛАДШЕМУ ШКОЛЬНИКУ?.....	35
<i>Базина Е. А.</i> ИНСЦЕНИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД СОЗДАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	37
<i>Боброва Д. Ю., Катина А. И.</i> ПРЕПОДАВАНИЕ ГЕОЛОГИИ НА БАЗЕ ГЕОЛОГИЧЕСКОГО МУЗЕЯ СТАХАНОВСКОГО ИНСТИТУТА ГОРНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	39

<i>Валитова Т. Р.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	41
<i>Васильченко О. С.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ЛЫЖНОЙ ПОДГОТОВКЕ В КУБАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, СПОРТА И ТУРИЗМА	43
<i>Гулин А. О.</i> ВЛИЯНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ НА САМОРЕАЛИЗАЦИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ ИСТОРИИ БУЙСКОГО ТЕХНИКУМА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ)	45
<i>Дворцова А. Н.</i> РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА	47
<i>Исмаэль Этугу Экуага Мифуму</i> СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ЭКВАТОРИАЛЬНОЙ ГВИНЕИ	50
<i>Коломиец М. О.</i> ТРУДНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ КИТАЙСКОЙ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОСТЬЮ	51
<i>Коновченко А. В.</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	53
<i>Кусургашев В. Н., Колежук А. Л.</i> РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	56
<i>Лобанова Е. А.</i> МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	58
<i>Лысова Е. Ю.</i> ЭССЕ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА В РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ	61
<i>Мерлина Д. А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЯНУША КОРЧАКА	64
<i>Никулкина Д. В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ИСТОРИКА XVIII ВЕКА В. В. КРЕСТИНИНА	66
<i>Рыбакова А. Н.</i> СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	69
<i>Скоробренко И. А.</i> ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ	71
<i>Черная А. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ДЛЯ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ	73

РАЗДЕЛ 3	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	75
<i>Акованова Е. А.</i>	
ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	75
<i>Мартынова С. М.</i>	
О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К РАЗРАБОТКЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	77
<i>Фильчегова А. Н.</i>	
ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ	79
 РАЗДЕЛ 4	
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	81
<i>Балкиева А. С.</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	81
<i>Безрядин Я. Ю.</i>	
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА СПОРТСМЕНОВ	82
<i>Блудова И. В., Лавринюк А. Р.</i>	
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ, МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ И УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ.....	84
<i>Болотов А. В.</i>	
РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА.....	87
<i>Васильева Е. А.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ У ЛИЦ С КОМПУЛЬСИВНЫМ ПЕРЕЕДАНИЕМ	89
<i>Веселова Л. В.</i>	
ФОРМЫ СОЦИАЛЬНЫХ ДЕВИАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ	92
<i>Евланова С. И.</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	94
<i>Ерикова Т. А.</i>	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ.....	97
<i>Калашиникова М. А.</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	99
<i>Карасева А. Е.</i>	
КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ.....	101

<i>Клюкина А. А.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ОБРАЗЕ ПЕДАГОГА КАК О СУБЪЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	104
<i>Кузьева Е. А.</i> НАСИЛИЕ НАД ЖЕНЩИНОЙ: ВЗГЛЯД МОЛОДЕЖИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПИЛОТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)	105
<i>Мардеева Д. С.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ КОНФЛИКТНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ В ПУБЕРТАТНОМ ВОЗРАСТЕ.....	108
<i>Стефану О. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ У МУЖЧИН	110
<i>Умнова И. В.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	113
<i>Филиппова Т. В.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.....	114
РАЗДЕЛ 5 СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ.....	117
<i>Бусыгина З. Р.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА	117
<i>Горшкова А. М.</i> РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР АНИМАЦИИ И ЕГО ПЕРСПЕКТИВЫ В РАЗВИТИИ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ РЯЗАНИ.....	119
<i>Грызунков П. В.</i> ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ПОДРОСТКОВ	121
<i>Ермошина А. Ю., Петрушкина Д. А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ НАРКОТИЧЕСКИЕ ВЕЩЕСТВА КАК НРАВСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМА ОБЩЕСТВА.....	125
<i>Завертяева Ю. А.</i> СТУДЕНЧЕСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ И ИХ РАЗВИТИЕ КАК КОМПОНЕНТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА.....	128
<i>Иванова А. А.</i> ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ	130
<i>Иванова Н. С.</i> РОЛЬ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ.....	132
<i>Исайкин В. В.</i> СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В КОММЕРЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ	134

<i>Казанчян А. А.</i> ПОТЕНЦИАЛ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕНТРОВ РЯЗАНСКОЙ ЗЕМЛИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	136
<i>Киселева Е. О.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	139
<i>Климова О. М.</i> ИДЕИ ТРАНСФОРМАЦИИ КУЛЬТУРНОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В НАСЛЕДИИ РУССКОГО АВАНГАРДА	141
<i>Комлев А. В.</i> К ВОПРОСУ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ И КУРСАНТОВ	143
<i>Корсукова О. В.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОЙ СРЕДЫ ВУЗА	145
<i>Мальсагова Л. Б.</i> СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	147
<i>Новиченков М. Н., Павлович Ж. С., Демидов Д. В.</i> СУБЪЕКТИВНЫЕ ЦЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ.....	149
<i>Сидоренко Д. В.</i> ДИАЛОГОВЫЕ БОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ	152
<i>Сорокина К. В.</i> К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ	154
<i>Степанян С., Макешина Ю.</i> ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ.....	156
<i>Филимонов Б. Е.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	157
<i>Шарма Акишай</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ	159
РАЗДЕЛ 6 ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	160
<i>Балабанова К. С.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РУЧНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ БИСЕРОПЛЕТЕНИЕМ.....	160
<i>Борзова Н. А.</i> ТРУДОВЫЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	163
<i>Бреславец Е. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	166

<i>Гаргала М. И.</i> ОЦЕНКА УРОВНЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	168
<i>Игошева Д. Д.</i> ЗНАЧЕНИЕ СОЗДАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	169
<i>Ковалевская А. П.</i> РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	171
<i>Коковина А. Е.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ МОУ «ДУБКОВСКАЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА» ЯРОСЛАВСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ И НАЧАЛЬНЫМ ОБЩИМ УРОВНЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ	173
<i>Луканцова Е. А.</i> АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО САДА КАК ПРЕДПОСЫЛКА УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ	175
<i>Макарова В. Г.</i> К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С МАЛЫМИ ФОРМАМИ ФОЛЬКЛОРА.....	177
<i>Матюкина Е. С.</i> ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ (ОТГАДЫВАНИЕ ЗАГАДОК) У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	179
<i>Михайленко Т. И.</i> УПРАВЛЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	181
<i>Осипова Н. В.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СКАЗКИ	183
<i>Прохоренкова Ю. А.</i> РОЛЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	186
<i>Пахомова А. Ю.</i> СПЕЦИФИКА ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ В ВАЛЬДОРФСКОМ ДЕТСКОМ САДУ	187
<i>Румянцева Н. А.</i> ПРОБЛЕМЫ ПОЛОРОЛЕВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ.....	190
<i>Сащенко О. Д.</i> ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ Ф. ФРЕБЕЛЯ	193
<i>Таранова О. А.</i> ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	195

РАЗДЕЛ 7	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ	
ЯЗЫКОВОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКА	198
<i>Андреева К. А., Андреева Н. И.</i>	
ИНТЕГРАЦИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОРИИ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ	
РОМАНА М. Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА «ИСТОРИЯ ОДНОГО ГОРОДА»	198
<i>Базарова В. Р.</i>	
ОБ УРОВНЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	
У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....	200
<i>Буданова В. А.</i>	
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ	
В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СЖАТОМУ ИЗЛОЖЕНИЮ	202
<i>Верстакова К. Т.</i>	
ИЗУЧЕНИЕ ДЕЕПРИЧАСТИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	206
<i>Волков М. М.</i>	
К ВОПРОСУ О РОЛИ ПРОБЛЕМНО-СМЫСЛОВОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА.....	208
<i>Володина В. В.</i>	
РАЗВИТИЕ РЕЧИ ВТОРОКЛАССНИКОВ В ХОДЕ ПАРНОЙ	
И ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПО УЧЕБНИКУ Н. В. НЕЧАЕВОЙ	209
<i>Гордеева Т. А.</i>	
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ	212
<i>Гришунькина Е. А.</i>	
РОЛЬ КАЛЛИГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	214
<i>Доршева А. С.</i>	
РОЛЬ РИТОРИКИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	216
<i>Ефремова В. В.</i>	
ОПРОС НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	
(ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ПРЕДЛОГ»)	217
<i>Кирдяпина Н.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В 4 КЛАССЕ	220
<i>Котова Н. С.</i>	
О СИСТЕМЕ РАБОТЫ НАД МОРФЕМНЫМ СОСТАВОМ СЛОВА	222
<i>Логинова Н. А.</i>	
ПИСЬМО КАК КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ	
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	224
<i>Некрасова О. А.</i>	
СПОСОБЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВИДА ГЛАГОЛА	226
<i>Панюшкина С. К.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
УМЕНИЯ ИНТЕРПРЕТИРОВАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ.....	228
<i>Романенкова М. А.</i>	
АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЯ	
ГЛАСНЫХ В КОРНЕ.....	229
<i>Рысбекова Д. Е.</i>	
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ	231

<i>Садовникова М. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ К. Г. ПАУСТОВСКОГО	234
<i>Сечина Ю. Т.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	236
<i>Черноусова Е. Ю.</i> ПРАВОПИСАНИЕ ЛИЧНЫХ ОКОНЧАНИЙ ГЛАГОЛОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	237
<i>Черноусова Е. Ю.</i> ИЗУЧЕНИЕ ПУНКТУАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	239
<i>Шумаева Е. М.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА С. А. ЕСЕНИНА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	242
<i>Шумаева Е. М.</i> ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО УЧЕБНИКУ «РОДНОЕ СЛОВО» Г. М. ГРЕХНЕВОЙ, К. Е. КОРЕПОВОЙ (2 КЛАСС)	244
РАЗДЕЛ 8 СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИК ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	246
<i>Жулева А. А.</i> ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	246
<i>Ивашкина А. А.</i> СЕЗОННЫЕ ЭКСКУРСИИ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	249
<i>Морозова П. В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	251
<i>Некрасова О. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	253
<i>Рябова С. С.</i> СИСТЕМА ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	254
НАШИ АВТОРЫ.....	256

ПРЕДИСЛОВИЕ

Стремительно меняющийся мир заставляет научное сообщество думать о том, какой должна быть система образования, чтобы удовлетворять запросам и вызовам социально-политической, экономической, производственной сфер бытия. Нет сомнения в том, что модель образовательной системы строится на основе важных, принципиальных для понимания мира смыслов. Молодой человек, готовясь вступить в профессиональную деятельность, должен найти для себя единственно верный ответ на вопрос: «для чего?» Поиск ответа, который определит приоритеты и ценности жизненного пути, возможен лишь там, где создано *единое образовательное пространство*. Семья, учебные заведения от яслей до вузов, социум, СМИ, Интернет, искусство, органы власти и соцзащиты — вот неполный список тех миров, которые и составляют целую вселенную — образовательное пространство. В нем формируется и крепнет личность, выстраивая свою систему ценностей, приобретая умения и навыки. Каким будет это пространство, зависит от тех, для кого педагогика, психология, социальная работа — предметы исследования и зоны творчества. Кроме того, наш огромный мир становится теснее, так как в настоящем появляются новые средства коммуникации, расширяется круг их участников и раздвигаются границы: никого уже не удивляет возможность создания молодежных общественных организаций международного типа, многие вступают в программы студенческой мобильности.

Идея формирования единого культурно-образовательного пространства как условия обучения, воспитания школьников имеет объективную обусловленность. При организации педагогического процесса необходимо учитывать все факторы, которые оказывают влияние на формирование и воспитание личности, а именно: новые задачи школы, многообразие учебных заведений, учебно-методических комплексов, учебников, социокультурные процессы, связанные с гуманизацией, гуманитаризацией, а также развертыванием информационного пространства. Студенты, магистранты и аспиранты своей научно-исследовательской деятельностью в гуманитарных и прежде всего психолого-педагогических направлениях способны внедрять идеалы гуманизма в сферу образовательной деятельности. Молодой ученый — это всегда новый взгляд, острое чувствование проблемы, научная дерзость и энтузиазм. Поддержка и развитие научно-исследовательского интереса у молодежи — это обеспечение будущего науки, ее завтрашнего дня. Это и возможность сохранить лучшие традиции отечественных научных школ, обеспечить преемственность поколений. Следовательно, проведение научно-практической конференции и издание материалов, посвященных проблемам единого образовательного пространства, является особенно актуальным сейчас, поскольку позволяет студентам и аспирантам почувствовать себя учеными-исследователями и погрузиться в мир науки, обменяться опытом и вдохновиться на новые исследования. Важно, чтобы слово молодого ученого было услышано научным сообществом.

Данный сборник создан по результатам XII Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и молодых ученых «Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности», проведенной 19 апреля 2018 г.

в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина. В сборник помещены материалы студентов бакалавриата и магистратуры, аспирантов и соискателей из разных регионов России: Рязани, Абакана, Москвы, Читы, Смоленска, Волгограда, Саратова, Саратова, Иванова, Ульяновска, а также из Казахстана, Белоруссии, Луганской и Донецкой республик. Исследовательская деятельность молодых ученых осуществлялась под руководством профессоров и доцентов высших учебных заведений.

Материалы сборника посвящены актуальным проблемам педагогики, психологии и социальной работы. Основное внимание молодых исследователей направлено на нахождение оптимальных современных путей формирования и воспитания личности.

Каждый раздел, в свою очередь, также отличается тематическим разнообразием, что обусловлено большим диапазоном интересов молодого поколения исследователей. Авторы статей определяют методические и психологические пути решения ряда проблем. Освещены вопросы современных технологий обучения и воспитания образовательных учреждений России и мира, использования инновационных технологий в учебном процессе, психолого-педагогического сопровождения личности обучающегося, современных тенденций методики гуманитарного и естественнонаучного образования. Таким образом, в сборник вошли статьи из области психологии, педагогики, социальной работы, логопедии, дефектологии и методик преподавания различных дисциплин.

Оргкомитет конференции

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИИ И МИРА

А. А. Беневоленская

АНАЛИЗ ВНЕУРОЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Проектная деятельность обладает рядом характерных особенностей: упорядоченностью, ориентацией на конкретный, значимый результат, поиск оптимальных решений и т. п.

Использование проектов в воспитательной работе позволяет воспитанникам учиться на собственном опыте и опыте других, стимулировать познавательный интерес, получать удовлетворение от результатов своего труда, создавать ситуацию успеха в воспитании и обучении, включать детей в коллективную проектную деятельность, что успешно влияет на сплочение детского коллектива и индивидуализацию личности¹.

Педагог осуществляет сопровождение проектной деятельности ученика, выполняя роль консультанта. Специфика управления проектной деятельностью заключается в том, что фактически учитель управляет процессом управления, а уже сам учащийся управляет своей познавательной и преобразовательной деятельностью: ставит цели, планирует, корректирует, оценивает. Педагог является руководителем и координатором проекта. Время реализации проекта зависит от темы и проектируемых мероприятий и может длиться от нескольких дней до нескольких месяцев².

Проектная деятельность позволяет наиболее широко охватить все виды деятельности учащихся: познавательную, игровую, творческую. Содержание проектной деятельности отличается большой информативной емкостью материала, его взаимообусловленностью на каждом этапе. Планируемые мероприятия выполняют не только воспитательную, но и развивающую функцию. Ученики сами начинают сопоставлять факты, связи и закономерности между событиями, применяют совместно выработанные умения³.

Работа над проектом предполагает рефлексию, самооценку результативности проведенной работы и, следовательно, соответствующий опыт уже должен быть у детей на этапе их знакомства с проектной деятельностью. В связи с этим в качестве третьего компонента готовности младших школьников к эффективной проектной деятельности мы рассматриваем следующие рефлексивные (самооценочные) умения:

- адекватно оценивать свою работу по различным показателям (критериям);
- обосновывать (объяснять) собственную самооценочную позицию;

¹ См.: Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя. М. : Просвещение. 2017. 159 с.

² См.: Васюкова М. В. Программы внеурочной деятельности. 1–4 классы. ФГОС. Волгоград : Учитель, 2016. 89 с.

³ См.: Асмолов А. Г., Бурминская Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2015. 154 с.

- обязательно отмечать достоинства, сильные стороны в работе, личные достижения, не забывая про недостатки;
- планировать способы и пути преодоления трудностей и неудач⁴.

Целенаправленное формирование у младших школьников выделенных компонентов готовности к проектной деятельности делает возможным успешное применение проектного метода в его простейших модификациях на второй ступени начального звена.

Следует отметить, что проектная деятельность для ученика особенно значима тогда, когда он видит результаты своего труда. Поэтому учителю необходимо подумать, где и как будут представлены работы его учеников⁵.

Обучение проектной деятельности позволяет ребенку проявить свои способности, научиться защищать свой проект, аргументировать свои выводы, просто стать успешным. В проектной деятельности получают развитие и психологические качества личности человека. Растет самооценка, уверенность в себе, усиливается мотивация на достижение успеха, развивается внимание, память, осваиваются различные формы межличностной коммуникации⁶.

Проектная и исследовательская деятельность стала неотъемлемой частью образовательного процесса и в МОУ Непецинской СОШ г. Коломны, и реализуется она как в урочной, так и во внеурочной системе. Эта работа (проектно-исследовательская) проводится на занятиях кружков, специально выделенных из общих часов на внеклассную деятельность, например:

1. Кружок «Веселый английский» — проект «Веселый концерт».
2. Кружок «Путешествие в мир русского языка» — проект «В гостях у знаков препинания».
3. Кружок «Умелые ручки» — проект «Бисерное плетение».

Реализуемые проекты были публично защищены перед родительской и педагогической общественностью МОУ Непецинской СОШ г. Коломны. Помимо этого, было проведено анкетирование среди родителей с целью определения значимости проектной и исследовательской деятельности; учащихся, которые оценили собственное продвижение в проектной технологии; учителей, которые выразили свое мнение об актуальности и приоритетности этой деятельности.

Для организации проектной деятельности школа предприняла ряд организационно-методических усилий. Начиная с 2012 года 24 учителя МОУ Непецинской СОШ г. Коломны, что составляет 80 % от всех педагогических работников школы, прошли переподготовку на курсах повышения квалификации по внедрению ФГОС второго поколения. Учителя принимают активное участие в видеоконференциях, вебинарах на федеральном уровне. Научно-методическая поддержка при реализации проекта оказывается специалистами отдела развития образования, информационно-методического обеспечения и воспитательной работы Департамента образования и молодежной политики администрации города Коломны.

С целью создания материально-технической поддержки образовательного процесса, организации практической деятельности обучающихся (наблюдений, опытов, конструирования, моделирования), художественной, трудовой деятельности школьников была проанализирована оснащенность образовательного процесса в учреждении при переходе на ФГОС ОО, проведена оценка условий организации внеурочной деятельности обучающихся, разработан план мероприятий по обеспечению материально-технической базы школы в соответствии с требованиями ФГОС.

⁴ См.: Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. Челябинск : ЧИППКРО, 2014. 440 с.

⁵ См.: Голуб Г. Б., Перельгина Е. А., Чуракова О. В. Метод проектов — технология компетентностно-ориентированного образования: метод. пособие для педагогов-руководителей проектов учащихся основной школы / под ред. Е. Я. Когана. Самара : Учебная литература : Федоров, 2015. 176 с.

⁶ См.: Пашкова А. М. Формы организации внеурочной деятельности в начальной школе // Начальная школа. 2015. № 11. С. 32–40.

В МОУ Непецинской СОШ г. Коломны имеется 30 учебных кабинетов, в том числе 2 компьютерных класса на 24 рабочих места, лингафонный кабинет на 20 рабочих мест, мобильный компьютерный класс. Кабинеты оборудованы мультимедийным компьютерным оборудованием, интерактивными досками, необходимыми для современного обучения. Для организации внеурочной деятельности школа располагает актовым и конференц-залом, оснащенными мультимедийным оборудованием, двумя спортивными залами со спортивным инвентарем, танцевальным залом, музыкальным кабинетом и музыкальной техникой, игровой площадкой.

Общий фонд школьной библиотеки включает учебную, научно-педагогическую, методическую, художественную литературу и составляет 52 046 книг. Планируется постоянное обновление материально-технической базы образовательного учреждения с учетом требований ФГОС.

Представим ожидаемые результаты развития внеурочной проектной деятельности обучающихся в МОУ Непецинской СОШ г. Коломны:

1. Успешность обучающихся в их собственном развитии и личностном самоопределении, увеличение доли участия обучающихся:

- в научно-исследовательской, проектной деятельности на 10 %;
- в интеллектуальных, творческих конкурсах на 15 %;
- в олимпиадном движении на 15 %.

2. Расширение сферы самореализации для педагогов повышение доли учителей, участвующих:

- в инновационной, проектной деятельности на 10 %;
- в конкурсах профессионального мастерства на 10 %;
- предъявляющих свой педагогический опыт на разных уровнях на 15 %.

3. Рост методического мастерства педагогов:

- повышение доли аттестованных учителей до 90 %;
- владение всеми педагогическими работниками деятельностью технологиями — 100 %;
- прохождение всеми педагогическими работниками курсов повышения квалификации по ФГОС (очно и дистанционно) — 100 %.

4. Оптимизация образовательного процесса на основе альтернативных формобразовательной деятельности:

- расширение спектра объединений внеурочной деятельности в соответствии с интересами обучающихся;
- привлечение родителей к руководству объединениями внеурочной деятельности.

5. Повышение статуса внеурочной проектной деятельности:

- увеличение доли обучающихся, охваченных организованным досугом до 100 %;
- положительные результаты внешней экспертизы внеурочной деятельности.

Предлагаемая нами работа по организации и развитию внеурочной проектной деятельности обучающихся в условиях введения ФГОС ООО призвана предоставить возможность свободного выбора детьми программ, объединений, которые близки им по природе, отвечают внутренним потребностям, помогают удовлетворить образовательные запросы, почувствовать себя успешным, реализовать и развить свои таланты

Для успешной реализации проекта линейное управление заменено на концентрическое, где все субъекты, вовлеченные в образовательный процесс, взаимодействуют друг с другом, влияя на развитие личности ребенка. Структура управления внеурочной деятельностью мобильна, охватывает все сферы и предоставляет возможность каждому субъекту принять участие в управлении, что способствует децентрализации отношений.

Опыт школы по организации внеурочной деятельности на основной ступени обучения неоднократно предьявлялся на Совете директоров образовательных учреждений, на муниципальном Координационном совете. Учителями и педагогами на базе школы были даны мастер-классы по внеурочной деятельности для городского педагогического сообщества. Актуальность, доступность, открытость проектов делает возможным их применение в работе любого образовательного учреждения.

Список использованной литературы

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 2017. — 159 с.
2. Асмолов А. Г., Бурминская Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2015. — 154 с.
3. Васюкова М. В. Программы внеурочной деятельности. 1–4 классы. ФГОС. — Волгоград : Учитель, 2016. — 89 с.
4. Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. — Челябинск : ЧИППКРО, 2014. — 440 с.
5. Голуб Г. Б., Перельгина Е. А., Чуракова О. В. Метод проектов — технология компетентностно-ориентированного образования : метод. пособие для педагогов–руководителей проектов учащихся основной школы / под ред. Е. Я. Когана. — Самара : Учебная литература : Федоров, 2015. — 176 с.
6. Пашкова А. М. Формы организации внеурочной деятельности в начальной школе // Начальная школа. — 2015. — № 11. — С. 32–40.
7. Петренко А. А. Менеджмент проектирования в сфере образования // Психолого-педагогический поиск. — М., 2017. — №1 (41). — С. 97–105.

А. О. Брагина

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В разное время школьные проблемы были многообразными и сложными, иногда, кажется, что нельзя дать точного ответа на них. Одна из проблем, которая важна для дальнейшего развития, — это сохранение целостного учебно-воспитательного процесса¹. В разных школах, колледжах, университетах воспитание вообще отсутствует как педагогическая цель. В наше время учителя стремятся и опираются на совокупность идей, принципов, установок, взглядов, которые будут формировать общечеловеческие ценности у младших школьников. В начальной школе, в учебно-воспитательном процессе, учителя могут устраивать и организовывать познавательные кружки, которые детям будут очень интересны². У младших школьников будет формироваться их мировоззрение, определенные качества, знания, умения и навыки. Все это, несомненно, способствует формированию общечеловеческих ценностей у подрастающего поколения³.

В разное время проблема формирования общечеловеческих ценностей у младших школьников в учебно-воспитательном процессе, становилась предметом исследования таких

¹ См.: Бондаревская Е. Е. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 17–29.

² См.: Педагогическая мастерская. Формирование общечеловеческих ценностей у младшего школьника. URL : <https://infourok.ru/pedagogicheskaya-masterskaya-formirovanie-obschechelovecheskih-cennostey-v-uchebnovospitatelnom-processe-617413.html>

³ См.: Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса / Научно-Методическое Объединение «Творческая Педагогика» ; Малое Предприятие «Новая школа». М., 1993. С. 1–22.

ученых педагогов и ученых психологов, как В. И. Караковский, Е. Н. Землянская, И. В. Котова, Е. Н. Шиянова. В. И. Караковский занимался проблемой по общечеловеческим ценностям — основа целостного учебно-воспитательного процесса. Благодаря своим знаниям, умениям, и навыкам, он смог выделить восемь ценностей общечеловеческого характера, по которым на наше видение и восприятие, может ориентироваться в собственной работе современный преподаватель. Отечество — единственная, уникальная для любого человека Родина, данная ему судьбой, завещанная его предками. Земля — общий дом человечества. Труд — основа человеческого бытия, наиболее полно характеризующая сущность человека. Семья — начальная структурная единица общества, естественная среда развития ребенка, закладывающая основы личности. Культура — великое богатство, накопленное человечеством, как в материальной, так и в духовной жизни. Знания — результат разнообразного, и прежде всего творческого, труда. Человек — абсолютная ценность, «мера всех вещей», цель, средство и результат воспитания. Мир — покой и согласие между людьми, государствами и народами, главное условие существования Земли и человечества. Эти понятия человеческого бытия будут действительно ценностными ориентирами в человеческой жизни людей, они смогут повлечь за собой трудолюбие, доброту, честность, любовь к Родине, социальную ответственность и другие определенные качества личности человека.

Доктор педагогических наук, профессор Е. Н. Землянская в своей теории и методике воспитания младших школьников последовательно и грамотно излагает теорию воспитания, при этом раскрывает специфику в целеполагании и технологиях воспитательной деятельности в начальном образовательном звене. Перед образовательными учреждениями России стоит огромная задача — воспитание нравственного и ответственного гражданина, который может самостоятельно мыслить и оценивать происходящее. Как утверждает Землянская, воспитание младших школьников требует большого педагогического внимания и имеет свои особенности, связанные с проблемным внутренним миром ребенка⁴. В исследовании Е. В. Бондаревской личностно ориентированное воспитание трактуется как педагогически управляемый процесс культурной идентификации, творческой самореализации и социальной адаптации, в ходе которого устанавливается вхождение ребенка в жизнь социума, в культуру, развитие всех его возможностей и творческих способностей. Овладение учащимися базовыми основами культуры есть фундаментальная задача общепедагогической подготовки. В качестве основных ценностей, определяющих ориентации воспитания, Е. В. Бондаревская отмечает: духовные (совокупный опыт человечества, отраженный в философских способах мышления и теориях); человеческие (помощь, социальная защита личности, поддержка его индивидуальности, творческого потенциала); личностные (индивидуальные особенности личности, собственного жизнетворчества, способности); практические (способы практической деятельности, проверенные практикой образовательно-воспитательной системы)⁵.

Проанализировав работы педагогов И. В. Котова и Е. Н. Шиянова, можно сказать, что прочное усвоение знаний происходит лишь в том случае, когда оно полагается на достигнутый учащимися уровень психического развития. Они смогли доказать, что обучение становится лучше тогда, когда оно опирается не на завершенные циклы умственного развития, а, наоборот, подталкивает это развитие, прокладывает ему дорогу к творческой самореализации и социальной адаптации. Овладение учащимися базовыми основами культуры есть фундаментальная задача общепедагогической подготовки⁶.

⁴ См.: Караковский В. А. Авторские школы. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования / Научно-Методическое Объединение «Творческая Педагогика» Малое Предприятие «Новая школа». М., 1992. С. 10.

⁵ См.: Бондаревская Е. Е. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 17–29.

⁶ См.: Формирование общечеловеческих ценностей у младшего школьника. URL : https://vuzlit.ru/435320/formirovanie_obschechelovecheskih_tsennostey_mladshego_shkolnika

В рамках эксперимента на базе 4 Б и 4 В по «формированию общих человеческих ценностей у младших школьников в учебно-воспитательном процессе» в МБОУ «Школа № 61» г. Рязани я провела исследование с целью выявления ценностных ориентаций у младших школьников. В 4 В классе из 28 учеников на момент моего тестирования присутствовало всего 22 человека. Мною были выданы листы, на которых было написано задание, и младшим школьникам нужно было ответить на эти вопросы. Что же такое общечеловеческие ценности? Большая часть группы отвечала, что это уважение, дружба, честность и добро. Никита Н. пишет, что общечеловеческие ценности — это не нарушать пространство людей, а Валерия Ш. думает, что это семья, родина и весь мир. По мнению Дмитрия Щ., это защищать своих друзей и класс, а Саша П. утверждает, что это делиться с классом чем-либо. Алексей П. говорит, что это вещь, которая дорого стоит. Что же такое зло? Почти все в классе говорят, что зло — это плохие поступки. Только две девочки София Н. и Анастасия Б. написали, что зло — это ложь. Хочется выделить Александра П., он утверждает, что зло — это ненавидеть немцев. Что же такое добро? В основном в классе младшие школьники отвечали, что добро — это помогать друзьям, близким и делать хорошие поступки. Для Дмитрия Щ. добро — это помогать бедным, а по мнению Егора Щ., добро — это помогать людям, которых ты не знаешь. В 4 Б классе всего 27 учеников, на момент тестирования в классе присутствовало 20 человек. Что же такое общечеловеческие ценности? Михаил С., Андрей Б., Дмитрий Б. и Полина Г. считают, что общечеловеческие ценности — это то, что ценно и дорого для человека, а Илья К. — это иметь друзей. Что же такое долг? Несколько учащихся пишут, что долг — это когда ты занимаешь деньги, а Сабина А. утверждает, что долг — это защищать животных. Что же такое зло? Валерия П. пишет, что зло — это делать зло людям и животным плохо, для Сергея М. — это жаловаться, а Станислава Т. — быть злым к себе, к родителям и друзьям. Что же такое добро? Для Сабины А. добро — это подарить кому-то тепло, а для Сергея М. — дарить конфеты другу. Моника Т., Виктория Г. и Даниил К. пишут, что добро — это помогать в трудных случаях, помогать друзьям и одноклассникам. Анализируя 4 Б и 4 В можно сказать, что учащиеся ответили на все поставленные мною вопросы с максимальной точностью и правильностью. Были вопросы, которые предполагали одинаковые ответы у всех младших школьников, с которыми они справились безупречно. Для них дружба — это доверять другу или зло — это обижать маленьких. Тест показал, что дети могут здраво мыслить, думать и размышлять о жизненных обстоятельствах. Что же такое общечеловеческие ценности для младшего школьника? Это добро, зло, долг, честь, милосердие, мудрость, дружба, и это подтверждается результатами теста, проведенного среди учеников двух классов начальной школы.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Бондаревская Е. Е. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. — № 4. — С. 17–29.
2. Караковский В. А. Авторские школы. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / Научно-Методическое Объединение «Творческая Педагогика» Малое Предприятие «Новая школа». — М., 1992. — С. 10.
3. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса / Научно-Методическое Объединение «Творческая Педагогика»; Малое Предприятие «Новая школа». — М., 1993. — С. 1–22.
4. Педагогическая мастерская. Формирование общечеловеческих ценностей у младшего школьника. — URL : <https://infourok.ru/pedagogicheskaya-masterskaya-formirovanie-obschechelovecheskih-cennostey-v-uchebnovospitatelnom-processe-617413.html>
5. Формирование общечеловеческих ценностей у младшего школьника. — URL : https://vuzlit.ru/435320/formirovanie_obschechelovecheskih_tsennostey_mladshego_shkolnika

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА И ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА

Воспитание — очень сложный процесс, в котором взаимно влияют друг на друга и те, кто воспитывает, и те, кого воспитывают.

Воспитание ребенка — одна из главных функций общеобразовательной школы. В семье закладываются основы воспитания. Родители являются главным авторитетом и примером для подражания у ребенка. Все усилия учителя не принесут желаемого результата, если родители не будут принимать никакого участия в жизни и воспитании ребенка. В условиях введения ФГОС исключительно важной становится роль родителей.

Главной целью взаимодействия педагогов с семьей является создание особых условий для развития доверительных, ответственных отношений с семьями учеников. Именно повышение компетентности родителей в области воспитания обеспечивает осознанность и целенаправленность воздействий родителей на ребенка, способствует целостному развитию личности младшего школьника.

Следует отметить, что чем лучше организовано общение между родителями и педагогическим коллективом образовательного учреждения, тем большую поддержку получит ребенок. Благодаря организации взаимодействия школы и семьи в жизни ученика начальных классов может появиться много интересной и запоминающейся ребенку деятельности, начнет формироваться новый социальный опыт. С помощью поддержки родителей этот первый опыт (в социальной, проектной, общественной деятельности) будет успешным.

Однако взаимодействие с семьями воспитанников складывается по-разному. Без взаимного желания педагогов и родителей в совместной работе невозможно достичь определенных результатов и целей. Поэтому так важно найти понимание и методы совместной работы педагогов и родителей¹.

Разделим формы взаимодействия педагогов и родителей на две большие группы — инновационные и традиционные формы.

Традиционные формы: родительские собрания, работа с родительским комитетом, организация соревнований, консультации, беседы, совместное проведение праздников, посещение на дому, коллективные творческие дела, переписка.

Инновационные формы: родительские университеты, тренинги, конференции, родительские ринги, час вопросов и ответов, дни открытых дверей, клубы, обмен опытом, деловая игра, сетевое взаимодействие, диспут-размышление по проблемам.

Традиционные формы взаимодействия педагогов и родителей являются для каждой общеобразовательной организации стандартными, общепринятыми. Результативность их использования невысока. Естественно, что инновационные формы, являясь новыми для реализации в образовательных организациях, могут стать намного полезнее и эффективнее. Важно правильно их использовать.

Рассмотрим более подробно инновационные формы взаимодействия семьи и школы.

1. Родительские университеты — это форма работы с семьей, когда составляется расписание занятий для родителей на определенное время (четверть, триместр, полугодие), с использованием различных методов, средств взаимодействия. Просвещение родителей направлено на вооружение их основами педагогической и психологической культуры, знакомство с актуальными вопросами по воспитанию ребенка.

¹ См.: Кошкинко И. В. Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема. Проблемы педагогики и психологии 2011. № 1. С. 4.

2. «Час вопросов и ответов» проводится в основном на родительском собрании. На данном родительском собрании родители разбиваются на проблемные группы. Родители в микрогруппах обсуждают и формулируют актуальные вопросы по воспитанию детей. На одни вопросы может ответить педагог, а для решения более сложных вопросов приглашается психолог.

3. «Дни открытых дверей» — это совместный праздник для родителей, детей и педагогов. На празднике организуются выставки работ учащихся совместно с родителями. Выступают творческие коллективы с отчетными номерами. В ходе мероприятия дети, их родители и педагоги получают награды за разные достижения. В одних образовательных организациях это совместный праздник школы и семьи, в других — подготовленные конкурсы детских коллективов, творческие соревнования семей.

4. Диспут-размышление по проблемам воспитания — одна из полезных и активно принимаемых родителями форм повышения педагогической культуры. Он проходит в нестандартной, творческой обстановке. Такая форма позволяет включиться в обсуждение проблем всех участников диспута. Благодаря чему у участников формируются умения всестороннего анализа фактов и явлений. Появляются навыки формулировки доводов, основанных на своем накопленном опыте. Участники диспута, заинтересовавшись темой, выстраивают логику: с каких вопросов нужно начать обсуждение, какими продолжить диспут, а какие оставить на конец. Отобранные вопросы по ходу работы сначала обсуждаются и анализируются в группах. Как только работа в микрогруппах заканчивается, ими формулируется мнение, которое предлагается для коллективной оценки и принятия решения.

5. Конференция по обмену опытом проводится с помощью родителей, у которых есть положительный опыт воспитания ребенка. Такая форма обсуждения вопросов, доверительная обстановка способствует развитию интереса у родителей к совместному решению актуальных проблем. Информация выглядит убедительной и воспринимается родителями легко².

6. Деловая игра — это разновидность массовых, групповых игр. В процессе работы участникам игры необходимо выявить противоречие и, на основе принятия решений, найти оптимальный выход из проблемной ситуации. Деловая игра используется также для обучения командному взаимодействию, работы над отдельными проектными заданиями и, в некоторых случаях, с целью оценки свойств и потенциала личностей участников и их профессиональных качеств.

7. Сетевое взаимодействие занимает самое популярное место по взаимодействию педагогов и родителей. Оно включает в себя использование средств ИКТ, Интернет-ресурсы, социальные сети и т. д. Это взаимодействие является для каждого родителя удобным, так как каждый находит для себя удобное время для общения и взаимодействия с педагогом для решения проблем. Электронная почта — это не только быстрый и удобный, но и очень эффективный способ общения с родителями. Средства информационно-коммуникативных технологий помогают педагогу разнообразить формы поддержки образовательного процесса, повысить качество работы с родителями учащихся. Родители часто задают вопросы педагогу личного характера. Удобство такой формы для контактов — информация остается известной только двум сторонам общения — педагогу и родителю.

Таким образом, можно сделать вывод, что семья и школа — это два важных социальных института социализации ребенка, поэтому грамотно организованное взаимодействие учителей начальной школы и родителей поможет лучше понять ребенка, найти наиболее целесообразные способы решения проблем воспитания конкретной личности в семье и школе. Инновационные формы взаимодействия педагогов и родителей имеют большие воспитательные возможности, что помогает организовать более тесные, позитивные и результативные контакты с родителями, изменить их отношение к педагогу, ребенку, к заботам и делам класса. Использование инновационных форм взаимодействия помогает родителям пересмотреть взгляды на своих детей, лучше их понимать и воспитывать.

² См.: Галина А. И., Головнева Н. А. Формы и методы взаимодействия учителя с родителями младших школьников. 2015. — С. 11.

Список использованной литературы

1. Галина А. И., Головнева Н. А. Формы и методы взаимодействия учителя с родителями младших школьников. 2015. — С. 11.
2. Кошкинко И. В. Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема. Проблемы педагогики и психологии 2011. — № 1. — С. 4.

Д. С. Заболотная

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КАТЕГОРИИ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

Значение слова «воспитание» имело различные исторические периоды. Изначально на Руси оно означало «выращивание, вскармливание». Так что же такое воспитание? Воспитание — это передача от поколения к поколению знаний, умений и навыков социального поведения, моральных и нормативных норм, то есть накопленного человечеством опыта¹.

Хорошо известно, что воспитание педагогом во многом зависит от его личных успехов в педагогической практике и теории. Так, исходя из понимания, что воспитание — это упражнение естественных сил в процессе его жизни, И. Г. Песталоцци создал прогрессивную теорию элементарного образования для своего времени.

К. Д. Ушинский считал, что воспитание в широком смысле — это всестороннее влияние многих факторов на человека. Он осуществил создание педагогической антропологии, сформулировал и укоренил основы теории развития личности — основного фундамента педагогического знания². Невзирая на эти достижения, воспитание до А. С. Макаренко считалось по общепринятым трактовкам как воздействие на личность ребенка и как деятельность воспитателя. Четко это обнаружил и зафиксировал один из исследователей педагогического опыта Макаренко И. Ф. Козлов. В одном из первых исследований он пишет: «В своей практической работе и теоретических обобщениях А. С. Макаренко исходил из того непреложного закона, что только в процессе деятельности детей, и обязательно всякой деятельности — учебной, трудовой, бытовой, игровой и т. п., в результате упражнения вовлеченных в нее естественных сил детей происходит развитие этих сил, а вместе с тем и образование соответствующих содержанию и характеру деятельности знаний, умений, навыков, привычек, взглядов, формирование личности в целом»³.

Базу воспитания, по А.С. Макаренко, составляет развитие личности. Мы не поймем главного в системе выдающегося педагога, если не сумеем почувствовать этого. Антон Семенович продолжал лучшую традицию гуманистической педагогики и утверждал: «Жизнь — главный воспитатель ребенка, и задача воспитателя состоит прежде всего в организации этой жизни, в насыщении ее богатством человеческой культуры и подлинно гуманных отношений людей»⁴. В этом Макаренко видит стратегию организации воспитательного процесса.

Формула А. С. Макаренко «жизнь воспитывает» имеет множество значений. Одно из них педагог раскрывает так: влияние общества, народа настолько велико на ребенка, что заменять его на домашнее воспитание очень бессмысленно. Воспитатель не имеет права созда-

¹ См.: Как просто URL : <https://www.kakprosto.ru/kak-82119-chto-takoe-vozpitanie> (дата обращения: 15.02.2018).

² См.: Подласый И. П. «Педагогика» Т. 2. М. : ВЛАДОС. 2004.

³ Там же.

⁴ Крель Т. Г. А. С. Макаренко. Биография. СПб. : Просвещение, 1964.

вать ему искусственные условия, если он хочет благополучия ребенку, если он хочет воспитать настоящего, самостоятельного и просвещенного человека. Спрятав ребенка от реальной действительности, мы погубим его ⁵.

Однако истинный гуманизм не в этом. Самая главная задача каждого родителя, педагога и взрослых людей заключается в том, чтобы указать ребенку и, если нужно, провести его по дороге бытия борцом за лучшую жизнь. Философия воспитания Антона Семеновича заключается в том, чтобы не забывать, что в воспитании маленького человека нет пустяков. Понять и осознать ее — значит понять и осознать главное в педагогическом новшестве Антона Семеновича.

А. С. Макаренко считал, что ясное осознание педагогом целей воспитания — самый важный компонент успешной педагогической деятельности. В условиях советского общества целью воспитания ставилось воспитание активного участника социалистического человеческого общества, человека, преданного идеям коммунизма. Макаренко доказывал, что достижение этой цели вполне возможно и говорил: «...воспитание нового человека — дело счастливое и посильное для педагогики» ⁶.

А. С. Макаренко одним из первых пришел к мысли, что отношение к личности ребенка должно иметь уважительный характер, что взрослому человеку нужно благожелательно смотреть на потенциальные точки зрения чадо, на его желание развиваться и иметь активную жизненную позицию. К своим воспитанникам он подходил с горьковским призывом: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требования к нему» ⁷. В 20-е годы становится актуальным призыв к всепрощающей, терпеливой любви к детям, поэтому Макаренко добавил свой: любовь и уважение к детям должны обязательно сочетаться с требованиями к ним; детям нужна «требовательная любовь» ⁸. Социалистический гуманизм становится одним из ее основополагающих принципов, выраженных в этих словах и проходящих через всю педагогическую деятельность и систему Макаренко. А. С. Макаренко глубоко верил в творческие силы человека, в его возможности. Он стремился «проектировать» в человеке лучшее.

Сторонники «свободного воспитания» возражали против каких либо наказаний детей, заявляя, что «наказание воспитывает раба» ⁹. Макаренко верно возражал им, говоря, что «безнаказанность воспитывает хулигана», и считал, что правильно выбранные, умело и редко применяемые наказания, кроме, конечно, телесных, вполне допустимы ¹⁰.

А. С. Макаренко основательно боролся с педологией. Он первым выступил против сформулированного педологами «закона о фаталистической обусловленности судьбы детей наследственностью и какой-то неизменной средой» ¹¹. Макаренко доказывал, что любой советский ребенок, обиженный или испорченный влиянием ненормальных условий своей жизни, может исправиться, если будет создана благоприятная обстановка и применены правильно методы воспитания.

В каждом воспитательном советском учреждении следует направлять воспитанников на будущее, звать их вперед, открывать им реальные перспективы. По мнению Макаренко, ориентировка на будущее составляет важнейший закон социалистического строительства, целиком устремленного в будущее, он соответствует жизненным стремлениям каждого человека. «Воспитать человека — значит воспитать у него, — говорил А. С. Макаренко, — перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость. Можно написать целую методику этой важнейшей работы».

⁵ См.: Педагогические сочинения А. С. Макаренко. Т. 1, 5. М.: Педагогика, 1983.

⁶ Кроль Т. Г. А. С. Макаренко. Биография.

⁷ Там же.

⁸ Педагогические сочинения А. С. Макаренко.

⁹ См. там же.

¹⁰ См. там же.

¹¹ См. там же.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Как просто. — URL : <https://www.kakprosto.ru/kak-82119-что-такое-воспитание> (дата обращения: 15.02.2018).
2. Кроль Т. Г. А. С. Макаренко. Биография. — СПб. : Просвещение, 1964.
3. Педагогические сочинения А. С. Макаренко. Т. 1, 5. — М. : Педагогика, 1983.
4. Подласый И. П. Педагогика. Т. 2. — М. : ВЛАДОС, 2004.

Ю. А. Калинина

ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

В настоящее время актуальной является идея развития языковой личности школьника в процессе приобщения к ценностям культуры. Это во многом связано с пониманием в обществе важности формирования национального самосознания и укрепления духовного здоровья молодого поколения.

К сожалению, нынешние выпускники школ показывают низкий уровень знаний русского языка и равнодушные к его судьбе. Молодые люди имеют весьма нечеткие представления о традиционных ценностях родной культуры, что рождает бездуховность, нечеткость нравственных ориентиров, безответственное отношение к слову.

Эффективность системы образования во многом зависит от того, насколько в содержании, формах и методах реализуется принцип культуросообразности, идея о необходимости которого обозначалась в трудах педагогов и мыслителей Д. Локка, К. Гелвеция, И. Песталоцци. В XIX веке данный принцип был обоснован А. Ф. Дистервегом, понимающим под принципом культуросообразности постоянное обращение в процессе обучения и воспитания к современной культуре¹. Спустя более двух веков принцип не просто «возвращается» в образование, но расценивается как условие его обновления, приспособления к новым цивилизационным реалиям.

В методике преподавания русского языка идея соизучения родного (русского) языка и культуры, формирования языковой личности под влиянием культурных традиций и обычаев была высказана еще в середине XIX века Ф. И. Буслаевым². Прочную связь народного языка, проявлений народной жизни с процессом обучения всегда подчеркивал К. Д. Ушинский. Эти традиции были переняты и продолжены лингвистами и методистами XX века.

Культуросообразность и сейчас называют важнейшим условием и принципом развития образования. В связи с этими требованиями необходима корректировка программ, причем не только содержания, но и подходов к структурированию, а также методического сопровождения.

Содержание регионально значимого материала по русскому языку является культуросообразным по определению, поэтому следует максимально полно использовать дидактический и культурный потенциал указанной «языковой среды обитания» в развитии языковой личности учащегося и формировании его культуроведческой компетенции.

Обращение к региональному компоненту в процессе обучения школьников — это внимание к языку «как культурно-исторической среде и расширение знаний о разновидностях

¹ Дистервег А. Ф. Избранные педагогические сочинения / сост. и вступ. ст. В. А. Ротенберга. М. : Учпедгиз, 1956. 374 с.

² Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка // Преподавание отечественного языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1992. 512 с.

родного русского национального языка»³. В современной лингводидактике региональный компонент школьного курса русского языка понимается как «систематическое и последовательное включение в общеобразовательный курс русского языка местного языкового материала как в тематическом отношении, так и в отношении сугубо лингвистическом»⁴.

Национально-региональный компонент образования понимается нами как составная часть государственного стандарта, устанавливающая комплекс норм, правил, требований к обучению русскому языку в регионе. Рассматриваемый компонент включает в себя два аспекта: 1) являющийся обязательной частью курса русского языка *национально-культурный аспект*, который должен обеспечить «возможность самоидентификации как представителя того или иного этноса, установление духовной связи между собой и своим народом»⁵, формирование чувства принадлежности к национальной культуре, национального самосознания; 2) *региональный аспект*, направленный прежде всего на воспитание у учащихся любви к «малой родине». Региональный аспект обеспечивает осмысление учащимися языковых фактов, специфичных для определенного региона России, создает условия для усвоения школьниками социального опыта, способствующего их успешной социальной адаптации.

Федеральная целевая программа «Русский язык», провозглашающая необходимость обновления содержания и методов обучения русскому языку, декларирует усиление роли русского языка в российском образовательном и воспитательном пространстве. Государственный образовательный стандарт рекомендует включение лингвокраеведческого, а также этнокультурного материала в современный урок русского языка за счет региональных учебных программ и планов.

В настоящее время тезис о том, что язык как объект школьного преподавания представляет собой не просто набор лексико-грамматических единиц и правил их сочетаемости, но и хранилище социокультурной информации, является общепризнанным. Все формы духовного и социального функционирования школьника на определенных территориях опираются на собственную систему ценностей, воплощенную в идеальной форме материальной среды и образе жизни, которая ориентирует школьника на многообразие факторов окружающей жизни, обеспечивает взаимопонимание в рамках данной социокультуры. С этих позиций включение лингвокраеведения в школьный учебный процесс открывает дополнительные возможности в преподавании русского языка.

Лингвокраеведение, направленное на коммуникативно-ориентированное интегрированное изучение русского языка и культуры края, позволяет школьникам овладеть:

- 1) языковыми единицами, наиболее ярко отражающими национальные особенности культуры, географии, экономики народа данного региона;
- 2) реалиями, обозначающими предметы и явления, характерными для культуры данного региона и отсутствующими в других;
- 3) коннотативной лексикой;
- 4) фоновой лексикой, обозначающей предметы и явления, которые имеют аналогии в русской культуре в целом, но отличаются региональными особенностями функционирования форм, обозначения предметов и т. д.

Лингвокраеведческий материал необходимо сделать составной частью базового образования, а также включать в дополнительное образование по русскому языку, использовать в урочной и внеурочной деятельности учащихся.

Лингвокультурологическое направление в преподавании родного языка в школе реализуется при систематическом включении в структуру урока с учетом программного материала

³ Лыжова Л. К. Лингвокраеведение как отражение регионального компонента в преподавании русского языка : метод. рекомендации. Воронеж, 1999. 18 с

⁴ Благова Н. Г., Коренева Л. А., Родченко О. Д. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента (для общеобразоват. средней школы) // Русский язык в школе. 1993. № 4. С. 16–19.

⁵ Быстрова Е. А. Культуроведческий аспект преподавания русского языка в национальной школе // Русская словесность. 2001. № 8. С. 66–74.

лингвокраеведческих текстов. В процессе многоаспектной (лингвистической, лингвостилистической, речеведческой, культурологической) работы с лингвокраеведческим текстом совершенствуются орфографические и пунктуационные навыки учащихся, кроме того, школьники овладевают знаниями о русской национальной культуре, жизни, быте своего народа, а также используют родной язык не только как средство общения, но и как средство познания мира и себя в нем, учатся грамотно, активно и творчески владеть всеми видами речевой деятельности на родном языке.

Таким образом, мы считаем, что в процессе обучения родному языку на фоне культуры и истории «малой» родины, где человек появился на свет и вырос, только через познание и осознание языка и культуры родного края возможно вживание в культуру нации, так как эта часть национальной культуры наиболее близка, дорога, понятна и интересна каждому ученику.

Список использованной литературы

1. Благова Н. Г., Коренева Л. А., Родченко О. Д. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента (для общеобразоват. средней школы) // Русский язык в школе. — 1993. — № 4. — С. 16–19.
2. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка // Преподавание отечественного языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М. : Просвещение, 1992. — 512 с.
3. Быстрова Е. А. Культуроведческий аспект преподавания русского языка в национальной школе // Русская словесность. — 2001. — № 8. — С. 66–74.
4. Дистервег А. Ф. Избранные педагогические сочинения / сост. и вступ. ст. В. А. Ротенберга. — М. : Учпедгиз, 1956. — 374 с.
5. Лыжова Л. К. Лингвокраеведение как отражение регионального компонента в преподавании русского языка : метод. рекомендации. — Воронеж, 1999. — 18 с.

А. О. Мальченко

ПОСЛОВИЦЫ РАЗНЫХ НАРОДОВ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА И ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

В современной общеобразовательной школе часто встречаются такие классы, где есть представители разных национальностей, следовательно, могут возникнуть сложности в общении и в учебе не только из-за недостаточного знания русского языка, но и из-за незнания и непонимания культуры представителей других национальностей. Следует отметить, что в настоящее время интенсивно развиваются межгосударственные образовательные контакты, поэтому одним из приоритетных направлений политики нашего государства, как указано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», становится создание условий для получения образования в Российской Федерации иностранными гражданами¹. Необходимо отметить, что изучение языка подразумевает и знакомство с историей и культурой страны и народов, говорящих на этом языке. Президент Российской Федерации В. В. Путин 19 декабря 2017 г. в Москве во время проведения форума достижений ОИФ «Россия, устремленная в будущее» отметил, что культура должна занимать ведущее место в образовании².

¹ См.: Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон РФ № 273-ФЗ, ст. 78. URL : <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/78/> (дата обращения: 22.03.2018).

² См.: РИА Новости. URL : <https://ria.ru/culture/20171219/1511255084.html> (дата обращения: 25.12.2017).

Для того чтобы обучающиеся знали свою культуру и познакомились с культурой других народов, предлагаем проектную работу, суть которой заключается в том, чтобы младшие школьники провели исследование и нашли пословицы, уделив большее внимание языкам тех народов, представители которых обучаются в классе. Если проанализировать другие языки, то можно сделать вывод, что у всех народов и культур разные пословицы, но у них близкий смысл, и в каждом языке существует эквивалент данной пословице. Например, в армянском языке «Ասողիս լսողի պէտք» русский эквивалент «Говорящему нужен слушающий», «Ժամանակը փողից բանկա» — «Время дороже денег», «Մի ունեցի հարյուր ուրի, հարյուր ընկեր ունեցի» — «Не имей сто рублей, а имей сто друзей». Есть же пословицы, которые понятны только армянскому народу, например «Արիւն ջուր չի դառնա», что означает «Кровь водой не станет» или «Բաղնիք մտնողը պիտի քրտնի» — «Тот, кто в баню заходит и попотеть должен».

Проанализировав самые употребляемые пословицы украинского языка, можно сделать вывод, что они похожи по смыслу на пословицы других народов, например русского: «Тиха вода греблю рве» — «В тихом омуте черти водятся», «Сім раз відмір, один раз відріж» — «Семь раз отмерь, один раз отрежь», «Не смійся з старих, сам таким будеш» — «Не смейся над старшими, сам таким будешь», «Не лізь поперед батька в пекло» — «Не лезь вперед батьки в пекло».

Рассмотрим несколько узбекских пословиц. «O'g'ri o'g'riga holavachcha bo'ldi» означает «Слепой слепого ночью найдет», «Ko'r ko'rdi qorong'uda topadi» — «Была бы голова, а тубетейка найдется» — в русском языке имеется эквивалент «Была бы голова, шапка найдется»; «Bosh omon bo'lsa do'ppi topiladi» — «Вор на вора не доносчик» — эквивалент русской «Ворон ворону глаз не выклюет».

Обратимся к азербайджанскому языку. «Yüz ölç, bir biç» означает «Сто раз отмерь, один раз отрежь», «Yaxşı qonşu pis qohumdan yaxşıdır — «Лучше хороший сосед, чем плохой родственник», «Vəfalı dost yad olmaz, görməsə yüz il səni» — «Верный друг не станет чужим, даже если он тебя не видел сто лет», «Yaxşılığı elə, at dəryaya; xalq bilməsə də, xaliq bilər» — «Сделай доброе дело, брось его в море; даже если народ не узнает, то Творец увидит».

Данная проектная работа ведет к развитию межнациональных, межкультурных и межконфессиональных коммуникаций у обучающихся, их знакомству с различными культурами и национальностями, а также способствует созданию условий для снижения конфликтности и профилактики межнационального экстремизма в молодежной среде.

Необходимо отметить, что изучение пословиц и поговорок других народов позволит глубже понять свой язык, особенности менталитета различных народов, способствует воспитанию толерантности, уважения к своей культуре и культуре других стран.

О. А. Некрасова

ВОСПИТАНИЕ СКАЗКОЙ

Сказка — один из жанров фольклора: эпическое, преимущественно прозаическое произведение о животных, авантюрного или бытового характера.

Сказки знают все дети — от маленьких до взрослых. Это то, на чем мы выросли. Главная задача сказок не развлечь, а научить, дать дельный совет, показать, что в мире есть место не только злу, но и добру.

Сказки играют важную роль в воспитании личности ребенка. Они формируют нравственные ориентиры, приобщают к правильному поведению.

В начальной школе у детей хорошо развито воображение, они активно используют его во время игры, а также при восприятии художественных произведений. Художественное восприятие играет важную роль — через него дети могут сопереживать героям, радоваться за них.

С помощью хорошо развитого воображения дети вживаются в образ и размышляют, что бы могли сделать они в той или иной ситуации. Например, сказка «Золушка». Здесь дети могут вообразить себя Золушкой и подумать над вопросом: «Смогли бы они вынести все тяготы ее жизни: плохое отношение сестер, постоянное унижение? Как бы они вели себя на ее месте?».

Благодаря сказке, дети познают мир, выражают свое отношение к добру и злу, а благополучный конец сказки, воспитывает в детях уверенность в преодолении любых жизненных трудностей.

Еще одной чертой данного жанра является эстетическое воспитание детей. Эстетическое воспитание играет важную роль в жизни человека. Ведь именно оно позволяет нам увидеть прекрасное. Познакомить детей с красотой природы на начальных этапах помогают сказки. В них нет настолько красочных пейзажей, как в произведениях других жанров. Но достаточно лишь маленького упоминания, чтобы выразить всю красоту, великолепие природы.

Например, дети видят: «чистое поле», «травушку-муравушку», «белую березоньку», «яблочки наливные».

Сказка учит детей мечтать, а все фантастическое в сказке тесно связано с реальной действительностью.

Сказка является развивающим, образовательным средством постижения жизни. Любая сказка основана на педагогическом эффекте. Она обучает, воспитывает, предупреждает, побуждает и даже лечит. Е. А. Флёрина в своих работах отмечала, что дети не любят плохого конца сказки, так как ребенок ставит себя на место героя и мысленно действует, о чем говорилось ранее ¹.

Можно смело говорить о том, что сказкам принадлежит большая роль в развитии личности ребенка. Сказка помогает ребенку усвоить морально-этические нормы поведения в обществе, определить свое место в жизни.

К. Д. Ушинский, подчеркивая важность сказок, внес их в свою педагогическую систему. Он видел в сказках простоту, которая была важна для понимания детьми ².

Стоит подчеркнуть важность сказок и в развитии речи ребенка. Об этом факторе говорили многие педагоги: К. Д. Ушинский, Е. А. Флёрина, Сохин, Максаков и многие другие.

Е. А. Флёрина подчеркивала, что именно благодаря русским народным сказкам у детей развивается связная монологическая речь. Они умеют правильно выражать свои мысли и рассказывать истории. Отмечала, что дети, которые воспитываются на сказках с детства, имеют большой словарный запас, лучше владеют языком и правилами передачи мысли.

Сказки играют важную роль в развитии личности ребенка. Они помогают открыть те стороны жизни, которые дети раньше не знали. Показывают, что в жизни можно чего-то достичь. Рассказывают, что добро всегда побеждает зло. Сказки учат детей правильному поведению, формируют красоту мысли. Они возрождают в людях духовность, гуманность, веру в лучшее.

Список использованной литературы

1. Беленький Г.И. Приобщение к искусству слова. — М. : Просвещение, 1990.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. — СПб. : Речь, 2008.
3. Энциклопедический словарь юного литературоведа / сост. В.И. Новиков. — М. : Педагогика, 1986.

¹ См.: Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. — СПб. : Речь, 2008.

² См.: Энциклопедический словарь юного литературоведа /сост. В.И. Новиков. — М. : Педагогика, 1986.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сегодня проблема осуществления эстетического воспитания, всестороннего развития личности и формирования общей культуры в целом одна из важнейших задач, стоящих перед педагогами и родителями.

Эстетическое воспитание детей — это организация процесса жизнедеятельности ребенка, в которой задействованы средства, направленные на развитие эстетических способностей, познание красоты в природе, искусстве и жизни человека, способность дать эстетическую оценку всему, с чем он сталкивается и сформировать к этому эстетическое отношение¹.

Основопологающей целью эстетического воспитания является всестороннее развитие личности и стремление к совершенствованию своих умений в различных областях знаний. Так, П. С. Симонова², анализируя труды современных ученых по данной проблематике, указывает, что, по мнению Шамовой, что ребенок при взаимодействии с миром культуры, осуществляя свое знакомство с предметами искусства, реализуя себя в творческой деятельности, невольно стремится к выполнению поставленных задач.

Задача эстетического развития детей является наиболее актуальной в массовой практике общественного воспитания. Именно на младшей ступени обучения важно начинать формировать основы нравственной и этической культуры ребенка.

Управление эстетическим воспитанием — творческий процесс формирования личности, способной воспринимать прекрасное и создавать творческие ценности. Так показателем успешного процесса эстетического развития школьников М. М. Рукавицын считал всесторонне развитую личность — то есть образованную, обладающую умением трудиться и желанием творить. Н. И. Киященко и Г. С. Лабковская подтверждали тот факт, что педагог должен умело подбирать по соответствующим художественно-эстетическому развитию параметрам такие предметы и явления, которые будут отвечать представлениям о красоте не только в глазах учителя, но и детей, а также общества в целом³.

Наибольшее влияние на развитие эстетических вкусов учащихся оказывают уроки русского языка и литературы. Они знакомят детей с сокровищницей родной речи, помогая овладеть словом, научиться ценить и анализировать произведения мировой классики. Уроки музыки и пения развивают голос и слух. Уроки изобразительного искусства способствуют выработке художественного вкуса. Изучение работ классиков мировой живописи, скульптуры на уроках изобразительного искусства формирует в детях способность видеть прекрасное в самых разных его выражениях⁴.

Основными методами работы по эстетическому воспитанию с учениками являются: уроки; классные часы; экскурсии в парк, краеведческий музей; конкурсы рисования; творческие домашние задания.

¹ См.: Семенищева М. Г. Критерии и уровни эстетической воспитанности младших школьников, детерминированные синтезом искусств // Вестник ЧГПУ. 2016. № 2. С. 149–156.

² См.: Симонова П. С. Художественно-эстетическое развитие в начальной школе // Молодой ученый. 2018. № 2. С. 142–146.

³ См.: Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации стратегии развития воспитания в Российской Федерации : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. Челябинск : ЧИППКРО, 2016. 440 с.

⁴ См.: Пашкова А. М. Значение художественно-эстетического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности // Начальная школа. 2017. № 2. С. 34–35.

Современные методики управления процессом эстетического воспитания младших школьников представлены в работах следующих авторов:

- Г. С. Лабковская «Эстетизация среды обитания»;
- Т.И. Шамова, К.А. Нефедова «Методы и формы внутришкольного управления», «Роль эстетического воспитания во всестороннем развитии личности»;
- З. И. Третьякова «Подготовка учителя к эстетическому воспитанию школьников»;
- А. В. Бородин «Основы православной культуры»;

Модель управления процессом эстетического воспитания обучающихся как система, является целостностью трех компонентов: целеполагающего, содержательного, результативного, в составе которых отражены как основные, так и вспомогательные процессы.

Целью реализации модели является эстетическое развитие обучающихся во внеурочной деятельности. Модель основывается на методологических подходах, таких как: аксиологический, культурологический и системно-деятельностный. Результативный компонент выявляет степень эстетического развития обучающихся. Результатом проведения итоговой диагностики эстетического развития детей является повышение уровня их эстетической и творческой развитости до высокого⁵.

В Муниципальном общеобразовательном учреждении Непецинская средняя общеобразовательная школа (СОШ) Коломенского городского округа Московской области действует модель использования внутренних резервов для ведения внеурочной деятельности, что организуется по следующим направлениям: социальное, общеинтеллектуальное, спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, общекультурное. Школьники получают необходимый уровень развития своих способностей в эстетике и художественном творчестве. Средствами изостудии СОШ осуществляется духовно-нравственное развитие личности.

Задачи эстетического воспитания в МОУ Непецинская СОШ реализуются не только на уроках изобразительного искусства, но и во внеурочной деятельности. В начальной школе (1–4 классы) организована изостудия «Маленький художник», в основной школе (5–9 классы) работает студия «Живописцы». Их работа направлена на формирование умений и навыков в выбранном направлении, выявление и развитие способностей учеников.

Анализ качества образовательного процесса по эстетическому воспитанию обучающихся общеобразовательной школы во внеурочной деятельности, лежит в определении показателей этого качества:

- наличие качественной образовательной программы;
- компетентность и профессионализм педагога;
- методики и технологии учебно-воспитательного процесса, используемые педагогом⁶.

Таким образом, занятия творчеством обогащают эмоциональный мир, учат понимать красоту и видеть ее в окружающей жизни. В творческой деятельности формируются и развиваются коммуникативные навыки детей. Также показателем результативности внеурочной деятельности школьника является его желание заниматься искусством самостоятельно, выполнять творческие работы, участвовать в конкурсах.

Эстетическое развитие обучающихся будет эффективно, если:

- будут определены приоритетные направления реализации эстетического развития школьников;
- будет необходимо использование дидактических средств и наглядных пособий, которые будут соответствовать возрасту и этапам формирования эстетической культуры школьников;
- будет организована творческая деятельность, как на уроках, так и во внеурочной работе, ориентированная на овладение эстетическими знаниями, навыками культурного поведения, общения и взаимодействия друг с другом.

⁵ См.: Пашкова А. М. Значение художественно-эстетического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.

⁶ См.: Шайдурова Н. В. Теоретические основы подготовки педагогических кадров к управлению эстетическим воспитанием, осуществляемым средствами этнокультуры // Научный диалог. 2016. № 9 (21): Психология. Педагогика. С. 166–175.

Управление процессом эстетического развития обучающихся — это способ интеграции подрастающего человека в мир культуры и современного общества путем передачи образцов художественной и творческой деятельности и общечеловеческих ценностей культуры.

Список использованной литературы

1. Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации стратегии развития воспитания в Российской Федерации : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. — Челябинск : ЧИППКРО, 2016. — 440 с.
2. Пашкова А. М. Значение художественно-эстетического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности // Начальная школа. — 2017. — № 2. — С. 34–35.
3. Семенищева М. Г. Критерии и уровни эстетической воспитанности младших школьников, детерминированные синтезом искусств // Вестник ЧГПУ. — 2016. — № 2. — С. 149–156.
4. Симонова П. С. Художественно-эстетическое развитие в начальной школе // Молодой ученый. — 2018. — № 2. — С. 142–146.
5. Шайдурова Н. В. Теоретические основы подготовки педагогических кадров к управлению эстетическим воспитанием, осуществляемым средствами этнокультуры // Научный диалог. — 2016. — № 9 (21): Психология. Педагогика. — С. 166–175.

Ю. В. Шабала

ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Гендерное просвещение и воспитание является актуальной проблемой в настоящее время, поскольку понятие «гендер» интерпретируется как «совокупность социальных и культурных норм, которые в обществе посредством власти и доминирования предписывается выполнять людям в зависимости от их пола». При этом одна из целей воспитания и образования подрастающего поколения — это социализация ребенка, что означает научить его жить в современном социуме и сформировать его гендерную идентичность. Помочь ребенку развить социальные навыки это значит повлиять на его внутренний мир, на его мировоззрение, мышление, принципы и убеждения, на основе которых он будет строить свою жизнь. Гендерные исследования направлены на изучение социальных ролей мужчин и женщин, которые исторически сложились или заданы самим обществом, его ценностями, нормами и культурой.

Укажем на различие терминов «пол» и «гендер». Первое указывает на сексуально-биологическую характеристику индивидуума и на систему полоролевых отношений в социуме. Если пол имеет отношение к анатомическим различиям между мужчиной и женщиной, то понятие «гендер» затрагивает их культурные, социальные и психологические особенности¹.

По мнению И. С. Клециной, быть женщиной или мужчиной вовсе не значит быть человеком с женской или мужской анатомией. Эта цитата означает следовать общественным ожиданиям, предъявляемым социумом, по отношению к человеку на основании принятых в этом обществе «правил пола». Уместно вспомнить высказывание французской феминистки и мыслителя Симоны де Бовуар: «Женщинами не рождаются, женщинами становятся»².

Гендерные характеристики детей воздействуют и на условия их школьной социализации. В нашем исследовании мы рассмотрели гендерные стереотипы, изучили подходы к воспитанию

¹ См.: Фетискин Н. П. Психология гендерных различий : учеб. пособие. М., 2015. 256 с.

² Бовуар С. Второй пол : пер. с франц. М. : Прогресс ; СПб. : Алетейя, 1997. Т. 1, 2. 832 с.

гендерной чувствительности младших школьников. Первым этапом нашей работы стало анкетирование будущих учителей начальных классов на предмет их отношения к данному виду стереотипов. Полученные результаты свидетельствуют, что большинство опрошенных студенток находятся в парадигме устойчивых гендерных стереотипов. Так, например, такие утверждения как «девочки более послушны, чем мальчики, мальчики более склонны к точным наукам, девочки легче поддаются под чужое влияние и т. п.» были отмечены будущими учителями начальных классов как верные. С таким пониманием гендерной социализации, основанной на стереотипах доминирующего поведения мужчины и пассивного — женщины, будущие педагоги не смогут, на наш взгляд, преодолеть гендерные стереотипы в работе с детьми.

К сожалению, не способствуют изменению гендерных стереотипов школьные учебники. Гендерный анализ учебников начальных классов показывает разброс отношений к женским и мужским ролям. Так, если в учебниках по «Математике» мужские образы встречаются только в 1,8 раз чаще, чем женские, то в «Русском языке» — в 4 раза. В отдельных типах упражнений эти цифры еще выше: в «Русском языке» к мужчинам обращены 36 % изображений, а к женщинам — 5 %. Известно, что в начальной школе дети зрительно лучше усваивают информацию через изображения, чем через тексты, и это доказывает, что через систему заданий и рисунков бессознательно воспринимается гендерная асимметрия, которая впоследствии наложит «традиционные» образы на их мышление в будущем. Также не менее важно, что обращение к женским семейным ролям в учебниках в 2 раза чаще, чем к мужским. Из этого утверждения можно сделать вывод, что в сознании младших школьников именно за женщиной в большей степени закрепляется приватная сфера — дом. Мужчинам же, напротив, чаще отводятся роли в профессиональной сфере³.

Гендерный подход имеет важную цель — переосмыслить и изменить традиционные культурные рамки развития потенциала индивида в зависимости от пола и создание условий для наилучшей самореализации и развития способностей обоих полов.

Проанализировав литературу по теме исследования, можно сделать вывод, что в младших классах умственные потребности мальчиков часто игнорируются учителями-женщинами, потому что стратегия образования в этом возрасте рассчитана на девочек. Мальчики лишь включены в речевой способ решения задач, который противоречит их мыслительной природе. Мальчикам интереснее проводить экспериментальную деятельность. В большей степени реализуются потребности девочек: коллективная деятельность.

Отметим, что педагоги, являясь продуктом гендерной социализации, неосознанно часто отдают предпочтение в воспитании либо девочкам, либо мальчикам. Согласимся с выводами некоторых ученых-педагогов и учителей-практиков, что мальчики испытывают большие трудности в учебной деятельности, так как их психология мешает им быть на уроках «примерными». В педагогической литературе отмечается, что мальчики чаще, чем девочки, имеют школьный невроз. Мальчикам интересно, когда педагог проводит урок в высоком темпе подачи материала, так чтобы работа на уроке выстраивалась с принятием самостоятельных решений. Для девочек, наоборот, желательно чтобы уроки имели размеренный и спокойный темп. Они позитивно откликаются на активные приемы с использованием коммуникативных ситуаций и детальными объяснениями.

Гендерная дифференциация приемов работы на уроке положительно сказывается на академических успехах как девочек, так и мальчиков.

Список использованной литературы

1. Бовуар С. Второй пол : пер. с франц. — М. : Прогресс ; СПб. : Алетейя, 1997. — Т. 1, 2. — 832 с.
2. Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика : моногр. : в 2-х ч. / под ред. Штылевой Л. В. — Мурманск : ОУ КРЦДОиРЖ, 2001. — 200 с.

³ См.: Чекалина А. А. Гендерная психология : учеб. пособие. М. : Ось-89, 2006. 256 с.

3. Комарова О. Н. Гендерное обучение и воспитание в начальной школе // Вестник ЧГПУ. — № 6. — 2010. — С. 95–100.
4. Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой. — М. : Информация — XXI, 2002. — 256 с.
5. Фетискин Н. П. Психология гендерных различий : учеб. пособие. — М., 2015. — 256 с.
6. Чекалина А. А. Гендерная психология : учеб. пособие. — М. : Ось-89, 2006. — 256 с.

Е. М. Шумаева

ВЕЧЕРНЯЯ СВЕЧКА (РАЗГОВОР У СВЕЧИ) В ДЕТСКОМ ЗАГОРОДНОМ ЛАГЕРЕ

Вечерняя свечка (огонек) в лагере — это очень важная часть распорядка дня. На этом мероприятии можно обсудить все проблемы, подвести итоги дня или поделиться своими впечатлениями. Своевременно проведенная свеча может сгладить назревающие конфликты, помочь адаптироваться к новым условиям.

Свечка в лагере проводится по определенным правилам, соблюдение которых обеспечит решение всех поставленных задач. Эти правила заключаются в следующем: вожатый должен подготовить детей к предстоящей свече, замотивировать их на нужный лад; все участники располагаются на одном уровне и на одинаковом расстоянии от свечи или предмета, ее заменяющего; нельзя перебивать говорящего; не допускается обсуждение конкретной личности, допускается осуждение лишь плохих поступков; разговоры должны вестись спокойно, следует избегать повышенных тонов; через центр круга переходить строго запрещается; все сказанное должно оставаться между участниками свечи; сбор на свечу должен всегда быть неформальным, без принуждения; тема мероприятия должна быть актуальной для его участников¹. Это лишь основные законы проведения свечки в лагере. Каждый отряд может следовать и своим собственным традициям. По временному развитию смены свечи подразделяются на огоньки организационного периода, основного и заключительного. Цель свечей организационного периода состоит в знакомстве, адаптации и побуждении ребят к общению и совместной деятельности. Что сказать на свечке в лагере? Вожатый должен тщательно подготовиться к первому огоньку. Ему следует рассказать об истории лагеря, описать местность, в которой он расположен, познакомить детей с местными легендами. Рассказ не должен быть слишком перегруженным различной информацией, его следует «разбавить» веселыми шутками, историями, личными воспоминаниями.

Огоньки, направленные на знакомство, могут проходить в следующих форматах. *Рассказ-эстафета*: по кругу передается предмет (можно придумать символ отряда и передавать его). Каждый, в чьих руках он оказался, рассказывает о себе. *Конверт откровений*: ведущим подготавливается конверт с необычными вопросами. Каждый участник свечи вытягивает вопрос и отвечает на него. *Шкатулка с любимыми вещами*: каждый член отряда рассказывает не о себе, а о своей любимой игрушке, талисмани или предмете, который его характеризует. Можно продемонстрировать эту вещь на огоньке. *Гороскоп*: все участники огонька распределяются по группам — знакам зодиака. Вожатый представляет характеристику каждого из представленных знаков и предлагает каждой группе составить «портрет» из фактов про каждого ее участника, подтверждающем правдивость гороскопа. *Запоминающийся день*: каждый ребенок рассказывает о самом ярком дне своей жизни. Огоньки организационного периода

¹ См.: Байбородова Л. В. Воспитательная работа в детском загородном лагере : учеб.-метод. пособие». Академия развития, 2013. 178 с.

могут отличаться низкой активностью и зажатостью детей. Вожатый должен приложить все усилия, чтобы сделать обстановку доброжелательной и непринужденной, побуждая детей к откровенному и эмоциональному разговору².

В самом разгаре смены основная цель огоньков — анализ и оценка совместной деятельности отряда и каждого его члена. Темы для свечек в лагере в середине смены зависят от задач, которые ставит перед собой вожатый. Для сглаживания конфликтов в процессе проведения огонька темы могут быть следующими:

1. Письмо другу. Участники пишут «письмо» родным или близким людям, в котором делятся своими переживаниями. Затем все ребята зачитывают свои послания.

2. Хочу понять. Этот огонек допускает возможность бессистемного расположения участников. Каждый ребенок может подойти к другому и задать вопрос, начинающийся «Я хочу понять...».

3. Разговор с попутчиком. Каждый участник огонька рассказывает «попутчику» о лагерных событиях.

4. Круг молчания. Все участники располагаются спиной к центру круга. Разворачивается только говорящий. Постепенно высказываются все ребята, втягиваясь в обсуждение проблемного вопроса.

Тематические свечки в лагере можно провести в течение смены в зависимости от событий и логики. Примерами тематических огоньков могут быть: огонек о дружбе и любви; свеча, посвященная памятной дате; песенная свеча; огонек на экологическую тематику и т. п. Можно дополнить огонек песнями под гитару, подходящими по смыслу к его теме. Признаком хорошего тона и единства будет исполнение тех произведений, которые знакомы не только вожатым, но и детям. Поэтому постарайтесь в течение смены некоторое время уделить изучению ваших отрядных или лагерных песен.

Материалы для оформления тоже стоит подбирать в соответствии с темой. В лагере актива «Пламенный» Рязанской области широко используются большие отрезки тканей, ленты, вырезанные из бумаги. Не стоит ограничивать свое воображение, предела творчеству нет. Кроме особых предметов, на месте сбора пробуйте различное расположение свечей и их количество.

Задачей огоньков итогового периода является подведение итогов смены. Каждый ребенок должен проанализировать собственные изменения за период пребывания в лагере и увидеть и оценить перемены в других. *Цепочка*: первый участник говорит несколько фраз, отражающих его впечатление о смене, его сосед продолжает разговор и передает слово по цепочке далее. Роль отряда: каждый из ребят вслух размышляет по очереди над вопросом «Чем отряд стал для меня за смену?». *Рассказы друг о друге («расскажи мне обо мне»)*: ребята по очереди высказывают мнения и впечатления от общения с одним из членов отряда. Таким образом, каждый получает о себе коллективное мнение³.

Давайте больше возможности говорить детям. Задавайте больше вопросов, чтобы натолкнуть их на какую-то мысль. Не поленитесь и заготовьте определенный список вопросов для каждой свечки. Не забывайте давать детям понять, что любите их. Свечки — это самый подходящий момент, так как никто и ничто вас не отвлекает. Управляйте эмоциями детей, старайтесь чувствовать ситуацию. Если хотите, чтобы ваш контакт с ребенком становился плотнее, больше общайтесь. Устраивайте интересные и живые диалоги. Подбирайте музыкальное сопровождение из песен, которые подходят детям по возрасту, которые они способны понять. Не затягивайте нарочно вечерние сборы отряда, дайте больше времени детям на личную гигиену. Не злоупотребляйте экспресс-огоньками, так как это чревато беспокойным отбоем. Используйте их лишь в крайних случаях. Пойте детям на ночь. Это лучше подготовит их ко сну. На каждой свечке используйте хотя бы одну новую песню, разнообразие репертуара благоприятно скажется на атмосфере огонька.

² См.: Афанасьев С. П., Коморин С. В. Чем занять детей в пришкольном лагере, или Сто отрядных дел. Костромин, 2009. 36 с.

³ См.: Гинзбург Ф. Детский загородный лагерь. М. : 2016. 55 с.

Каждая из свечек в лагере должна проходить душевно и сопровождаться совместными действиями, например, завершаться отрядной песней или совместным гашением свечи. Каждый из участников должен чувствовать себя полноценным членом коллектива, мнение которого ценится и уважается. Надеемся, что собранная нами в этой статье информация поможет вам в реализации вожатского дела.

Список использованной литературы

1. Афанасьев С. П., Коморин С. В. Чем занять детей в пришкольном лагере, или Сто отрядных дел. — Костромин, 2009. — 36 с.
2. Байбородова Л. В. «Воспитательная работа в детском загородном лагере : учеб.-метод. пособие». — Академия развития, 2013. — 178 с.
3. Гинзбург Ф. Детский загородный лагерь. — М. : 2016. — 55 с.

РАЗДЕЛ 2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ

А. А. Астафьева

НУЖЕН ЛИ ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК МЛАДШЕМУ ШКОЛЬНИКУ?

Время не стоит на месте, информационно-коммуникационные технологии завоевывают все больше места в нашей жизни. Формирование новых отношений в социуме и его новой экономической базы тесно переплетаются с информатизацией общества. Сегодня дети разного школьного возраста значительную часть своего свободного времени проводят за компьютером, у них не остается времени на чтение печатных книг и учебников. В такой ситуации все больше внимания уделяется обсуждению учебников электронной формы. Занимаются разработкой требований к стандартам электронных учебников как зарубежные, так и отечественные ученые: С. М. Авдеева, Л. Л. Босова, В. В. Волков, А. Н. Лейбович, Т. З. Логинова, Д. И. Мамонтов, П. Д. Рабинович, А. В. Осин, К. В. Тарасова, Н. В. Тарасова и др.

На наш взгляд, не решенным остается вопрос применения электронных учебников в начальной школе. Младшие школьники постигают азы учебной деятельности — чтения, письма, счета. Нужен ли для этого электронный учебник, или вполне достаточны используемые в учебно-воспитательном процессе начальной школы традиционные инструментальные средства — печатные учебники, тетради, в том числе на печатной основе, ручки, карандаши и т. п.?

Электронным учебником (ЭУ) называют учебное электронное издание, которое содержит систематическое изложение учебного курса, соответствующее учебной программе, поддерживающее основные звенья дидактического цикла процесса обучения¹. ЭУ должен быть официально утвержден в качестве указанного вида издания. В школьной практике используются такие виды ЭУ, как электронное приложение и электронная форма учебника (ЭФУ). ЭФУ дублирует печатный учебник по оформлению, структуре, контенту, а также содержит мультимедийные элементы и интерактивные ссылки, дополняющие материал учебника. Учителя в начальной школе используют такие учебники, но довольно редко.

В соответствии с изменениями, внесенными в «Порядок формирования федерального перечня учебников» (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1559 от 8 декабря 2014 г.), с 2015 года каждый учебник должен иметь ЭФУ². Образовательные организации могут выбирать, какую версию учебника использовать: печатную или электронную.

Настоящая статья посвящена анализу особенностей ЭФУ, которые позволят найти ответ на вопрос, нужен ли ЭУ младшему школьнику и нужно ли школам выбирать ЭФУ.

Методологической основой данной формы учебника является системно-деятельностный подход, который обеспечивает достижение многих результатов, как личностных, так и предметных и метапредметных, способствующих формированию у младших школьников важных ка-

¹ См.: Электронные учебники : рекомендации по разработке. М. : Федеральный институт развития образования. 2012. 24 с. URL : <http://e.kai.ru/files/2014/03/e-book1.pdf> (дата обращения: 31.01.2018).

² См.: Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации // URL : <https://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 31.01.2017).

честв и навыков. ЭУ адаптируются ко всем типам образовательных учреждений, ко всем программам обучения, дают возможность учитывать возрастные и индивидуальные особенности младших школьников.

Специфика ЭФУ состоит в мультимедийности — возможности представлении учебного материала в виде различных информационных, текстовых, графических, мультимедийных объектов. У педагога появляется возможность по-новому показать учебный материал, используя рисунки, схемы, диаграммы, звуковые и видеофайлы. Электронная форма содержит много графических изображений, а, как известно, усвоение и восприятие информации при чтении иллюстрированных учебников намного выше.

Эффективным может быть использование ЭФУ на уроках математики для наглядного представления сложного материала. Разнообразные средства визуализации позволяют более доступно и понятно донести до младшего школьника положения начального курса математики, в частности тему нумерации чисел. ЭФУ предлагает педагогу более широкие возможности при изучении темы, позволяет работать всему классу вместе, что благоприятно для развития детей. С помощью иллюстрированного электронного учебника, в отличие от традиционного, возможно представить тему с помощью рисунков, небольших аудиозаписей и видеофрагментов с использованием мультимедиа, что делает процесс обучения более простым и занимательным для детей. При представлении учащимся темы «Нумерация чисел» есть определенные особенности методики изучения нумерации чисел в пределах 10, 20, 100, 1000. Ребенок должен уметь пользоваться порядковыми числительными, знать место числа в натуральном ряду чисел, понимать десятичный состав чисел и уметь сравнивать числа. Обучить этому можно наглядным способом при помощи ЭФУ. Например, тема «Нумерация в пределах 100» достаточно сложна для многих учащихся. Во время ее изучения закладывается основа понимания сущности десятичной системы, дети узнают, что из 10 счетных единиц образуется сотня. Подобная закономерность часто понимается с трудом. Наглядная база, предоставляемая ЭФУ для рассмотрения состава чисел, их сравнения, незаменима.

По нашим наблюдениям, дети хорошо воспринимают электронную форму учебника. Успеваемость в классах, где используются ЭФУ, намного выше. Дети легче воспринимают учебный материал, положительно реагируют на новое образовательное средство, с большим интересом приходят на урок и усваивают материал намного успешней.

Вторая важная особенность ЭФУ состоит в интерактивности. Интерактивность заключается в способности информационной системы мгновенно реагировать на все действия пользователя. Такую способность сравнивают с интеллектом электронной системы.

Образовательный контент электронных учебников может быть представлен в виде интерактивной модели, знакомясь с которой обучающийся может изменять параметры ее отображения, размеры, приближение и увеличение объектов, добавление одних и удаление других. В первую очередь, это относится к учебникам предметных областей «Математика и информатика», «Окружающий мир».

Интерактивность открывает возможность для самопроверки и проверки знаний с помощью тестирования, что делает процесс контроля знаний интересным и легким. С помощью электронных форм тестирования педагог получает реальную картину успеваемости в классе, затратив на это считанные минуты. Результаты тестирования для других детей неизвестны, только учитель на своем мониторе увидит их, что дает детям возможность не стесняться перед одноклассниками в случае неудачной попытки. Ребенок не зажат, на него не «повесили ярлык» двоечника. Он не испытывает чувства неуверенности в присутствии более способных учащихся и уверенно общается с одноклассниками, что дает перспективу улучшения его дальнейшей успеваемости. Также важно, что при обучении детей по ЭФУ тратится меньше времени на обеспечение дисциплины в классе.

ЭФУ, в отличие от бумажного учебника, имеет более удобную систему навигации, которая включает содержание, различные указатели, закладки, обеспечивает листание учебника по параграфам, выбор размера шрифта. Весьма полезна функция поиска: вводится тема или ключевое слово — и ученик получает доступ ко всем местам в учебнике, где оно упоминается.

ЭФУ может стать средством организации групповой работы в классе. Возможна совместная работа всего класса, а также подгрупп, мини-групп по 2–3 человека, пары взрослый-ребенок.

Эргономичность ЭФУ предполагает возможность подобрать цветовую гамму, чтобы цвета при изучении материала не напрягали зрение, а, наоборот, успокаивали, что особенно важно для того материала, который предназначен для использования детьми младшего школьного возраста. Текст электронного учебника легко настроить, чтобы он соответствовал возрасту ребенка, его психо-физиологическим особенностям, национальным традициям. Преподавателю можно все предусмотреть так, чтобы не угнеталась психика ребенка.

Многие учителя на сегодняшний день пользуются ЭФУ, но, к сожалению, еще достаточно большое количество преподавателей все же не используют его. Это связано с дополнительными финансовыми затратами для учебного заведения, а также с отсутствием опыта применения данных образовательных средств, недостаточностью разработки методов использования. Кроме того, учителя не имеют полной информации о достоинствах и возможностях ЭФУ.

Благодаря своим возможностям ЭФУ хорошо зарекомендовал себя на практике и начинает играть все большую роль в образовательном процессе. Электронный учебник является компактным, позволяет хранить много информации. Чтобы быстро освоить работу с ЭФУ, учителю и ученику достаточно базовых навыков работы с компьютером. Кроме того, инструкция пользователя находится в каждом электронном учебнике. У преподавателя появляется возможность настроить учебник на свой план обучения, отредактировать какие-то его части или совместить несколько учебников в один. Преподаватель может в любое удобное время передать обучающимся задание по учебнику, разослав его по электронной почте.

Поэтому, несомненно, ЭФУ нужен нынешнему младшему школьнику, он становится незаменим в современном образовательном процессе, поскольку легок и удобен в использовании, прост и понятен. ЭФУ открывает в учебном процессе новые возможности.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Электронные учебники : рекомендации по разработке. — М. : Федеральный институт развития образования. — 2012. — 24 с. URL : <http://e.kai.ru/files/2014/03/e-book1.pdf> (дата обращения: 31.01.2018).
2. Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации. — URL : <https://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 31.01.2017).

Е. А. Базина

ИНСЦЕНИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД СОЗДАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт ставит перед школой непростую задачу: воспитать гармонично развитую творческую личность, обладающую множеством разнообразных компетенций¹. Для выполнения подобных требований педагогам приходится постоянно совершенствовать учебный процесс, искать новые методы и приемы обучения, применять различные методики проведения уроков. В процессе поиска оптимальных форм обучения в образовательную структуру повсеместно вводятся иннова-

¹ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) URL : <https://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 19.03.2018).

ции, что, безусловно, положительно сказывается на качестве знаний учащихся. Однако, на наш взгляд, не стоит списывать со счетов и уже проверенные временем методы и приемы, ведь, как говорится, все новое – это хорошо забытое старое. Одним из таких методов является инсценирование художественного произведения.

История инсценировки уходит своими корнями в глубокую древность. Данный метод был распространен еще в XVII в. : достаточно вспомнить знаменитую «Комедию притчи о блудном сыне» Симеона Полоцкого. Это произведение создавалось непосредственно для юных семинаристов, которые, как предполагалось, смогут лучше понять евангельский текст, проигрывая его на сцене. Такое рассуждение актуально и для нашего времени. Прием инсценировки до сих пор применяется в школах, поскольку позволяет учителю добиться от учеников более глубокого понимания прочитанного текста, специфики его построения, особенностей взаимоотношений героев. Кроме того, использование подобного метода способствует формированию эстетической культуры учащихся.

В наше время инсценировка как средство обучения наиболее распространена в школах США: постановка изучаемых произведений на сцене школьного театра является там обычной практикой. В России же уроки, проходящие с элементами театрализации, считаются необязательными, но, на наш взгляд, метод инсценирования способен привлечь учащихся к изучению литературы. Как показывает практика, идея постановки спектакля воспринимается детьми с неподдельным интересом. Учителю важно лишь правильно организовать работу, чтобы этот интерес не угас.

Существует множество вариантов для работы над постановкой произведения. Каждый из них при этом должен учитывать способности учеников, их индивидуальные возможности, возрастные особенности. Например, учащимся старших классов в качестве эксперимента можно предложить принять на себя роль сценаристов и взять для постановки не драматический, а эпический текст. Проводимый совместно с учителем перевод рассказа или отрывка из романа в пьесу позволит учащимся лучше понять особенности разных литературных родов. К тому же подобный процесс сделает урок литературы еще более интересным.

Инсценирование художественного произведения можно разделить на несколько этапов:

- подготовительный этап;
- ознакомительный этап;
- этап трансформации;
- репетиционный этап;
- презентация;
- рефлексия.

Подготовительным этапом, как правило, служит небольшая вводная лекция по истории создания произведения, содержащая справку относительно описанной в нем эпохи. Так, при изучении произведения А. С. Пушкина «Барышня-крестьянка» необходимо познакомить класс с особенностями жизни помещиков, объяснить ученикам понятие «англомания» и др.

Ознакомительным этапом мы будем считать первичный анализ произведения. Перед созданием инсценировки учащиеся должны кратко пересказать сюжетную линию произведения, выделить основные композиционные элементы. Это необходимо детям для понимания структуры текста и дальнейшей работы с отдельными его частями, значимыми эпизодами.

На этапе трансформации эпоса в драматургию совершается объемная работа, выполнение которой можно разделить на две части: первую лучше выполнить в классе совместно, а вторую разделить между группами учащихся и задать на дом. Для разбора в классе, как правило, берутся наиболее сложные с точки зрения адаптации для сцены фрагменты текста. Задача инсценировки и, соответственно, учащихся — как можно точнее следовать за авторским замыслом, сохраняя идейный смысл, сюжет и, по возможности, стиль произведения². При этом в инсценировке неизбежны изменения, связанные с иной формой материала, имен-

² См.: Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / под ред. проф. А.П. Горкина. М. : Росмэн, 2006. 1680 с. URL : <http://iknigi.net/avtor-izdatelstvo-rosmen/19784-enciklopediya-literatura-i-yazyk-bez-illyustraciy-izdatelstvo-rosmen/read/page-1.html> (дата обращения: 19.03.2018).

но поэтому в процессе работы по трансформации важно постоянно проводить параллели между эпическим и драматургическим текстами, выделять общее и различное. Так дети смогут увидеть специфику литературных родов.

После проработки сценария можно перейти к следующему этапу — репетиции. Дети должны «вжиться» в роль, понять чувства, переживания своего персонажа, только в этом случае постановка будет убедительной. Как показывает практика, именно во время репетиций ребята начинают лучше понимать психологию конфликта в произведении, проникаются любовью и интересом к личности своего персонажа.

Самый волнующий для учащихся этап — презентация. Здесь они в полной мере чувствуют себя творцами чего-то поистине важного, интересного. Показать результаты своего творчества можно как родителям, так и учащимся параллельных классов. Конечно, ученический спектакль, как правило, далек от идеала, но ведь целью его постановки является вовсе не блистательная премьера, а сам процесс работы.

Когда же представление подходит к концу, настает время заключительного этапа — рефлексии. Дети должны провести качественный анализ своей работы и ответить на следующие вопросы учителя:

1. В чем заключалась сложность трансформации эпического текста в драматический?
2. В чем сходство и в чем различие эпоса и драматургии?
3. Понравилось ли вам работать над инсценировкой?
4. Что дала вам эта работа?

Подводя итоги, отметим, что благодаря инсценированию произведения как методу обучения дети лучше усваивают особенности литературных родов, учатся глубокому анализу произведения, развивают свои творческие способности, а потому целесообразность применения театрализации, и в частности инсценировки, на уроках литературы очевидна.

Д. Ю. Боброва, А. И. Катина

ПРЕПОДАВАНИЕ ГЕОЛОГИИ НА БАЗЕ ГЕОЛОГИЧЕСКОГО МУЗЕЯ СТАХАНОВСКОГО ИНСТИТУТА ГОРНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Стахановский учебно-научный институт горных и образовательных технологий готовит инженерно-педагогические кадры на протяжении 60 лет. За эти годы изменялся профиль подготовки специалистов, возникали новые кафедры, велась активная научная деятельность профессорско-преподавательского состава, выполнялись работы по хозяйственной тематике. Было выпущено за шестьдесят лет 12 500 квалифицированных специалистов. Следует напомнить, что город Стаханов (Кадиевка) в пятидесятые и шестидесятые годы прошлого столетия являлся крупным промышленным центром с развитой угольной, машиностроительной, металлургической и химической отраслями. В настоящее время в соответствии с потребностями Луганской народной республики подготавливаются бакалавры и магистры по четырём инженерно-педагогическим и трём инженерным специальностям.

В программах подготовки бакалавров квалификации «Профессиональное обучение. Безопасность технологических процессов и производств», «Профессиональное обучение. Подземная разработка полезных ископаемых» (с общим количеством часов — 250) два семестра изучается курс «Геология».

Цель изучения дисциплины — сформировать у студента знания о геологическом строении и развитии Земли, основных геологических процессах, геохронологии Земли, минералах и горных породах, формировании ландшафта и происхождении месторождений полезных ископаемых; приобретение знаний в области гидрогеологии, палеонтологии, петрографии,

шахтной геологии. Важнейшей составной частью курса «Геология» является изучение стратиграфии Донбасса, основных породообразующих минералов и горных пород, рудных ископаемых, палеонтологических методов определения относительного возраста пород, основных руководящих ископаемых организмов. И здесь неопределимой опорной базой служат экспонаты геологического музея, собранные за десятки лет.

Геологический музей Стахановского учебно-научного института горных и образовательных технологий Луганского университета им. В. Даля вписан в общую систему подготовки студентов инженерно-педагогических специальностей горного профиля. Кроме того, на его базе возможна и необходима просветительская работа в области геологии, задач горного дела, техносферной безопасности. В отечественном музееведении геологический музей относится к организационному: научно-просветительскому и учебному типу.

Создание его произошло на базе геологических музеев г. Харькова, Москвы, Ленинграда в 60-х гг. XX века. Основные фонды получены из Харьковского горного института (в дальнейшем Харьковский институт радиоэлектроники). Инициаторами создания музея были профессор Ростислав Николаевич Хаджиков и Николай Елисеевич Канский.

В дальнейшем коллекция музея увеличивалась за счет добровольных пополнений студентами и сотрудниками. Экспонаты получали не только из Украинской ССР, но и с Урала, Сибири, Воркуты, Казахстана, Прибалтики.

Деятельность геологического музея института все годы носила научно-просветительский характер, здесь проводятся экскурсии для школьников, устраиваются тематические конференции, празднования Дня геолога. Активно используются экспонаты коллекции для подготовки бакалаврских и магистерских работ.

Более трех тысяч образцов размещены в 16 стеллажах и 10 столах — витринах по следующим темам:

- Минералогическая коллекция по классам химических соединений;
- Коллекция горных пород, классифицированная по генетическому признаку;
- Коллекция руд и рудных минералов, систематизированных по содержащемуся в них металлу;
- Коллекция строительных материалов;
- Коллекция окаменелостей по стратиграфическому признаку.

Региональная коллекция по Донбассу включает разделы:

- Минералогия Донбасса;
- Петрография Донбасса.

В настоящее время, несмотря на сложные условия гражданской войны и блокады Луганской народной республики, пополнение коллекции производится постоянно.

Приведем некоторые примеры последних поступлений в музейную коллекцию и их роль в повышении качества усвоения материалов курса «Геология» и развития личности студентов.

Шахтная геология. В фонде коллекции по стратиграфии Донбасса находятся образцы каменного угля различных марок, а также породы кровли и почвы угольного пласта. С помощью образцов этой коллекции прослеживается взаимосвязь между дисциплинами геологии и горного дела, так как структура и геологические характеристики углепородного массива определяют выбор проведения, крепления, поддержания горных выработок, охраны поверхности и пр. Из последних пополнений этой части коллекции — *угольный малоомощный пласт Белокалитвенской свиты* среднего карбона из нетиповой шахты «Криничанская» с многочисленными включениями колчедана в кровле. Стратиграфический разрез пласта по длине вскрывающей выработки позволяет отследить изменчивость качественных и количественных параметров пласта.

Нерудные полезные ископаемые. Многие выпускники нашего института работают специалистами в России, в том числе и на горных предприятиях. От нашего недавнего выпускника коллекция пополнилась образцами *керна силвинитовой и каменной руды* соляной толщи Гремячинского месторождения. Гремячинское месторождение калийных солей расположено в пределах Котельниковского района Волгоградской области в 150 км к юго-западу от Волгограда. Данное месторождение является крупнейшим по запасам соли в Волгоградской области, да и самой Европейской части России.

На практических работах студенты сравнивают условия залегания образцов сильвинитовой и каменной руды Гремячинского и образцов Артемовского месторождения (Украина), проектируют горные работы рудника.

В этом году через сеть интернет нами были приобретены **краски-пигменты**. Природные минеральные пигменты — это минералы, используемые в станковой живописи, главным образом в технике иконописи и фрески. Измельченные минералы и горные породы используются в качестве основы для изготовления красок, после их растирания и разведения полученных цветных порошков в эмульсии на основе яичного желтка или на основе, приготовленной из других природных органических связующих материалов. Ярко окрашенные минералы использовались не только для украшений, но уже с глубокой древности люди научились делать из некоторых из них краски. Первыми минеральными красителями стали железосодержащие охры широкой цветовой гаммы, лазурит и киноварь.

В нашем музее экспонируются образцы железных руд с цветом черты (цвет в порошке) гематита — вишнево-красный, лимонита — терракотовый, пирита — черный с зеленоватым оттенком, лазурита — синий и других. Кристалличность исходного материала весьма важна. По этому признаку различаются два типа минералов пигментов: кристаллические (киноварь, гематит, лазурит) и скрытокристаллические или аморфные (охры, лимонит, глауконит, порошковые — оксиды марганца). В зависимости от размеров, формы, взаимной ориентировки, прозрачности, а также некоторых оптических свойств, в том числе дисперсии, показателя преломления и других, создаются некоторые дополнительные к цвету краски эффекты: блеск, игра света и т. д.

Совместно с образцами красящих горных пород в коллекции музея помещены образцы *красок пигментов*: Siennanatural, Glauconitwarm, Glauconitburnt, Naplesyellow, Orcheterracotta и другие. Эти экспозиции вызывают значительный интерес студентов. В плане у нас создать художественные картины с использованием пигментных красок.

Таким образом, активное применение базы экспонатов геологического музея позволяет совершенствовать преподавание естественно-научных дисциплин, подготовку бакалавров и магистров, активизировать творческую деятельность обучающейся молодежи.

Список использованной литературы

1. Черникова С. А., Гавриленко Ю. В. Пополнение музейных коллекций — одно из важных направлений работы высших учебных заведений // Образование, наука, производство : педагогический альманах. — Луганск, 2012. — № 4. — С. 199–203.

2. Черникова С. А., Чернышев С. С. Создание базы данных геологического музея СУНИГОТ по технологии Microsoft Office Access // Вестник Луганского государственного университета им. В. Даля. — Луганск, 2016. — С. 95–101.

Т. Р. Валитова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В настоящее время в связи с процессом совершенствования системы образования в начальной школе главной задачей педагогического процесса становится формирование у учащихся потребности и умений самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Современный образовательный процесс должен быть направлен на поиск новых, наиболее эффективных технологий, которые призваны содействовать развитию творческих способностей детей, а также формированию навыков саморазвития и самообразования. Данным требованиям отвечает ТРИЗ-технология в учебном процессе, создателем которой является Генрих Саулович Альтшуллер, писатель-фантаст, инженер-изобретатель.

Теория решения изобретательских задач является одной из современных образовательных технологий, которая формирует все виды универсальных учебных действий.

Термин «универсальные учебные действия» в широком смысле означает умение учиться, то есть способность субъекта к самосовершенствованию и саморазвитию путем сознательного и активного присвоения им нового социального опыта ¹.

По мнению основоположника теории и его последователей, теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) — это управляемый процесс создания нового, который соединяет в себе точный расчет, логику и интуицию.

Технология ТРИЗ дает возможность достаточно эффективно решать задачу по формированию УУД. ТРИЗ — это научная технология творчества, которая направлена на сознательное управление подсознательными творческими процессами ².

Главной целью данной технологии является развитие интеллектуальных способностей ребенка, которые позволяют ему учиться самостоятельно. При использовании различных методов и приемов у учащихся развиваются познавательные, интеллектуальные и коммуникативные умения, что позволяет повысить эффективность обучения.

Особенность ТРИЗ-педагогика заключается в том, что она направлена на повышение культуры мышления, а также позволяет анализировать различные предметы и ситуации по конкретному алгоритму.

В число современных образовательных технологий ТРИЗ-педагогика входит как инновационное педагогическое направление и как система развивающего обучения, которое направлено на развитие творческих качеств личности. При использовании ТРИЗ-технологии в процессе обучения, у учащихся формируется стиль мышления, который направлен на самостоятельное производство знаний, а также умение видеть и решать в учебной деятельности проблемные задачи, умение выделять закономерности.

Независимо от способностей ребенка, процесс обучения должен быть увлекательным для каждого ученика, нужно пробуждать у него такие мотивы обучения, которые лежат в самом процессе обучения. Одним из наиболее предпочитаемых мотивов у младших школьников является интерес. Поэтому нужно создавать условия для развития познавательного интереса и в учебной и внеучебной деятельности, необходимо организовать на уроках такую деятельность, которая доставляла бы радость обнаружения, преодоления и достижения поставленной цели. Создание на уроках атмосферы коллективного творчества будет способствовать решению данной задачи. Творческая деятельность — эта деятельность, создающая что-то новое, которое отличается от образца ³. Чем больше мы будем знакомить учеников с окружающей действительностью, тем больше будет поле для их творческой деятельности. Использование элементов ТРИЗ помогает детям увидеть многосторонность окружающего мира, его противоречивость и закономерности развития. Теория решения изобретательских задач развивает в детях воображение, творческую личность, а также фантазию и память.

Данная технология представляет собой инструмент для развития системного, творческого мышления, формирования творческой личности, поиска нестандартных идей, дает возможность ребенку без помощи взрослого находить выход из сложившейся ситуации. У детей формируется высокая мотивация к знаниям, а ошибки не вызывают у них боязни, так как сами тоже являются результатом работы.

Методы и приемы данной технологии позволяют повысить интерес к учебе, снять психологическое напряжение на уроках, улучшить усвоение знаний, формировать универсальные учебные действия на всех учебных предметах.

¹ См.: Баранов С. П., Бутова Л.И., Овчинникова А.Ж. Методика обучения и воспитания младших школьников : учеб. М. : Академия, 2014. 500 с.

² См.: Мурашкова И. Н. Игры для занятий ТРИЗ с детьми младшего возраста: «Педагогика+ТРИЗ» : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1997. 312 с.

³ См.: Гин С.И. Элементы ТРИЗ в начальной школе // Развитие творческих способностей детей с использованием элементов ТРИЗ. Челябинск, 1999. С. 41–42.

Таким образом, поиск инновационных путей всегда сложен и требует от учителя много времени и творчества. Использование ТРИЗ положительно оказывает воздействие на развитие творческого мышления младших школьников, следовательно, применение инструментов и реализация ТРИЗ-технологии необходимо в современной системе образования.

Список использованной литературы

1. Баранов С. П., Бурова Л. И. Овчинникова А. Ж. Методика обучения и воспитания младших школьников : учеб. — М. : Академия, 2014. — 500 с.
2. Гин С. И. Элементы ТРИЗ в начальной школе // Развитие творческих способностей детей с использованием элементов ТРИЗ. — Челябинск, 1999. — С. 41–42.
3. Мурашкова И. Н. Игры для занятий ТРИЗ с детьми младшего возраста: «Педагогика+ТРИЗ»: учебное пособие. — М. : Просвещение, 1997. — 312 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
5. Хоменко Н. Н. Теория решения изобретательских задач — ТРИЗ // Школьные технологии. — 2000. — № 5. — С. 28–30.

О. С. Васильченко

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ЛЫЖНОЙ ПОДГОТОВКЕ В КУБАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, СПОРТА И ТУРИЗМА

В настоящее время лыжный спорт занимает одно из ведущих мест по популярности и доступности среди всех видов спорта в России. Он является важным средством всесторонней физической подготовки и развития личности. Именно поэтому он включен в программы физического воспитания всех типов учебных заведений России. Вследствие этого, актуальной становится проблема лыжной подготовки студентов в физкультурных учебных заведениях, так как их выпускники работают практически во всех регионах¹.

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма находится в южном регионе России, что значительно усложняет возможность проведения учебных занятий по лыжной подготовке со студентами. В связи с этим основная часть этих занятий проводится на лыжероллерах².

Эффективность овладения техникой любого вида спорта, в том числе и лыжероллерного, обуславливается качеством проводимых занятий, в значительной степени определяемым применением новых методов и технологических подходов³.

Специалисты отмечают, что учебные занятия на лыжероллерах характеризуются значительной специфичностью, и при организации и реализации процесса обучения необходимо

¹ См.: Яцык В. З., Васильченко О. С. Развитие лыжного спорта в Краснодарском крае // Материалы науч. и науч.-метод. конф. ППС КГУФКСТ. Краснодар, 2015. № 2. С. 220–221.

² См.: Яцык В. З., Васильченко О. С., Ёрмин А. В., Горбачев И. С. О введении в учебные планы Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма дисциплины «Лыжная подготовка» // Физическая культура, спорт — наука и практика : науч.-метод. журнал. 2010. № 2. С. 2–4.

³ См.: Парамзин В. Б., Яцык В. З., Горбиков И. И. Характеристика основных средств, используемых на учебно-тренировочных занятиях по лыжероллерной подготовке на этапе начального обучения // Материалы научной и научно-методической конференции ППС КГУФКСТ. 2017. Т. 1. № 1. С. 249.

учитывать ряд существенных факторов, а именно: особенности избранного вида спорта студентов, уровень их физической подготовленности и индивидуальные особенности каждого обучаемого ⁴.

Индивидуальные особенности обучающихся оказывают значительное влияние на результативность формирования двигательного навыка, что подтверждается результатами многочисленных исследований ученых и специалистов ⁵.

При организации и проведении занятий по лыжной подготовке необходимо учитывать возрастные, морфо-функциональные и психологические особенности обучаемых ⁶.

В учебных планах высших учебных заведений физкультурного профиля лыжная подготовка отнесена к базовым видам спорта. В связи с этим в процессе ее изучения будущий специалист должен получить основательную профессионально-педагогическую подготовку, которая, на наш взгляд, должна включать разделы: теоретическая, методическая и практическая. Другими словами, основу дисциплины «Лыжная подготовка» составляет техника различных способов передвижения, их теоретическое и практическое изучение, а также методика обучения и совершенствования основным техническим элементам ⁷.

Наряду с вышесказанным, существуют отличительные особенности лыжероллерного спорта по отношению к лыжным гонкам. Техника передвижения на лыжах и на лыжероллерах одинаковая, но часто ошибки возникают из-за отсутствия трения скольжения на лыжероллерах и направляющей лыжни.

Отличительной особенностью лыжероллеров от беговых лыж является отсутствие у лыжероллеров приспособлений для торможения. Учитывая это, следует отметить, что эффективных способов торможения не существует. Лучше всего применять способ торможения плугом, но из-за отсутствия фазы бокового скольжения на роллерах данный способ имеет некоторые особенности и требует от студента хорошей подготовленности ⁸. Для экстренного торможения во избежание столкновений можно использовать способ торможения палками или падением. Для остановки падением нужно присесть, отбросить руки с палками вверх и в сторону, упасть на бок в сторону от препятствия ⁹.

Лыжероллерный спорт — это экстремальный вид спорта, поэтому занятия по лыжной подготовке на лыжероллерах должны быть четко организованы и соответствовать подготовленности обучаемым.

Список использованной литературы

1. Васильченко О. С. Методика проведения учебно-тренировочных занятий по лыжной подготовке со студентами в условиях среднегорья : материалы Всерос. науч.-практ. конф. УГУФК. — Челябинск, 2017. — С. 41–43.
2. Васильченко О. С., Сидоренко Д. С. Организация и методика проведения практических занятий со студентами по лыжной подготовке : материалы науч. и науч.-метод. конф. ППС КГУФКСТ. — Краснодар, 2010. — № 1. — С. 180–185.

⁴ См.: Яцык В. З., Парамзин В. Б., Горбиков И. И. Особенности первоначального обучения студентов передвижению на лыжероллерах // Материалы науч. и науч.-метод. конф. ППС КГУФКСТ, 21–27 июня 2016 г. Краснодар : КГУФКСТ, 2016. С. 262–264.

⁵ См.: Васильченко О. С., Сидоренко Д. С. Организация и методика проведения практических занятий со студентами по лыжной подготовке : материалы науч. и науч.-метод. конф. ППС КГУФКСТ. Краснодар, 2010. № 1. С. 180–185.

⁶ См.: Васильченко О. С. Методика проведения учебно-тренировочных занятий по лыжной подготовке со студентами в условиях среднегорья : материалы Всерос. науч.-практ. конф. УГУФК. Челябинск, 2017. С. 41–43.

⁷ См.: Яцык В. З., Горбиков И. И., Васильченко О. С. Методика начального обучения студентов в лыжероллерном спорте : материалы науч. и науч.-метод. конф. ППС КГУФКСТ. Краснодар, 2014. № 1. С. 226–227.

⁸ См.: Парамзин В. Б. Критерии и технология оценки профессиональной работоспособности специалистов физкультурных вузов // Вестник Тамбовского университета. Сер. «Гуманитарные науки». 2007. № 3 (47). С. 249–251.

⁹ См.: Яцык В. З., Парамзин В. Б., Горбиков И. И. Построение подготовительной части учебно-тренировочного занятия по лыжероллерной подготовке на этапе начального обучения : материалы науч. и науч.-метод. конф. ППС КГУФКСТ. 2017. Т. 1. № 1. С. 284.

3. Парамзин В. Б. Критерии и технология оценки профессиональной работоспособности специалистов физкультурных вузов // Вестник Тамбовского университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2007. — № 3 (47). — С. 249–251.
4. Парамзин В. Б., Рахмонова М. Т. Физическое состояние как основной компонент построения процесса физического воспитания школьника : материалы науч. и науч.-метод. конф. ППС КГУФКСТ. — Краснодар : КГУФКСТ, 2014. — № 1. — С. 196–197.
5. Парамзин В. Б., Яцык В. З., Горбиков И. И. Характеристика основных средств, используемых на учебно-тренировочных занятиях по лыжероллерной подготовке на этапе начального обучения : материалы науч. и науч.-метод. конф. ППС КГУФКСТ. — 2017. — Т. 1. — № 1. — С. 249.
6. Яцык В. З., Парамзин В. Б., Горбиков И. И. Особенности первоначального обучения студентов передвижению на лыжероллерах : материалы науч. и науч.-метод. конф. ППС КГУФКСТ, 21–27 июня 2016 г. — Краснодар : КГУФКСТ, 2016. — С. 262–264.
7. Яцык В. З., Парамзин В. Б., Горбиков И. И. Построение подготовительной части учебно-тренировочного занятия по лыжероллерной подготовке на этапе начального обучения : материалы науч. и науч.-метод. конф. ППС КГУФКСТ. — 2017. — Т. 1. — № 1. — С. 284.
8. Яцык В. З., Васильченко О. С., Ёрмин А. В., Горбачев И. С. О введении в учебные планы Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма дисциплины «Лыжная подготовка» // Физическая культура, спорт — наука и практика : науч.-метод. журнал. — 2010. — № 2. — С. 2–4.
9. Яцык В. З., Горбиков И. И., Васильченко О. С. Методика начального обучения студентов в лыжероллерном спорте : материалы науч. и науч.-метод. конф. ППС КГУФКСТ. — Краснодар, 2014. — № 1. — С. 226–227.
10. Яцык В. З., Васильченко О. С. Развитие лыжного спорта в Краснодарском крае : материалы науч. и науч.-метод. конф. ППС КГУФКСТ. — Краснодар, 2015. — № 2. — С. 220–221.

А. О. Гулин

ВЛИЯНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ НА САМОРЕАЛИЗАЦИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ ИСТОРИИ БУЙСКОГО ТЕХНИКУМА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ)

Сегодняшняя ситуация, формирование в России качественно новых социальных отношений, развитие единого информационного общественного пространства — все это предъявляет новые требования и к системе образования, и к уровню подготовки студентов как будущих высококлассных специалистов, способных выдерживать высокую конкуренцию, как на внутреннем, так и на международном рынке труда¹. Особое внимание сегодня уделяется переходу к образованию на основе индивидуального подхода к обучающимся, развитию индивидуальных способностей, формированию навыков исследовательской деятельности, социализации подрастающего поколения.

В процессе социализации обучающихся весьма важной нам представляется работа, которая осуществляется на базе музеев учебных заведений. Как правило, подобные музеи формируются представителями педагогических коллективов, активных студентов, выпускников,

¹ См.: Байкалова Н. В. Организация самостоятельной внеаудиторной работы студентов СПО. URL : <http://www.informio.ru/publications/id884/Organizacija-samostojatelnoi-vneauditornoj-raboty-studentov-SPO> (дата обращения: 07.03.2018).

ветеранов педагогического труда. Подобные музейные учреждения позволяют решить целый комплекс образовательных и воспитательных задач: организацию научно-исследовательской и поисково-краеведческой работы, вовлечение обучающихся в активную общественную работу, что позволяет формировать всесторонне развитую личность², реализацию программы патриотического воспитания молодежи, установление прочных контактов с учебными заведениями, научными и культурными учреждениями, крупными предприятиями, общественными организациями.

В рамках решения подобных задач функционирует Музей истории БТЖТ Костромской области. Формироваться музей начал в 1971 году как Комната боевой славы, на тот момент, государственного профессионального технического училища — ГПТУ № 2 г. Буя. Идея создания Комнаты боевой славы возникла после того, как группа студентов ГПТУ вместе с мастерами производственного обучения А. Г. Ладухиным и Л. И. Москвиным вернулась из краеведческо-поисковой экспедиции на территории Духовщинского района Смоленской области. Экспедиция была организована с целью изучения боевого пути 234-й Ломоносовско-Пражской орденов Суворова и Богдана Хмельницкого стрелковой дивизии, также именуемой Ярославской коммунистической. В основу первого учебного музея легли привезенные участниками экспедиции военные артефакты: предметы вооружения, снаряжения, фрагменты боеприпасов советской и немецкой армий.

С 1995 года музей начал функционировать как Музей истории училища, а с 2013 года — как Музей истории БТЖТ. В настоящее время сформирован Совет музея из преподавателей и наиболее активных студентов 1–2 курса и музейный актив, куда также входят студенты, работающие по предлагаемым музеем направлениям.

Задействованные в музейной работе студенты активно занимаются научно-исследовательской работой, регулярно выступая на конференциях, конкурсах различного уровня. К основным успехам следует отнести первые места в историко-краеведческой акции «Ищу героя», региональном конкурсе студенческих работ «Моя судьба, моя Россия», призовые места в областном форуме научной молодежи «Шаг в будущее». В настоящее время представителями музейного актива разработан целый комплекс вопросов, связанных с аспектами местной региональной истории.

Научно-исследовательская работа, проводимая студентами, выражается и в сборе сведений об истории техникума, развитии профессионального образования в Костромской области, в частности в г. Буйе. Представители Совета и актива музея регулярно проводят встречи с выпускниками техникума, самостоятельно готовя вопросы для проводимых интервью. Это позволяет студентам развивать навыки аналитической работы, прививает умение вести диалогические тематические беседы, критически анализировать и систематизировать полученную информацию в виде тематико-биографических очерков.

Работа музея тесно сопряжена с реализацией принципов патриотического воспитания молодежи. В 2017 году 1 преподаватель, 1 мастер производственного обучения и 4 студента, закончившие I курс, вступили в поисковый отряд «Азимут» и в его составе приняли участие в поисковой экспедиции на территории Духовщинского района Смоленской области, где летом 1943 года шли ожесточенные бои. Результатом экспедиции явилось обнаружение и последующее захоронение останков восьми бойцов Красной армии. По итогам экспедиции силами музейного актива была подготовлена соответствующая экспозиция, содержащая фототчет о поисковой экспедиции и обнаруженные военные артефакты.

Следует отметить, что представленные в Музее истории БТЖТ экспозиции (их в настоящее время насчитывается 4) созданы и поддерживаются исключительно усилиями членов совета и актива Музея. На факультативных занятиях студенты изучают общие методы и принципы составления тематико-экспозиционных планов и проведения экскурсий по экс-

² См.: Еремеева О. А. Роль музейного пространства в образовательном процессе вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 3. С. 2411–2415.

позициям. Экскурсии проводятся в Музее регулярно, для вновь поступивших студентов, для абитуриентов в рамках так называемых Дней открытых дверей, для гостей и посетителей учебного заведения. Подобная работа способствует развитию монологической речи, умению работать с разновозрастной аудиторией, грамотно выстраивать публичные выступления. Такие умения и навыки представляются необходимыми для дальнейшего использования в ходе учебного процесса, в частности, выступлений на защитах проектных и дипломных работ.

Подготовка экскурсий, в свою очередь, требует привлечения дополнительных материалов и работы с внешними источниками информации. Студенты — активисты Музея истории БТЖТ — регулярно контактируют с городским краеведческим музеем, музеем истории железнодорожного транспорта, музеем истории локомотивного депо г. Буя, городским и областным архивом, библиотеками. Это позволяет использовать в работе самый разнообразный материал, который, под руководством педагогов, подвергается критическо-аналитической оценке. Студенты приобретают навыки сравнительного анализа, систематизации данных, получаемых из разных источников, реализации поставленных целей задач.

Необходимо отметить, что деятельность Музея истории БТЖТ направлена на реализацию принципов дополнительной внеаудиторной работы со студентами. Работа в музее способствует развитию и совершенствованию индивидуальных качеств обучающихся, развивает навыки проектной и научно-исследовательской работы, способствует формированию критического и аналитического мышления. Взаимосвязь музея с целым рядом научных, культурных и общественных организаций историко-патриотической направленности играет важную роль в процессе социализации студентов, позволяя им реализовать себя в самых разных направлениях. Это представляется весьма актуальным в свете тех требований, которые сегодня предъявляются обществом к подготовке молодых профессиональных и конкурентно способных специалистов.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Байкалова Н. В. Организация самостоятельной внеаудиторной работы студентов СПО. — URL : <http://www.informio.ru/publications/id884/Organizacija-samostojatelnoi-vneauditornoi-raboty-studentov-SPO> (дата обращения: 07.03.2018).
2. Галицких Е. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. — 2004. — № 6. — С.160–163.
3. Еремеева О. А. Роль музейного пространства в образовательном процессе вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2013. — Т. 3. — С. 2411–2415.
4. Следуя за результатами: формы и виды самостоятельной работы студентов СПО по ФГОС. — URL : <https://academy-prof.ru/blog/samostoyatelnaya-rabota-studentov-spo> (дата обращения: 06.03.2018).

А. Н. Дворцова

РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Термин «социокультурная компетенция» является одним из наиболее часто фигурирующих в публикациях, посвященных вопросам методики преподавания иностранных языков. Ведь ключевой задачей преподавания этих дисциплин на настоящем этапе стало формирование вторичной языковой личности учащихся, обеспечивающей возможность успешной коммуникации в условиях современного диалога культур.

Прежде всего необходимо отметить, что единого определения термина «социокультурная компетенция» в научно-методической литературе нет, несмотря на то, что данным вопросом занималось немало исследователей (Ян ван Эк, В.В. Сафонова, Г.С. Тер-Минасова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, И.А. Зимняя и др.). Поэтому мы хотели бы остановиться на том, что собой представляет компетенция в целом.

Компетенция — качество, которое студент обязан продемонстрировать после завершения определенной образовательной программы¹. Компетенция имеет прикладное, практическое значение, определяет способность студента к правильному и уместному применению полученных знаний в практическом аспекте.

Социокультурной компетенцией называется совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка². Таким образом, это комплексное явление относится к блоку иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

В процессе межкультурной коммуникации избыточность лингвистических знаний никоим образом не может компенсировать недостатка осведомленности касательно социокультурных особенностей страны. Неумение правильно построить общение с представителями иных культур является одним из показателей профнепригодности специалистов в языковой сфере, а потому формирование правильных навыков общения и базы фоновых знаний о культуре страны необходимо начинать с самых первых занятий.

Согласно утверждению Е. Н. Солововой, социокультурная компетенция тесно связана с процессом обучения самому языку, то есть с непосредственным формированием лингвистической компетенции³. Таким образом, изолированное от социокультурного компонента изучение грамматических и лексических особенностей языка на современном этапе образования является невозможным и даже деструктивным, что особенно ярко видно на примере студентов, изучающих китайский язык. Важность формирования социокультурной компетенции у студентов-китаистов обусловлена различием культурных контекстов существования народов Востока и Запада, а также необходимостью расширения осведомленности будущих специалистов касательно сходств и различий традиций их родной страны с Китаем.

В 80-е годы XX века в пособиях по методике преподавания китайского языка как иностранного авторы впервые заговорили о том, что «связь между выбором тех или иных лексических конструкций и грамматических форм основывается на познаниях человека о культурных особенностях страны»⁴. С этого момента начинают активно разрабатываться различные схемы интеграции культурного компонента в процесс преподавания. К примеру, в рамках программ обучения иностранцев наравне с привычным разделением пар на занятиях по аудированию, грамматике, чтению и письму в учебный процесс включается такой аспект, как лингвострановедение, или культура Китая.

Автор методических пособий по преподаванию китайского языка как иностранного Чэн Тан утверждал в своих работах, что необходимо акцентировать внимание учащихся на культурной составляющей каждой лексической и грамматической конструкции, чтобы гарантировать наиболее уместное применение их на практике. Подача материала, с его точки зрения, должна была быть направлена на формирование умения выделять языковые особенности китайского и сопоставлять их с языковой культурой своей страны. Для презентации традицион-

¹ См.: Пахотина С. В. Сущность, структура и содержание социокультурной компетенции, формируемой в процессе обучения иностранным языкам // Альманах современной науки и образования. 2013. № 10. С. 143–145.

² Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

³ Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М. : Просвещение, 2002. 239 с.

⁴ 程棠. 对外汉语教学理论与实践关系问题综论/程棠. 北京 : 北京语言大学出版社, 2007. 401页.

ной культуры Китая особенно много внимания уделялось страноведческим текстам, их чтению и переводу⁵. Однако на начальных этапах изучения китайского языка использование страноведческих текстов затруднялось тем, что у студентов не было достаточного объема познаний для полноценного восприятия информации. Поэтому стала очевидной необходимость варьирования подхода по формированию социокультурной компетенции в зависимости от уровня знаний студентов, а также важность лично ориентированного преподавания.

Со временем в области формирования социокультурной компетенции студентов произошел переход акцента от перцептивных видов деятельности (чтение, аудирование) к продуктивным (письмо и говорение). На этом этапе учет социокультурных особенностей языка в процессе коммуникации становится все более важной составляющей процесса обучения. Большая часть учебной деятельности студентов стала сосредотачиваться на умении самостоятельно выражать свои мысли и взгляды. Эта задача требует гораздо более высокого уровня социокультурной компетенции учащихся, потому что содержание коммуникативных упражнений стало направленным на воссоздание реальных условий взаимодействия с представителями иной культуры.

В силу того, что различие менталитета китайцев и жителей нашей страны велико, необходимость вникания в специфику этикета и традиций Китая без преувеличения крайне насущна. Студентам необходимо помнить о лингвистических особенностях китайского языка, его различиях с русским языком, однако способность к применению таких знаний на практике гораздо важнее.

В каждом языке существует обусловленный культурой и интуитивно понятный для носителей языка пласт коммуникативных правил, которые необходимо тщательно осваивать людям, изучающим язык как иностранный. Это явление связано с понятием культуры коммуникации, которое представляет собой отраженные в языке национальный менталитет, систему ценностей, образ жизни, образ мышления, нормы морали, представления о добре и зле, обычаи и привычки, эстетический вкус и т. д. Все эти культурные факторы прежде всего воплощаются в текущем состоянии языка, его словарном составе, грамматике и прагматике⁶. Таким образом, развитие у учащихся социокультурной компетенции непосредственно связано с изучением коммуникативной культуры страны, язык которой они изучают.

Культуры народов Китая и России развивались в течение длительного периода истории, а потому их естественный характер, народные обычаи, бытовые привычки, верования разительно отличаются друг от друга. Эти различия необходимо акцентировать в процессе преподавания, дабы избежать ошибок учащихся, связанных с неосведомленностью в особенностях коммуникативной культуры. Следует приучать студентов к сравнительному анализу культурных явлений Китая и страны их проживания, формируя таким образом способность ориентироваться в культурной специфике двух стран и применять результаты подобного анализа на практике.

Список использованной литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Пахотина С. В. Сущность, структура и содержание социокультурной компетенции, формируемой в процессе обучения иностранным языкам // Альманах современной науки и образования. — 2013. — № 10. — С. 143–145.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. — М. : Просвещение, 2002. — 239 с.
4. 程棠. 对外汉语教学目的的原则方法/程棠. — 北京: 华语教学出版社, 2000. — 260页.
5. 程棠. 对外汉语教学理论与实践关系问题综论/程棠. — 北京: 北京语言大学出版社, 2007. — 401页.
6. 王勇. 中俄文化差异与对俄汉语教学//学理论. — 2009. — № 8. — 第148 - 149页.

⁵ 程棠. 对外汉语教学目的的原则方法/程棠. 北京: 华语教学出版社, 2000. 260页.

⁶ 王勇. 中俄文化差异与对俄汉语教学//学理论. 2009. № 8. 第148–149页.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ЭКВАТОРИАЛЬНОЙ ГВИНЕИ

12 октября 1968 года Экваториальная Гвинея стала независимым государством. До 1959 года Экваториальная Гвинея являлась колонией Испании, с 1960 года — ее заморской провинцией, а в 1964 году была объявлена внутренняя автономия страны. Историческое положение Экваториальной Гвинеи повлияло на ее дальнейшее развитие. Экваториальная Гвинея — это единственное государство в Африке, где национальным языком является испанский язык. Система образования Экваториальной Гвинеи тоже соответствует испанской.

Среднее образование Экваториальной Гвинеи включает в себя следующие ступени.

Первая ступень — начальное образование, которое подразделяется на 2 этапа:

- дошкольный этап нормативной продолжительностью 3 года (от 4-х до 6 лет);
 - начальный школьный этап нормативной продолжительностью 5 лет (1–5 классы).
- Вторая ступень — среднее образование, которое включает в себя 2 цикла:
- первый цикл (средняя школа (*bachillerato elemental*) нормативной продолжительностью 4 года;
 - второй цикл (старшая средняя школа (*bachillerato superior*) и предуниверситетский курс (*curso preuniversitario*)) продолжительностью 3 года, являющийся заключительным этапом (циклом) среднего общего образования.

Школу учащиеся заканчивают примерно в возрасте 18–20 лет. Иногда бывает так, что один ученик повторяет два и более учебных года в одном классе. Поэтому трудно определить точно, в каком возрасте учащиеся заканчивают школу.

Каждый этап или цикл обучения заканчивается сдачей экзаменов. Учащиеся первого цикла среднего образования при завершении обучения сдают экзамены *revalida de grado elemental*, учащиеся второго цикла среднего образования сдают экзамены *revalida de grado superior*. По окончании курса предуниверситетской подготовки — экзамены *prueba de selectividad*. Выпускникам второго цикла среднего образования, успешно сдавшим экзамены, присваивается квалификация Бачиллер (*Título De Bachiller*) — бакалавр среднего образования. Только в этом случае можно далее продолжить обучение в университете. В противном случае (неуспешно сдали экзамены) студенты могут обучаться только в спецшколах или повторно сдать экзамены в университет в следующем году.

В Экваториальной Гвинее действуют Национальный университет Экваториальной Гвинеи (UNGE), который является основным высшим учебным заведением страны; Национальный университет дистанционного обучения в Испании с кампусом в Биоко (Культурный центр Испании в городе Малабо) и континентальной зоной; Иберо-Американский университет (FUNIBER) также располагает кампусом в Малабо; а в 2008 году в городе Ойале открылся Американский университет Центральной Африки (AUCA). Национальный университет Экваториальной Гвинеи (*Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial* — UNGE), был создан в 1995 году. Кампусы университета расположены в городах Малабо и Бата. В структуру университета входят несколько высших школ: школа сельскохозяйственных наук (*Escuela de Estudios Agropecuarios*), школа рыбного и лесного хозяйства (*Escuela de Pesca y Forestal*), педагогическая школа (*Escuela del Profesorado*), медицинская школа (*Escuela de Sanidad*), школа бизнеса (*Escuela de Administración*), школа инженерных наук (*Escuela de Ingeniería*), а также факультет социальных наук (*Facultad de Letras y Ciencias Sociales*).

Прием на программы высшего образования осуществляется на основании результатов обучения в средней школе.

После получения среднего образования, а также в процессе обучения в университете в Экваториальной Гвинее каждый год студентам предлагаются стипендии через систему экзаменов оппозиции. Это делается для того, чтобы студенты могли продолжить свою учебу за границей. Этим студентов государство направляет в такие страны, как Испания, Куба, Франция,

США и Россия. Как правило, граждане страны получают высшее образование в университетах зарубежных стран, и при этом СССР, а сегодня Россия, играет ведущую роль в предоставлении Экваториальной Гвинеи образовательных кадров. Больше чем 60 % образованных кадров страны получили образование в России.

Высшее образование Экваториальной Гвинеи организовано по цикличной схеме. Программа первого цикла (специалитет) имеет нормативную продолжительность 4–5 лет. Пост-градуальные программы (мастер — *master*, доктор — *doctorado*) имеют нормативную продолжительность 2 и 3 года соответственно.

В настоящее время в Экваториальной Гвинеи проводится государственная реформа системы образования, направленная на внедрение современных методов обучения, строительство новых школ и реконструкцию старых учебных заведений.

М. О. Коломиец

ТРУДНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ КИТАЙСКОЙ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОСТЬЮ

За последние годы интерес к изучению китайского языка значительно вырос. Это связано с усилением влияния Китайской Народной Республики в мире. На сегодняшний день китайский язык изучают не только в высших учебных заведениях различных стран, но и во многих школах Российской Федерации. Открываются специализированные школы и курсы по изучению языка. Увеличивается интерес общественности к культуре Китая. Отличная от буквенных письменностей иероглифическая система письма привлекает учеников и побуждает их изучать китайский язык. Следовательно, возникает необходимость рассматривать иероглифическую письменность и процесс овладения ею как отдельный аспект изучения китайского языка.

Иероглифическая письменность — это неотъемлемая часть процесса изучения китайского языка. Следует учитывать тот факт, что изучение китайской письменности полностью отличается от алгоритмов освоения европейских систем письменности, где лексические единицы записываются буквенной системой письма. Отличие иероглифической системы письма от буквенной влечет за собой ряд трудностей, с которыми сталкиваются педагоги и ученики в процессе изучения китайского языка. Мы рассмотрим два типа трудностей при изучении китайской иероглифики: объективные и субъективные. К объективным трудностям мы, вслед за Д. П. Задорожных, относим специфику иероглифической системы письменности, а субъективные трудности связаны с включением психических механизмов и активным использованием всех видов памяти ¹.

Среди объективных трудностей изучения иероглифической письменности можно выделить трудности с написанием, чтением и пониманием иероглифических знаков. Написание иероглифов существенно отличается от написания букв, у учащихся должны быть сформированы начертательные навыки (графические и моторные) для правильного написания иероглифов. Учащимся нужно запоминать гораздо больше графических элементов, чем в любом буквенном алфавите. Стоит учесть и тот факт, что черты иероглифов отличны от букв не только по написанию, но и внешнему виду, то есть учащимся нужно преодолеть сложность, связанную с непривычной формой записи.

¹ См.: Задорожных Д. П. Методика преподавания китайской иероглифической письменности // Вестник науки Сибири. 2014. № 1 (11). С. 182–187.

После овладения моторикой написания черт ученику необходимо правильно передать написание иероглифов. Проблема точного написания иероглифов заключается в том, что в китайской письменности существуют четкие правила их написания. Помимо овладения новой формой письма, ученикам необходимо усвоить правила написания иероглифов и использовать эти правила при самостоятельном осваивании знаков.

Трудности чтения иероглифов связаны с тем, что в китайском языке отсутствует алфавит и форма иероглифического знака не связана с его чтением, поэтому учащимся необходимо запоминать произношение иероглифов.

Понимание содержания иероглифического знака связано с наличием его «содержательной» составляющей. Знаки иероглифической письменности следует понимать образно, то есть значение иероглифа нужно искать в содержании составляющих его графем, которые, в свою очередь, образуют смысл слова. Например, иероглиф 秋 qiū («осень») состоит из ключей 禾 («зерно») и 火 («огонь»). Это связано с тем, что в древнем Китае после сбора зерна ненужные стебли сжигали, потому данные образы ассоциируются с осенью. Или же иероглиф 好 hǎo («хорошо») состоит из ключей 女 («женщина») и 子 («сын, ребенок»), ведь в понимании китайцев, если у женщины есть сын, то это хорошо².

К субъективным трудностям обучения мы относим психические особенности учащихся, такие как внимание, восприятие, мышление и др.³

Ниже мы более детально рассмотрим главные психические особенности, влияющие на процесс изучения китайской письменности:

1. Внимание можно определить как процесс концентрации обучаемого на определенном виде деятельности в течение определенного отрезка времени.

2. Восприятие представляет собой сложный психический процесс, который выявляет объект в качестве единого целого, различает его отдельные признаки и определяет его информативную составляющую, при этом у ученика возникает определенный чувственный образ.

3. Мышлением называют высший познавательный процесс, следствием которого является идея, мысль, то есть обобщенное отражение предметов в их наиболее существенных особенностях.

4. Воля является способностью осуществлять свои цели, желания, поставленные перед собой.

Все перечисленные особенности применимы к процессу изучения китайской письменности, так как работа всех упомянутых процессов и их взаимодействие в целом влияют на качественное изучение иероглифики, а также особенности протекания этих процессов оказывают влияние на причины возникновения индивидуальных трудностей в изучении китайской иероглифики.

Следующая категория субъективных трудностей — это индивидуально-психологические особенности учеников⁴. Обучая китайской письменности, следует принимать во внимание характер учащихся, особенно, если он проявляется непосредственно в самом процессе обучения. Здесь имеется в виду трудолюбие или лень, ответственность или недобросовестность ученика, исходя из его характера.

Под способностями в психологии понимают индивидуально-психологические особенности личности, которые являются условием успешного выполнения какой-либо деятельности; способности являются результатом развития личности. Изучение китайского языка, как и любого другого иностранного языка, во многом зависит от способностей учеников. Но, следует помнить, что способности у каждого сугубо индивидуальные и повлиять на них в основном невозможно.

В контексте изучения иероглифики мы рассматриваем темперамент ученика с точки зрения общей активности индивида, динамики его психических и эмоциональных состояний, которые способны оказывать влияние на процесс обучения китайскому языку и иероглифике.

² См.: Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка. М. : АСТ : Восток-Запад, 2006. 192 с.

³ См.: Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д. : Феникс, 2000. 671 с.

⁴ См.: Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. 4-е изд. М. : ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.

Огромное значение при изучении китайского языка и иероглифики имеет возраст обучаемых. Возрастной фактор влияет на способ запоминания иероглифов, то есть при обучении иероглифическому письму необходимо учитывать особенности памяти учеников данной возрастной группы. Однако не стоит забывать, что у каждого человека различные виды памяти развиты по-разному, что, в свою очередь, требует развития навыков соответствующих видов памяти в ходе обучения.

Изучение иероглифики — это нелегкий и трудоемкий процесс, который значительно отличается от изучения буквенных систем письменности, это тяжелая работа и учителя, и учеников. Однако, учитель может облегчить процесс изучения китайского языка. Ведь, учитывая все вышеперечисленные трудности при изучении китайской письменности, будет проще приобщить учащихся к ее специфике. Так, учет индивидуальных особенностей школьников поможет подобрать верную стратегию обучения иероглифике.

Правильный подбор материалов и комплексов упражнений для обучения китайской письменности с учетом возраста и особенностей памяти учеников позволит правильно мотивировать школьников и заинтересовать их в изучении языка. Таким образом, с нашей точки зрения, при учете трудностей обучения китайской письменности в процессе преподавания обучение данному виду деятельности будет более плодотворным и продуктивным.

Список использованной литературы

1. Задорожных Д. П. Методика преподавания китайской иероглифической письменности // Вестник науки Сибири. — 2014. — № 1 (11). — С. 182–187.
2. Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка. — М.: АСТ, Восток-Запад, 2006. — 192 с.
3. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. — 4-е изд. — М. : ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии. — Ростов на/Д. : Феникс, 2000. — 671 с.

А. В. Коновченко

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Наряду с педагогической и культурно-просветительской деятельностью, научно-исследовательская деятельность студентов педагогических вузов является неотъемлемым компонентом образовательного процесса в высшей школе.

Важность научно-исследовательской деятельности обозначена в ряде нормативно-правовых документов.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования отмечено, что бакалавр по направлению подготовки «Педагогическое образование» должен решать следующие профессиональные задачи в области научно-исследовательской деятельности: сбор, анализ, систематизация и использование информации по актуальным проблемам науки и образования; разработка современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания, обучения и развития личности; проведение экспериментов по использованию новых форм учебной и воспитательной деятельности, анализ результатов¹.

¹ Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»): приказ Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46. URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf> (дата обращения: 09.03.2018).

Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования регламентирует основные задачи высшего учебного заведения, одними из которых являются научные исследования и творческая деятельность научно-педагогических работников и обучающихся, а также использование полученных результатов в образовательном процессе. Высшее учебное заведение выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования, а также осуществляет научно-техническую деятельность, в том числе по проблемам образования².

Одной из задач Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы является популяризация среди детей и молодежи научно-образовательной и творческой деятельности, выявление талантливой молодежи³.

Названные нормативно-правовые акты свидетельствуют о важности и значимости для государства, общества и образования научно-исследовательской деятельности, в том числе студенческой науки.

В отечественной психолого-педагогической литературе накоплен значительный опыт изучения различных аспектов студенческой научно-исследовательской деятельности, но встречаются неоднозначные подходы к определению термина «научно-исследовательская деятельность студентов».

Целью статьи является анализ дефиниций термина «научно-исследовательская деятельность студентов».

Закон «О науке и государственной научно-технической политике» приравнивает научную и научно-исследовательскую деятельность, и называет ее деятельностью, направленную на получение и применение новых знаний, в том числе: фундаментальные научные исследования, прикладные научные исследования, поисковые научные исследования⁴.

Исследователи Л. В. Чупрова, О. В. Ершова, Э. Р. Муллина, О. А. Мишурина определяют научно-исследовательскую деятельность как особую активную мыслительную деятельность, основанную на поисковой активности, направленную на анализ ситуации и решение конкретных проблемных вопросов в профессиональной области, приводящую в результате к получению нового знания в соответствии с поставленными целью и задачами. Организация научно-исследовательской деятельности студентов по их мнению осуществляется по двум уровням: учебно-исследовательская работа и научно-исследовательская работа, выполняемая во внеучебное время⁵.

Профессор Т. А. Яркова считает, что научно-исследовательская деятельность студентов дополняет учебный процесс (научные кружки, исследовательские лаборатории, конференции, семинары), научно-исследовательская работа студентов осуществляется параллельно с учебным процессом, а учебно-исследовательская деятельность студентов встроена в учебный процесс (реферат, курсовая работа, ВКР, дипломная работа, магистерская работа)⁶.

По мнению доцента Л. Г. Хисамиевой, научно-исследовательская деятельность студентов — это процесс активного взаимодействия студентов с различными источниками, во время которого осуществляется поиск объективной, воспроизводимой, доказательной, точной информации, ключевыми характеристиками которой выступают новизна и описание при помощи научной терминологии. Сравнимая учебно-исследовательскую (образовательную) и научно-исследовательскую (по-

² См.: Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) : Постановление Правительства РФ от 14.02.2008 № 71. URL : <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/554840> (дата обращения: 09.03.2018).

³ См.: Об утверждении Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 — 2020 годы : Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р. URL : <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 09.03.2018).

⁴ См.: О науке и государственной научно-технической политике» : Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ. URL : <http://минобрнауки.рф/документы/817/файл/2369/127-фз.pdf> (дата обращения: 26.11.2017).

⁵ См.: Чупрова Л. В., Ершова О. В., Муллина Э. Р., Мишурина О. А. Активизация научно-исследовательской деятельности студентов в условиях реализации ФГОС ВПО // Фундаментальные исследования. Сер. «Педагогические науки». 2015. № 2. С. 4319–4323.

⁶ См.: Яркова Т. А. Научные основы организации научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 3. С. 215–228.

знавательную) деятельность студентов, Л. Г. Хисамиева под первой понимает открытие субъективно нового для данного человека или группы, а под второй — объективно нового для науки ⁷.

В своей работе «Методика развития НИДС вуза» доцент В. А. Анисимова определяет научно-исследовательскую деятельность студентов как деятельность, организованную педагогом, направленную на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений, экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в которой доминирует самостоятельное применение научных методов познания и в результате которой студенты активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения и способности ⁸.

По мнению М.В. Беньяш, научно-исследовательская работа студентов — это одна из форм самовыражения его личности, его стремления к жизненному самоутверждению, которая развивает творческие способности, самостоятельность, умение разбираться в потоках информации, отбирать и перерабатывать нужную ⁹.

Необходимо отметить тот факт, что ранее в практике высшей школы использовалось понятие «научно-исследовательская работа студентов», а понятие «научно-исследовательская деятельность студентов» является более новым в педагогической науке и широко применяется лишь с 80-х годов XX века ¹⁰.

Изучив точки зрения исследователей на определение дефиниций термина «научно-исследовательская деятельность студентов», заметим, что в психолого-педагогической литературе авторы рассматривают указанные дефиниции как синонимы одного термина.

К соотношению терминов «научно-исследовательская деятельность» и «научно-исследовательская работа» следует отметить, что их отличие заключается в следующем: деятельность представляет собой процесс (участие в научных конференциях и конкурсах, членство в студенческих научных обществах), а работа выступает результатом этого процесса в форме научного труда (тезисы, статьи, рефераты, курсовые работы, ВКР, дипломные работы, магистерские работы). Предлагаем термин «научно-исследовательская работа» рассматривать как средство организации научно-исследовательской деятельности.

Что касается терминов «учебно-исследовательская деятельность» и «учебно-исследовательская работа», считаем, что употреблять их предпочтительнее говоря об исследованиях в рамках аудиторных занятий и в случае получения меньшей степени новизны в сравнении с научными исследованиями.

В перспективе дальнейших исследований проблемы развития научно-исследовательской деятельности студентов педагогических вузов необходимо выявить особенности содержания, форм и методов научно-исследовательской деятельности.

Список использованной литературы

1. Анисимова В. А. Методика развития НИДС вуза // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Образование. Педагогические науки». — 2009. — № 13. — С. 66–73.
2. Беньяш М. В. Система НИРС // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2011. — № 6 (101). — С. 299–304.
3. Степанова С. Н. Этапы формирования и структура научно-исследовательской деятельности студентов университета // Вестник ЧГПУ. Сер. «Педагогика и психология». — 2009. — № 3. — С. 152–158.
4. Хисамиева Л. Г. Основные категории студенческой науки // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 5. — С. 162–168.

⁷ См.: Хисамиева Л. Г. Основные категории студенческой науки // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 162–168.

⁸ См.: Анисимова В. А. Методика развития НИДС вуза // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Образование. Педагогические науки». 2009. № 13. С. 66–73.

⁹ См.: Беньяш М. В. Система НИРС // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». 2011. № 6 (101). С. 299–304.

¹⁰ См.: Цыганкова А. С. К вопросу о теории и практике научно-исследовательской работы студентов в отечественной дидактике высшей школы (70-е — 80-е годы XX века) // Вестник ТГПУ. Сер. «Педагогика». 2007. № 7 (70). С. 128–131 ; Степанова С. Н. Этапы формирования и структура научно-исследовательской деятельности студентов университета // Вестник ЧГПУ. Сер. «Педагогика и психология». 2009. № 3. С. 152–158.

5. Цыганкова А. С. К вопросу о теории и практике научно-исследовательской работы студентов в отечественной дидактике высшей школы (70-е — 80-е годы XX века) // Вестник ТГПУ. Сер. «Педагогика». — 2007. — № 7 (70). — С. 128–131.

6. Чупрова Л. В., Ершова О. В., Муллина Э. Р., Мишурина О. А. Активизация научно-исследовательской деятельности студентов в условиях реализации ФГОС ВПО // Фундаментальные исследования. Сер. «Педагогические науки». — 2015. — № 2. — С. 4319–4323.

7. Яркова Т. А. Научные основы организации научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Сер. «Педагогика и психология». — 2013. — № 3. — С. 215–228.

В. Н. Кусургашев, А. Л. Колежук

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Рейтинговая система оценки деятельности профессорско-преподавательского состава пришла в наши вузы относительно недавно, но уже успела достаточно прочно войти в повседневную деятельность научно-педагогических работников. Обоснование теоретико-методологических основ рейтинговой системы оценки профессиональной деятельности научно-педагогических работников вуза требует определение понятийно-терминологического аппарата исследования, изучения и разработка которого базируются на терминологическом анализе.

Понятие «рейтинг» (от англ. rating — оценка, положение, ранг) в современной науке обозначает:

- числовой показатель уровня оценок деятельности учреждения, организации или отдельной личности;
- индивидуальный числовой показатель оценки популярности, авторитета какого-либо лица, партии, товара и т. д.;
- категорию, характеризующую относительные значимость, место, вес, позицию данного объекта по сравнению с другими объектами этого класса;
- порядок пунктов на основе суждений об абсолютной ценности с использованием числовой шкалы. В результате получают интервальные данные¹.

Как можно заметить, понятие «рейтинг» определяется как субъективная оценка какого-либо явления по заданной шкале. С помощью рейтинга осуществляется первичная классификация социально-педагогических объектов по степени выражения общего для них свойства (экспертные оценки). Вот что пишет С. Гончаренко: «В педагогических науках рейтинг является основой для построения различных шкал оценок, в частности при оценке различных сторон учебной и педагогической деятельности, популярности или престижности профессий среди молодежи и т. п. Полученные при этом данные обычно имеют характер порядковых шкал»².

Несколько последних десятилетий мы являемся свидетелями того, как проходит разработка и внедрение внутренних университетских, а также национальных и международных рейтингов вузов. Кроме того, во многих постсоветских странах, в том числе и в Российской Федерации, происходят процессы формирования и повсеместного внедрения системы как внешней, так и внутренней рейтинговой оценки не только вузов, но и других структурных элементов системы образования (дошкольных детских образовательных учреждений, школ, училищ, колледжей и т. д.)

Прежде чем начать теоретико-методологический анализ основ рейтинговой системы оценки преподавателей внутри вуза, мы хотели бы остановиться на анализе такого понятия,

¹ См.: Большой толковый социологический словарь терминов онлайн. URL : <http://www.onlinedics.ru/slovar/soc/r/rejting.html>

² Гончаренко С. Украинський педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

как «профессиональная деятельность», так как считаем эту дефиницию одной из основных в системе высшего образования.

Термин «профессиональная деятельность» тесно связан с категорией деятельности, поскольку любая профессия реализуется только в определенном деятельностном аспекте. Феномен деятельности присутствует во всех сферах жизни социума. Данное явление стало предметом социологических, культурологических, философских, психологических и других исследований.

Можно отметить, что деятельность — это целенаправленный процесс, предусматривающий переход от цели, замысла к образу желаемого результата. В процессе деятельности индивид пытается творчески изменить имеющийся материал или ситуацию ради достижения своей цели, реализации своего замысла. Поэтому, в отличие от активности или выполнения каких-либо действий на уровне навыка или привычки, деятельность является осознанным целенаправленным процессом. Таким образом, основным структурным элементом любой деятельности является цель³.

Еще одной дефиницией в нашем анализе является понятие «профессиональная». Всестороннее изучение понятий «профессионал» и «профессиональная» показывают, что они происходят от слова «профессия» и поэтому тесно связаны между собой. В энциклопедических словарях термин «профессионал» трактуется как «специалист своего дела», «человек, который избрал определенное занятие своей профессией»⁴.

Опираясь на проведенный выше анализ, мы можем сказать, что профессиональная деятельность — это вид трудовой деятельности профессионалов, обладающих комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки и опыта работы, при этом имеющих высокую деловую репутацию и обладающих профессиональной этикой, содержание которой состоит из целесообразных изменений и преобразования окружающей среды путем выполнения возложенных на них особых профессиональных обязанностей и осуществления предоставленных им для этого прав.

В чем же заключается сущность и специфика профессиональной деятельности преподавателя высшей школы? Так как профессионально-педагогическая деятельность осуществляется в учебных заведениях, которые выдвигают к ней определенные требования (владеть знаниями по своему предмету и умениями передавать их другим), признаком профессионализма является умение эти требования удовлетворить.

Следует помнить, что для достижения профессионального уровня в этой области преподавателю необходимо обладать комплексом знаний о педагогической деятельности, ее законах, нормах, профессиональном поведении. Еще в 20-е годы XX века была основана наука об учителе — «дидаксология», которая помогала педагогу овладеть необходимыми профессиональными качествами, усваивать технологии и технику педагогической деятельности, выработать свой собственный стиль, навыки проективной деятельности при связывании междисциплинарной информации. Однако мы должны помнить, что ни одна современная технология и технологические средства не помогут преподавателю построить свою собственную педагогическую деятельность, если он лично и профессионально к ней не подготовлен. Следует помнить, что личная готовность должна быть неразрывно связана с профессиональной, так как учитель, педагог должен не только знать свой предмет, но и уметь объяснить, преподать его, привить учащимся и студентам желание самим познавать.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Большой толковый социологический словарь терминов онлайн URL : <http://www.onlinedics.ru/slovar/soc/r/rejting.html>
2. Большой энциклопедический словарь : в 2 т. / гл. ред. А. Прозоров. — М. : Сов. энциклопедия. 1992. — Т. 2. — 753 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — Київ : Либідь, 1997. — 376 с.
4. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании. — М. : Академия, 2008. — 336 с.
5. Кузьмина Н. Основы вузовской педагогики : учеб. пособие для студентов университета. — Л. : Нева, 1972. — 308 с.

³ См.: Иванов Д. А. Экспертиза в образовании. М. : Академия, 2008. 336 с.

⁴ Большой энциклопедический словарь : в 2 т. / гл. ред. А. Прозоров. М. : Сов. энциклопедия. 1992. Т. 2. 753 с.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Совместная деятельность людей — процесс двусторонний. С одной стороны, происходит освоение человеком мира и воздействие на мир, а с другой — формирование самого человека. В процессе совместной деятельности люди вступают в общение, которое характеризуется возникновением коллективных отношений, связей. В деятельности имеется целый ряд воспитательных возможностей. Через освоение окружающей действительности у детей формируются определенные отношения к обществу в целом, к отдельным людям, к природе. Активно взаимодействуя с миром, ребенок приобретает опыт социального поведения.

С поступлением в школу дети включаются в целенаправленный педагогический процесс воспитания и образования. В школе ребята начинают активно приобщаться к общественной деятельности. Опыт педагогической деятельности А. С. Макаренко показал, что детский коллектив совершенствуется и сплачивается не вообще в любой деятельности, а в такой, которая составляет основное содержание жизни всего коллектива. Коллективная творческая деятельность — важнейшее условие воспитания личности, организация различных праздников, концертов, спектаклей, все детское творчество должны представлять коллективное действие.

Коллективная деятельность младших школьников предполагает объединение индивидуальных усилий для получения наиболее полного, общественно значимого результата. Она имеет характерные особенности и ряд отличительных признаков. Деятельность школьников является коллективной, если:

- цель деятельности осознается как единая, требующая объединения усилий всего коллектива;
- организация деятельности предполагает известное разделение труда;
- в процессе деятельности между членами коллектива образуются отношения взаимной ответственности и зависимости;
- контроль над деятельностью частично осуществляется самими членами коллектива.

Коллективная деятельность оказывает воспитывающее влияние на развитие детского коллектива и формирующейся личности ребенка. В совместной коллективной деятельности складываются интересы и стремления детей, развиваются их способности, нравственные качества. Чтобы процесс воспитания всесторонне развитой личности проходил наиболее эффективно, необходимо прежде всего организовать деятельность личности в коллективе.

В коллективной творческой деятельности должно быть обеспечено единство сознания и деятельности, убеждений и поведения. Если работа будет построена только на обращении к сознанию детей, без включения их в активную разнообразную деятельность, то она не даст должного воспитательного эффекта.

Вся система коллективной работы с ее разнообразными видами деятельности должна быть направлена на обеспечение всестороннего развития детей. В деятельности осуществляются все взаимосвязанные стороны воспитания и происходит целостное формирование личности. Можно сказать, что воспитание личности, есть прежде всего развитие ее деятельности.

Деятельность сама по себе не будет иметь должного воспитательного значения, если нет определенного, целенаправленного руководства ею, если не используются педагогически оправданные методы воздействия на школьников. Педагогическое руководство деятельностью детей опирается на ее структуру, звенья. Советский психолог А. А. Люблинская выделяет следующие основные звенья в структуре деятельности: цель, что человек хочет; мотив, побуждающий человека к действию, ради чего человек действует; средства, которые он использует для достижения поставленной цели; результаты деятельности, либо в материальной сфере, либо в духовной; отношение человека к результатам и к процессу самой деятельности.

В структуре деятельности, в ее звеньях уже заложены воспитательные возможности, которые учитель активно использует в работе с детьми ¹.

Организация коллективной деятельности требует учета возрастных особенностей детей. Возраст и развитие чаще всего определяют их подготовленность к различным формам работы. При организации деятельности младших школьников необходимо учитывать специфику этого возраста: подвижность, конкретность, мышления, большую впечатлительность, подражательность, неумение долго концентрировать внимание на чем-либо одном. Младших школьников привлекают дела, в которых есть что-то яркое, необычное, которые соответствуют их интересам, желаниям. В этом возрасте происходит интенсивное накопление опыта поведения, поэтому особенно важно уметь подобрать такие виды деятельности, в которых дети вступают в отношения сотрудничества, взаимопомощи, дружбы и товарищества. Если коллективная деятельность отвечает интересам школьников, захватывает их своей целью, то у детей появляется потребность помогать друг другу, заботиться об улучшении окружающей жизни. Делая детский коллектив участником или свидетелем ярких явлений окружающей их действительности, мы сталкиваемся с эффектом эмоционального заражения. Индивидуальные переживания в связи с наблюдаемым явлением дополняются и углубляются сопереживанием. Таким образом, за счет совместных эмоциональных переживаний обогащается, становится более ярким социальный опыт ребенка. «Особенно важно крепить коллективные эмоции к возрасту от 7 до 12 лет, когда у ребенка так ярко выражается социальный инстинкт, стремление все делать сообща», — писала Н. К. Крупская ².

При планировании коллективных творческих дел школьников учитель должен учитывать специфические особенности различных видов деятельности. Объем и содержание деятельности детей на каждом возрастном этапе отвечают уровню и характеру психического развития ребенка. Советский психолог А. Н. Леонтьев пишет: «Жизнь, или деятельность в целом, не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большое значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности».

Для детей школьного возраста главным развивающим видом деятельности становится учебная. Младший школьник воспринимает этот вид деятельности как строго обязательный. Несмотря на то, что учебная деятельность для учащихся 1–3 классов является основной, дети все еще продолжают играть; с большим удовольствием они включаются в трудовую, спортивную и другие виды деятельности ³.

Проводя коллективную творческую работу с младшими школьниками, учитель включает детей в разнообразные виды деятельности, которые на данном возрастном этапе развития учащихся еще не могут иметь своего полного развития.

В коллективной познавательной деятельности ставятся общие познавательные задачи перед всеми членами коллектива, школьники активно сотрудничают с целью приобретения знаний, умений и навыков. В свободное от уроков время дети сообща добиваются результатов в опытнической работе, в изготовлении простейших моделей, учебных пособий. Участвуя добровольно в различных формах коллективной познавательной деятельности, учащиеся вступают в отношения деловой зависимости, ответственности, взаимопомощи. В коллективной познавательной деятельности происходит формирование детского коллектива, его становление и воспитание коллективистических черт у детей. Познавательная деятельность детей в коллективе обогащает духовный мир школьников, развивает их нравственно. Младших школьников интересуют самые различные области науки и реальной действительности — процессы живой и неживой природы, техника, космос, культура, спорт.

Характерным видом деятельности младших школьников является игра. Игра младшего школьника выступает и как специальная форма коллективной деятельности, и как элемент всех других видов деятельности. Если присмотреться внимательно к играм детей, то можно увидеть, как отражается в их играх мир взрослых, как через игру познают они окружающую действительность.

¹ Виноградова М. Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М., 1977.

² Крупская Н. К. Педагогические сочинения : в 10 т. Т. 3.

³ Там же ; Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.

тельность. В игре младшего школьника появляется учебная деятельность, присутствуют элементы трудовой деятельности, спортивной. Игра ребенка становится многоплановой.

Могучую силу игры отмечал Ян Амос Коменский. Он считал, что ребята отражают в игре серьезные стороны жизни.

Ценность игровой деятельности заключается в том, что в ходе игры школьники часто преодолевают различные трудности, учатся управлять своим поведением, могут быть смелыми, волевыми, усидчивыми. При разумной организации игровая деятельность является школой жизни, школой труда и общения детей в коллективе сверстников. Игра способствует укреплению чувства коллективизма, развитию инициативы и самостоятельности, является прекрасной формой организации коллективной жизни школьников. Игра вносит радость, удовольствие в выполнение самой трудной работы.

Учащиеся начальных классов школы включаются и в эстетическую деятельность. Большую роль эстетической деятельности отводил в своей педагогической работе В. А. Сухомлинский. Он говорил, что необходимо научить ребенка понимать красоту природы, слушать ее музыку. Главная и ведущая задача — научить детей видеть и чувствовать прекрасное⁴.

Составной частью эстетического воспитания является художественная деятельность. Школа должна уметь развивать и совершенствовать художественные запросы детей через их практическую и творческую деятельность.

В процессе художественной деятельности ребята знакомятся с различными видами искусства — музыкой, живописью, скульптурой, графикой, литературой. Через приобщение к искусству выявляются индивидуальные интересы и способности детей.

Младшему школьнику предоставляются большие возможности для развития художественно-творческих способностей. Школьники занимаются в разнообразных кружках, где учатся рисовать, петь, играть на музыкальных инструментах, танцевать; принимают активное участие в художественной самодеятельности. В разнообразной художественной деятельности развиваются эстетические чувства детей, восприятие и воображение, творческие способности; дети познают радость созидания, становятся духовно и физически красивее.

Большое место в жизни младших школьников занимает спортивная деятельность. Она направлена на укрепление здоровья и закаливание детского организма, внедрение физической культуры в режим дня учащихся, содействует правильному физическому развитию детей, повышает их работоспособность.

Важным на данный момент направлением коллективно-спортивной деятельности, в том числе и младших школьников, является подготовка детей к овладению нормативами Всесоюзного комплекса «Готов к труду и обороне». Спортивная деятельность младших школьников организуется строго с учетом возрастных особенностей этой группы детей.

Названные виды коллективно-творческой деятельности младших школьников используются во внеклассной работе и при правильной педагогически целесообразной их организации помогают всестороннему развитию подрастающего поколения.

В организации и проведении коллективно-творческой деятельности младших школьников ведущая роль принадлежит учителю, который объединяет усилия родителей, общественности. Коллективная деятельность учащихся проводится на основе соблюдения ряда ведущих педагогических условий.

Одно из педагогических условий — это обеспечение общественной активности школьников в разнообразных формах коллективной творческой деятельности. Процесс формирования общественной активности носит длительный характер и является сложным и трудным. Проявляется общественная активность прежде всего в разнообразной деятельности учащихся. Общеизвестно, что учащиеся начальных классов охотно включаются в коллективную творческую деятельность. Они любят участвовать в оформлении классной комнаты, изготавливать игрушки, работать в предметных кабинетах, в библиотеке, то есть они охотно участвуют в труде для коллектива. Учитель разрабатывает систему групповых и коллективных видов деятельности школьников. Так, в 1 классе планируется деятельность групп игровиков, санитаров, кукольников, цветоводов, мастеров детской игрушки и т. д. Ребята также участвуют и в коллективной деятельности всего класса⁵.

⁴ Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника. М., 1961.

⁵ См.: Воспитание общественной активности учащихся. Минск, 1972.

Общественную активность следует рассматривать не только как черту личности, но и как способ деятельности. Практика показывает, что школьники по-разному относятся к различным видам деятельности. Одни вызывают у детей повышенную активность, другие оставляют равнодушными. Учащихся 1–4 классов привлекает такая деятельность, результаты которой видны сразу, в которой имеются элементы игры, романтики, занимательности.

Чтобы дети с первых дней пребывания в школе учились жить сообща, активно участвовать в жизни класса, учитель постепенно включает их в планирование разнообразной коллективно-творческой деятельности, учит анализировать результаты своей работы. У младших школьников маленький жизненный опыт, и конечно, их предложения будут еще примитивными, а иногда и фантастическими, но учителю необходимо приучать детей думать вместе с коллективом класса, находить реальные объекты деятельности.

Совместное планирование творческих дел, их коллективное проведение, а затем анализ позволяют учителю и самим ребятам увидеть и хорошее, и плохое в жизни детского коллектива.

Список использованной литературы

1. Виноградова М. Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. — М., 1977.
2. Крупская Н. К. Педагогические сочинения : в 10 т. — Т. 3.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1972.
4. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника. — М., 1961.
5. Воспитание общественной активности учащихся. — Минск, 1972.
6. Болотина Л. Р., Латышина Д. И. Педагогика и методика нач. обучения. — М., 1978.

Е. Ю. Лысова

ЭССЕ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА В РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В течение долгого времени сочинение было одним из основных видов письменных работ в школе и являлось обязательным выпускным испытанием. Однако в начале XXI века переход к тестовым формам оценки знаний, введение ЕГЭ на некоторое время вывели сочинение из поля внимания как педагогов, так и методистов. В 2014 году введение итогового сочинения по литературе послужило толчком к возрождению «традиции обучения сочинению и использования его возможностей в воспитании и развитии школьников»¹. В настоящее время такой вид сочинения, как эссе, входит в структуру ОГЭ и ЕГЭ по многим дисциплинам.

В том же 2014 году в Англии был принят Национальный учебный план², который регламентирует подходы и стандарты обучения в Великобритании. Этот «революционный» документ, как писали о нем СМИ, был призван стать основой для развития и освоения актуальных навыков, таких как принятие решений, математическое моделирование, программирование и написание эссе.

В Великобритании выделяют особое место эссе как виду письменных работ. Обучать этому жанру начинают в 9 классе и продолжают до окончания школы. Написание эссе в высших учебных заведениях Соединенного Королевства является вступительным испытанием. На протяжении всей учебы студенты не только гуманитарных, но и естественнонаучных, экономических факультетов пишут эссе по различным дисциплинам.

¹ Богданова Е. С. Русский язык. Сочинение по прочитанному тексту на уроках в старших классах и ЕГЭ : 9–11 классы. М. : АСТ, 2017. 320 с.

² Q. v.: The national curriculum for England to be taught in all local-authority-maintained schools // Портал Правительства Великобритании. URL : <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> (дата обращения: 15.12.2017).

Эссе — жанр, который учит мыслить, анализировать, выбирать и доказывать. По Эпштейну, эссе представляет собой «каталог, перечень разнообразных суждений, относящихся к одному факту, или разнообразных фактов, подтверждающих одно суждение»³.

Успех написания эссе лежит в предварительной подготовке, к которой относятся изучение научных и литературных источников, осмысление полученной информации и формирование собственного мнения. В Оксфорде при оценке эссе 30 % отдают композиции работы, 30 % — ее содержанию, а 40 % занимают неординарность и убедительность доводов автора, при этом высоко оценивается использование примеров из дополнительной литературы. В своей работе студент должен не только изложить то, что он узнал, но прежде всего выразить личное мнение, как бы вступить в дискуссию, встав на ту или иную сторону научного спора⁴.

В Великобритании есть четкие стандарты относительно композиции речевого произведения. Эссе должно состоять минимум из пяти частей: введение, первый основной абзац, второй основной абзац, третий основной абзац, заключение.

Введение не только знакомит читателя с основной темой работы, но и с позицией автора. Основная задача этой части заключается в том, чтобы заинтересовать адресата и вовлечь в дальнейшее чтение. Следовательно, введение должно содержать очень яркие и емкие мысли — «зацепки». Во введении приводится основной тезис работы, а также мини-план эссе, который дает читателю возможность представить, что ожидать в следующих абзацах.

Основная часть посвящается аргументации. В первом основном абзаце помещают самый сильный аргумент. Автору необходимо продумать, какие именно факты смогут подкрепить его собственную точку зрения. Главное требование к этой части — убедительность и логичность изложения. Не менее важно помнить, что мнение автора может отличаться от ожиданий читателей. В каждом из трех основных абзацев необходимо привести примеры и объяснить, почему именно они доказывают тезис, высказанный во введении.

Заключение предлагается рассматривать как «второе введение». Достаточно привести всего четыре предложения, в которых обязательно следует упомянуть яркую мысль — «зацепку» из введения, а также тезис.

Отечественная традиция написания эссе имеет специфику. При сравнении русского и английского эссе можно выделить три отличия:

1) английское эссе строится по принципу пошагового решения проблемы; русское эссе не всегда носит проблемно-смысловой характер и может представлять собой вольное рассуждение;

2) английское эссе основано только на фактах, в нем последовательно доказывается единственный тезис; в русском эссе преобладает концептуальная информация, основанная на мнении, представлениях, ассоциациях автора, возможно рассмотрение нескольких идей, отсутствие предложений относительно конкретного решения проблемы;

3) в английском эссе количество абзацев равно количеству аргументов, первый и последний абзац содержат тезис; у русского эссе нет строго определенной формы: автор руководствуется озарениями, текст может развиваться зигзагообразно, содержать отступления, иметь различные варианты концовок⁵.

В настоящее время эссе все чаще используется в практике отечественных учебных заведений⁶. Одной из целей написания эссе как учебной работы является привитие навыков

³ Третьяк Г. Е. Методические указания по написанию реферата и эссе для всех специальностей и направлений подготовки очной и заочной формы обучения // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 5. С. 212–213.

⁴ Матфанов О. Эссе: жанр, который учит мыслить. URL : <https://newtonew.com/opinion/essays-that-learn-you-to-think> (дата обращения: 15.12.2017).

⁵ См.: Бузальская Е. В. Учебное эссе: система упражнений // Научные проблемы гуманитарных исследований. Пятигорск, 2010. № 1. С. 138–142.

⁶ См.: Гаврилик О. Н., Тарантей В. П. Дидактические возможности эссе в преподавании наук в высшей школе // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2015. № 3. С. 138–148.

библиографического поиска необходимой литературы, компактного изложения мнения авторов и своего суждения по выбранному вопросу в письменной форме, а также выявление и развитие у автора интереса к определенной научной и практической⁷.

Вышеперечисленные задачи эссе также можно дополнить функцией воспитания, «укоренения» ученика в культуре⁸. Этот аспект наиболее полно раскрывается в концептоцентрическом эссе, передающем и формирующем «опыт моделирования процесса интерпретации смысложизненных концептов»⁹. Следует отметить, что данный вид эссе входит в состав ОГЭ по русскому языку.

Написание текстов эссеистического характера — сложный процесс. Н. Л. Мишатина рекомендует для овладения учениками жанровой формой эссе отрабатывать конкретные приемы, на которых строится текст данного вида:

- 1) прием цитирования;
- 2) прием риторических вопросов;
- 3) прием сравнений, сопоставления примеров и мнений;
- 4) прием антитезы¹⁰.

Е. С. Богданова выделяет в работе над концептоцентрическим эссе в школе следующие направления: 1) накопление опыта в осмыслении ключевых слов культуры и понятий этики; 2) обучение ассоциативному развертыванию слова-понятия и анализу ассоциативного поля концепта; 3) обучение формулированию тезиса, содержащего ответ на вопрос «Что такое... (сила духа, сострадание и т. д.)?»; 4) обучение отбору примеров-аргументов и способам включения их в сочинение; 5) обучение композиционному оформлению текста¹¹.

Практика, регулярное написание эссе под руководством учителя помогут не только освоить этот жанр, но и развить критическое мышление, обогатить речь, научить выстраивать причинно-следственные связи, приводить веские аргументы, а также освоить «три предмета, которые необходимы любой школе: Знание, Память, Совесть»¹².

Список использованной литературы и электронных источников

1. The national curriculum for England to be taught in all local-authority-maintained schools // Портал Правительства Великобритании. — URL : <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> (дата обращения: 15.12.2017).
2. Богданова Е. С. Русский язык. Сочинение по прочитанному тексту на уроках в старших классах и ЕГЭ : 9–11 классы. — М. : АСТ, 2017. — 320 с.
3. Бузальская Е. В. Учебное эссе: система упражнений // Научные проблемы гуманитарных исследований. — Пятигорск, 2010. — № 1. — С. 138–142.
4. Гаврилик О. Н., Тарантей В. П. Дидактические возможности эссе в преподавании наук в высшей школе // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2015. — № 3. — С. 138–148.
5. Лотман Ю. М. Чему же учатся люди? // Ю. М. Лотман и тартуско-московская школа. — М. : Гнозис, 1994. — С. 459–462.
6. Матфанов О. Эссе: жанр, который учит мыслить. URL : <https://newtonew.com/opinion/essays-that-learn-you-to-think> (дата обращения 15.12.2017).
7. Мишатина Н. Л. В поисках жарового пристанища (методологические размышления) // Университетский научный журнал. 2013. № 4. — С. 160–171.

⁷ См.: Третьяк Г. Е. Методические указания по написанию реферата и эссе для всех специальностей и направлений подготовки очной и заочной формы обучения.

⁸ См.: Мишатина Н. Л. В поисках жарового пристанища (методологические размышления) // Университетский научный журнал. 2013. № 4. С. 160–171.

⁹ Там же.

¹⁰ См. там же.

¹¹ См.: Богданова Е. С. Русский язык. Сочинение по прочитанному тексту на уроках в старших классах и ЕГЭ : 9–11 классы.

¹² Лотман Ю. М. Чему же учатся люди? // Ю. М. Лотман и тартуско-московская школа. М. : Гнозис, 1994. С. 459–462.

8. Третьяк Г. Е. Методические указания по написанию реферата и эссе для всех специальностей и направлений подготовки очной и заочной формы обучения // Международный журнал экспериментального образования. — 2015. — № 5. — С. 212–213.

9. Эпштейн М. Н. На перекрестке образа и понятия (эссеизм в литературе Нового времени) // Парадоксы новизны. — М., 1988. — С. 332–380.

Д. А. Мерлина

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЯНУША КОРЧАКА

Из курса педагогики известно, что одним из основных личностных качеств учителя является любовь к своему делу и ученикам. Умение любить каждого ученика — неотъемлемое условием прогрессивной педагогической работы и всестороннего развития обучающихся. К сожалению, педагог не всегда соответствует данному требованию. Однако Януш Корчак на собственном примере показал, что только проявление заботы, верности и любви к детям дает положительный результат в процессе воспитания.

Януш Корчак (настоящее имя Ерш Хенрик Гольдшмит) — выдающийся педагог, писатель, врач и общественный деятель. Ш. А. Амонашвили писал, что Корчак был «человеком необыкновенной нравственной красоты»¹. И это трудно не заметить, изучая его биографию и труды. Он был преданным своей родине солдатом, пережил три войны, но избиение ребенка взрослым человеком для него было куда страшнее. Он не был горд и тщеславен, несмотря на свою известность. Его не пугали боль, война и даже собственная смерть.

Огромную роль в разработке педагогической системы Корчака сыграли взгляды Л. Н. Толстого, которые были близки педагогу и отражены в концепции воспитания детей. К ним следует отнести идею гармоничного развития и ценности детства, а также идею о воспитании как основном средстве преобразовании общества. Педагогические принципы Корчака и его система в целом основаны на принципах гуманизма, что, в свою очередь, отвечает требованиям современного ФГОС НОО². Однако центральное место в воспитании и в своей педагогической концепции педагог посвятил любви к детям. В. А. Сухомлинский писал: «Жизнь Януша Корчака, его подвиг изумительной нравственной силы и чистоты явились для меня вдохновением. Я понял: чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им свое сердце»³.

Педагогическая система воспитания Я. Корчака основана на следующих принципах:

1. Хороший ребенок, по мнению Корчака, не должен быть «удобным» для своих родителей и отвечать их требованиям и желаниям, ведь ребенок — это такой же человек со своими мечтами, идеалами, целями, который отличается от взрослого лишь отсутствием богатого жизненного опыта.

2. Родителям не стоит требовать и ждать от ребенка того, что он станет таким, каким они хотят его видеть. Каждый ребенок индивидуален, поэтому ему надо помочь самостоятельно реализовать себя и помочь стать собой.

3. Не требовать от своего ребенка платы за жизнь и прочие блага. Ведь он тоже подарит кому-то жизнь, а тот подарит ее следующему. Все это абсолютно безвозмездно.

¹ См.: Амонашвили Ш. А. Как любить детей (опыт самоанализа). 2-е изд., перераб. и доп. М.: Школа Понимания, 2013. 76 с.

² См.: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО от 06.10.2009). 41 с.

³ См.: Амонашвили Ш. А. Как любить детей (опыт самоанализа).

4. Не оскорблять, не унижать ребенка и не вымещать на нем свое зло и обиды. Уделять больше времени и внимания. Чаще встречаться со своими детьми.

5. Не осуждать его за ошибки, относиться с пониманием к его проблемам, ведь у ребенка нет такого богатого опыта, как у его родителей.

6. Делать все возможное для своего ребенка, но не мучать себя, если при этом что-то не удается и не по силам.

7. Ребенок — это сосуд, который каждый родитель должен наполнить своей любовью, зажечь в нем творческий огонь. Он не может быть обузой. Это душа, которая дана нам на хранение.

8. Неважно, какой ребенок, имеет ли он недостатки или достоинства, его нужно любить любым, радоваться ему, ведь ребенок — это вечный праздник для души.

Таким образом, эти принципы были реализованы Корчаком в «Доме Сирот», основателем и главным воспитателем которого он являлся. В этом доме была реализована система самоуправления, которая способствовала развитию самостоятельности, ответственности и формированию личности, был сформулирован свод внутренних законов. Дети с малых лет приучались отвечать за свои поступки, оценивать деятельность других людей, соблюдать определенные обязанности и пользоваться своими правами. Данная система включала в себя суд, совет самоуправления, педагогический совет, сейм и общие собрания. Следует заметить, что суд не являлся органом наказания. Чаще всего Корчак подавал заявления на самого себя и оказывался на скамье подсудимых. Дети же учились защищать друг друга, находить положительные моменты в самых негативных поступках, не осуждать другого, пока вина не доказана, а в случае наличия доказательств, учиться оправдывать виновных, усиливать защиту нарушителей дисциплины. В своей книге «Как любить детей» педагог посвятил целую главу правилам проживания в «Доме Сирот», где указал следующие правила: «Если кто-то сделал что-нибудь плохое, лучше всего простить его... Если сделал плохое, потому что не знал, что это плохо, теперь уже будет знать... Если сделал плохое не нарочно, в будущем будет осторожнее... Если сделал плохое, так как ему трудно привыкнуть, постарается больше не делать этого... Если сделал плохое, потому, что его подговорили, больше не послушается... Если кто-то сделал что-нибудь плохое, лучше всего простить его, подождать, пока не исправится»⁴. При этом Корчак использовал методы и приемы обучения и воспитания, включающие увлекательные элементы игры, но контролирующее поведение детей.

Корчак был главнейшей частью, связующим звеном этой системы самоуправления, этого государства, которое было построено на равноправии, справедливости и братстве. Он считал себя отцом каждого ребенка, играл с ними, знал все про любого из воспитанников. Его, как настоящего отца любого дитя, не могли смутить даже «домашние хлопоты» по уборке, стирке и умыванию детей.

Многие выдающиеся педагоги и психологи прошлого открыли нам тайны и тонкости обучения и воспитания детей. Книга Я. Корчака «Как любить ребенка» — это поистине библия воспитания ребенка, которая будет актуальна и полезна в любые времена. А гибель Корчака является венцом его идеи, подтверждением его слов и любви к своим воспитанникам. Этот факт является свидетельством того, какую ответственность нес педагог за детей. Для него было важно не столько обеспечить достойную жизнь детей, сколько при помощи любви воспитать настоящего человека, гармонично и всесторонне развитого, справедливого и способного контролировать и анализировать свои действия.

Список использованной литературы

1. Амонашвили Ш. А. Как любить детей (опыт самоанализа). — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Школа Понимания, 2013. — 76 с.
2. Корчак Я. Как любить ребенка. — М. : АСТ, 2014. — 213 с.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — М. : Концептуал, 2016. — 320 с.

⁴ Корчак Я. Как любить ребенка. М. : АСТ, 2014. 213 с.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ
ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ИСТОРИКА XVIII ВЕКА
В. В. КРЕСТИНИНА**

Василий Васильевич Крестинин, получивший от архангелогородцев звание «степенного гражданина», является одним из ярких представителей российской провинциальной историографии XVIII века. Он посвятил все свои труды историко-географическим описаниям Русского севера, занимал ряд выборных должностей и трудился в местном магистрате, вместе с другими любителями-краеоведами образовал в Архангельске «Общество для исторических исследований», целями которого стало собирание древних рукописей, иных исторических документов и передача их в Академию наук¹.

Разносторонние научные взгляды Крестинина были связаны не только с историей и краеведением. Историка волновали вопросы образования, воспитания и просвещения, которые рассматриваются им в исторических работах, в статьях о воспитании детей, а также в общественно-педагогических требованиях и проектах. Таковы его статьи «Историческое известие о нравственном воспитании детей у двинских жителей» и «Об употреблении над детьми мужского пола власти родительской и власти учительской по старинному воспитанию двинского народа»². В них мы находим описание достаточно сурового домашнего воспитания с определенными домостроевскими методами, развивавшими у детей почтительность и послушание перед родителями, внимательное и скромное поведение. Однако суровость родительской власти, по мнению историка Крестинина, мало способствовала действительному воспитанию и улучшению нравов³. В частности, в статье «Об употреблении над детьми мужского пола власти родительской и власти учительской по старинному воспитанию двинского народа» Василий Васильевич критикует «кнутобойную систему воспитания», так как «жестokie поступки родителей с детьми, а учителей с учениками, служили к повреждению нрава малолетних; ибо сим образом последние от первых научались, поступали между собою в обхождении и в играх грубо и свирепо»⁴.

Для выявления педагогических воззрений В. В. Крестинина обратимся к следующему источнику. В «Историческом известии о нравственном воспитании детей у двинских жителей» в разделе «О повреждении младенческого здравия пищею и вредными от непросвещенных женщин врачеваниями» Крестинин указывает на низкий уровень медицинских знаний населения, который негативно сказывался на воспитании и здоровье подрастающего поколения с самого рождения. Он критикует методы, используемые при лечении болезней. Так, например, историк пишет о существующей младенческой болезни «призор», согласно которой «око и язык человеческий бывають причиною младенческой болезни, именуемой призором, которая делается от того, когда посторонний человек устремит свой взор на младенца, и притом что-нибудь скажет еще о дитяти»⁵. Для лечения такой болезни использовали холодную воду, почерпнутую из ручья или реки, и обливали обнаженного младенца с ног до головы⁶. Кроме то-

¹ Кизеветтер А. А. Исторические очерки: Из истории политических идей // Школа и просвещение. Русский город в 18 в. Из истории России в 19 столетии. М.: ОКТО, 1912. 502 с. URL : <http://elib.shpl.ru/nodes/4484#page/509/mode/inspect/zoom/4>. (дата обращения: 10.03.2018).

² См.: Василий Васильевич Крестинин. Труды. Творческая биография. Библиография : сб. / сост. Е. И. Тропичева, науч. ред. А. А. Куратов. Архангельск : Архангельская обл. научн. библ. им. Н. А. Добролюбова, 2007. 420 с. URL : <http://webirbis.aonb.ru/irbisdoc/kr/2016/16kr091/files/assets/basic-html/page-1.html> (дата обращения: 30.01.2018).

³ См.: Черняховский, Ф. И. Василий Васильевич Крестинин. Архангельск : Арх. кн. изд., 1955. 40 с.

⁴ Василий Васильевич Крестинин. Труды. Творческая биография. Библиография.

⁵ См. там же.

⁶ См. там же.

го, в разделе «О развращении детского разума баснями о еретиках и чертях» Василий Васильевич, сам далекий от суеверий, осуждает предрассудки, которые распространены в форме сказок и басен на Севере. По его мнению, это «вредоносное баснословие нежный разум детей лжею помрачают, и нежное их сердце пустым страхом развращают»⁷. В этой работе он также упрекает раннюю привычку детей к «срамословию» и грубости, указывая причину этому явлению: «детские разговоры растлеваются примерами старших людей, употребляющих матерную брань без стыда», поэтому «всякий родитель должен воздерживаться при детях своих не только от дел, но и от слов: брани, драк, всякой жестокости, и не позволять тем, которые окружают детей его, давать им такие дурные примеры»⁸. Эта проблема, на мой взгляд, находит свое отражение и в наши дни. Интерес для нас представляет раздел «О научении детей грамоте». Крестинин констатирует тот факт, что обучение детей грамоте осуществлялось «в городских малых школах разночинцами, вольными людьми, ни под каким надзиранием не состоящими». Родители старались обычно научить грамоте мальчиков, и само обучение проходило по старинному обыкновению — «училищный способ, есть тот же самый способ, который за 800 лет перед сим временем в первой Киевской букварной школе введен от Греков, и потом распространился по всей России»⁹. К тому же обучение это считалось платным «по старинному обыкновению покнижно, а не помесечно», например, «за азбуку по 10 копеек, за часослов по 60 и по 70 копеек, за псалтырь и за письмо по 100 копеек»¹⁰. Таким образом, доводы, приводимые Крестининым, отражают уровень грамотности населения Севера, который в XVIII веке был достаточно низок, «без должного обучения и познания». В свою очередь, слабость народного образования приводит к отставанию торговли, земледелия, мореплавания, промышленности, бедности населения.

Именно поэтому, как указывают современные исследователи в области педагогики Т. С. Буторина и Е. А. Смягликова, он отстаивал передовые принципы системы образования: всеобщего, доступного, равного для обоих полов, бесплатного обучения; единой государственной школы, управляемой Академией наук через органы местного самоуправления; единства научного образования с нравственным воспитанием¹¹.

Василий Крестинин является автором нескольких проектов по организации учебных заведений. В 1764 году архангелогородский магистрат представил в Сенат план всеобщего обучения грамоте, разработанный В. В. Крестининым и основанный на открытии малых (начальных) школ для бесплатного обучения детей всех сословий и обоюбого пола¹². В этом документе историк Крестинин обосновывал обязанности учителей. Так, по уровню подготовленности учителя проверяет школьный старшина, и только после этого он может быть допущен к обучению детей¹³. Согласно выводам советского исследователя А. В. Смирнова, составленным на основе архивных данных, Василий Крестинин отдавал предпочтение общественным школам и считал, что они должны находиться под контролем государства и на попечении органов местного самоуправления. В программу обучения он предлагал включить такие дисциплины как обучение чтению, письму, арифметике и катехизису (основное учение о христианской вере), который, по его мнению, способствует совершенствованию нравственности¹⁴.

⁷ Василий Васильевич Крестинин. Труды. Творческая биография. Библиография.

⁸ Там же.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же.

¹¹ См.: Смягликова Е. А., Буторина Т. С. Гражданская направленность просветительских идей В. В. Крестинина // Высшее образование сегодня. 2007. № 6. С. 89–92.

¹² Котляров А. Н., Можяева Г. В. В. В. Крестинин // Историки России XVIII–XX в. 1997. Вып. 4. С. 4–15.

¹³ Чекунова А. Е. В. В. Крестинин и его проект создания «малых» школ // Вопросы истории : ежемес. журнал. 2007. № 7. С. 121–129.

¹⁴ Смирнов А. В. Педагогические взгляды В. В. Крестинина: к 175-летию со дня смерти // Аграрная история Европейского Севера СССР. Вологда, 1970. С. 594–606.

Помимо проекта создания малых школ, Василием Васильевичем в 1764 году был предложен проект «Учреждение гражданской гимназии в городе Архангельском», подготовленный как приложение к доношению губернского магистрата в Комиссию о коммерции¹⁵. Проект подробно рассматривался еще в 1912 году А. А. Кизеветтером в статье «Школьные вопросы нашего времени в документах XVIII века»¹⁶. По проекту Крестинина обучение в гимназии предлагалось сделать доступным для всех детей посадских жителей: учить их бесплатно, а при магистрате открыть бесплатную подготовительную школу для бедных детей. Василий Васильевич считал, что необходимо принимать в гимназию и крестьянских детей, а именно мальчиков поморских уездов¹⁷. Гимназия, по мыслям Крестинина, представляла собой государственное общественное учебное заведение, существующее на счет государственных вложений, а управление в ней осуществляется через государственные научные учреждения и органы местного самоуправления¹⁸. По соображениям Василия Васильевича, гимназия должна была стать центром культурной, экономической и научной жизни всего края, служить не только на пользу гимназии, но и открываться для посторонних читателей. Предполагалось создание библиотек при гимназиях, созданных на средства городов и посадов губернии, а также пожертвований отдельных лиц¹⁹. Интерес представляют педагогические установки проекта, так как он исключал наказания, но рекомендовал поощрения воспитанников. Деятель Крестинин выступал против отчислений учеников, считая исключения как отказ учителя выполнять свои обязанности до конца²⁰. Василий Васильевич также определял существенное значение физического воспитания детей, по его мнению, особенно важно укреплять здоровье в младенческие годы и правильно поставить нравственное воспитание²¹.

Таковы, в целом, основные положения еще одного передового проекта Крестинина в области образования. Мы видим, что оба крестининских проекта носят новаторский характер для XVIII века. Однако в условиях Поморья оба ранних проекта Крестинина так и остались нереализованными²².

Давая оценку педагогическим воззрениям Крестинина, необходимо сказать, что его идеи были ценными и отражали прогрессивные взгляды городского населения России в области воспитания и системы школьного образования. Проявляя себя гуманистом, Василий Крестинин глубоко верил в силу нравственного воспитания подрастающего поколения, а особое значение в этом процессе он отводил родителям, которым необходимо совершенствовать медицинские, педагогические знания и свою собственную грамотность.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Варфоломеев Л. А. Стезею Ломоносова: северяне — выдающиеся деятели науки и культуры / под общ. ред. Р. А. Ханталина. — Архангельск : ПГУ им. М. В. Ломоносова, 2002. — 31 с. — URL : <http://webirbis.aonb.ru/irbisdoc/kr/2014/14kp200/index.html> (дата обращения: 14.02.2018).

2. Василий Васильевич Крестинин. Труды. Творческая биография. Библиография : сб. / сост. Е. И. Тропичева, науч. ред. А. А. Куратов. — Архангельск : Архангельская обл. науч. библ. им. Н. А. Добролюбова, 2007. — 420 с. — URL : <http://webirbis.aonb.ru/irbisdoc/kr/2016/16kp091/files/assets/basic.html/page-1.html> (дата обращения: 30.01.2018).

3. Кизеветтер А. А. Исторические очерки: из истории политических идей // Школа и просвещение. Русский город в 18 в. Из истории России в 19 столетии. — М. : ОКТО, 1912. — 502 с. — URL : <http://elib.shpl.ru/nodes/4484#page/509/mode/inspect/zoom/4> (дата обращения: 10.03.2018).

¹⁵ Чекунова А. Е. В. В. Крестинин и его проект создания «малых» школ.

¹⁶ Кизеветтер А. А. Исторические очерки: из истории политических идей.

¹⁷ См.: Чекунова А. Е. В. В. Крестинин и его проект создания «малых» школ.

¹⁸ См.: Смирнов А. В. Педагогические взгляды В. В. Крестинина: к 175-летию со дня смерти.

¹⁹ См. там же.

²⁰ См. там же.

²¹ См. там же.

²² См.: Черняховский Ф. И. Василий Васильевич Крестинин. Архангельск : Арх. кн. изд., 1955. 40 с.

4. Котляров А. Н., Можаяева Г. В. В. В. Крестинин [Текст] // Историки России XVIII–XX в. — 1997. — Вып. 4. — С. 4–15.
5. Смирнов А. В. Педагогические взгляды В. В. Крестинина: к 175-летию со дня смерти // Аграрная история Европейского Севера СССР. Вологда, 1970. — С. 594–606.
6. Смягликова Е. А., Буторина Т. С. Гражданская направленность просветительских идей В. В. Крестинина // Высшее образование сегодня. — 2007. — № 6. — С. 89–92.
7. Чекунова А. Е. В. В. Крестинин и его проект создания «малых» школ // Вопросы истории : Ежемес. журнал. — 2007. — № 7. — С. 121–129.
8. Черняховский Ф. И. Василий Васильевич Крестинин. — Архангельск : Арх. кн. изд., 1955. — 40 с.

А. Н. Рыбакова

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В современном мире роль русского языка в качестве средства международного общения достаточно велика. Этому способствует наличие нескольких причин, которые побуждают иностранцев к изучению данного языка. Одним из основных факторов изучения языка является получение иностранными гражданами профессиональной специальности, а также возможность работать в России. Следующим фактором, побуждающим к овладению русским языком, является интерес иностранцев к русской культуре.

Преподавание русского языка как иностранного должно осуществляться на базе надежного теоретического фундамента. Знание основных принципов обучения, правильный выбор средств, методов и приемов преподавания языка способствуют высокому и качественному уровню овладения русским языком студентами из разных стран.

Роль метода в преподавании иностранного языка всегда являлась ключевой. В методике преподавания русского языка как иностранного существует несколько методов, формирующих основную стратегию обучения. Особенно распространенными из них являются такие методы обучения: грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, аудиовизуальный, аудиолингвальный, коммуникативный, сознательно-практический¹. Рассмотрим указанные методы обучения русскому языку как иностранному более подробно.

Согласно **грамматико-переводному методу**, предметом обучения является грамматика, которая и определяет содержание учебного материала. Главный принцип данного метода — перевод грамматической формы русского языка на родной язык обучающихся. Обучение начинается с заучивания правил построения предложений, сочетания и образования слов. Примером упражнений, основанных на данном методе, могут служить такие задания: найти антонимы или синонимы в тексте; заполнить пробелы в предложенном тексте; найти соответствия между родным и русским языком; перевести отрывок текста с родного языка на русский язык, составить из слов предложение.

Основным методическим положением **сознательно-сопоставительной парадигмы обучения** является усвоение языковых явлений и способов их применения в процессе речевого общения. Данный метод основан на понимании изучаемых явлений иностранного языка, их сопоставлении с явлениями родного языка, выполнении языковых и речевых упражнений. Примерами упражнений данного метода выступают следующие задания для обучаю-

¹ См.: Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1965. 229 с.

щихся: ответить на вопросы по тексту; вставить в предложение подходящий глагол; назвать лицо, спряжение и число глаголов, употребленных в тексте. Все упражнения рассчитаны на отработку грамматики и закрепление лексики.

Аудиолингвальный метод предполагает многократное прослушивание в аудиозаписи и проговаривание речевых образцов и структур, что ведет к их автоматизации и непроизвольному запоминанию обучающимися. Суть метода выражается несколькими принципами: овладение навыками устной речи лежит в основе овладения языком; навыки устной речи должны быть автоматизированы в такой степени, чтобы речевые действия осуществлялись без участия сознания; автоматизация навыков происходит путем многократного повторения речевых образцов.

Аудиовизуальный метод предполагает обучение языку за короткий срок с помощью использования средств слуховой и зрительной наглядности. Основное восприятие и понимание материала происходит на слух, а наглядность раскрывает его смысл. В этом методе основное внимание уделяется изучению основных структур языка и наиболее часто употребляемых слов. Авторы метода утверждают, что поскольку язык является средством коммуникации, то предметом изучения должны стать образцы вербального и невербального поведения.

Сознательно-практический метод обучения, в основе которого лежат принципы сознательности и опоры на родной язык учащихся, обосновал Б. В. Беляев². Данный метод направлен на достижение учащимися единственной практической цели — овладении русским языком как средством общения. Метод основан на усвоении учащимися языковых средств и последующем обучении речевой деятельности и направлен на приобретение умений осуществлять речевую деятельность в ее продуктивных формах — говорении и письме и рецептивных формах — аудировании и чтении.

Коммуникативный метод обучения был разработан известным российским методистом Е. И. Пассовым. Сущность данного метода заключается в следующем: обучение языку представляет собой образец естественного процесса коммуникации на этом языке. Е. И. Пассов пишет, что «процесс обучения является моделью процесса общения»³. Общение является целью обучения и одновременно средством достижения этой цели. Этот метод подразумевает коммуникативное поведение преподавателя, он должен вовлекать учащихся в совместную деятельность, использовать упражнения, которые максимально приближены к ситуации общения.

Таким образом, несмотря на то, что рассмотренные выше методы являются наиболее распространенными методами обучения русскому языку как иностранному, вопрос выбора оптимального метода обучения остается актуальным и дискуссионным до сих пор.

Список использованной литературы

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М. : Просвещение, 1965. — 229 с.
2. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие. — Минск, 2011. — 309 с.
3. Митрофанова О. Д. Традиционное и новое в методике преподавания русского языка как иностранного // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. науч. тр. / ред.-сост. А.Н. Щукин. — М. : Филоматис, 2006. — 247 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М. : Просвещение, 1991. — 223 с.

² См.: Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991. 223 с.

³ Митрофанова О. Д. Традиционное и новое в методике преподавания русского языка как иностранного // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания : сб. науч. тр. / ред. сост. А. Н. Щукин. М. : Филоматис, 2006. 247 с.

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ

На протяжении последних десятилетий в педагогике высшей школы все более остро встает вопрос о необходимости создания образовательной среды, которая соответствует образовательным потребностям и интересам обучающихся и направлена на формирование способности и готовности будущего выпускника к осуществлению профессиональной деятельности на достаточно высоком уровне. Это обусловлено тем, что на сегодняшний день «свобода выбора получения образования и его непрерывность в течение всей жизни обуславливают необходимость перехода от традиционной парадигмы образования к личностно-ориентированной»¹.

Мы уверены в том, что качественная подготовка бакалавров лингвистики невозможна без обучения в иноязычной коммуникативной среде, которая является важнейшим условием формирования межкультурно-коммуникативной компетенции. Процесс создания иноязычной коммуникативной среды предполагает как учет личностных особенностей каждого обучающегося, уровня сформированности его знаний, умений, навыков, так и направленность на формирование мобильной личности, способной к межличностному общению в межкультурном контексте, так как «утверждение гуманистических ценностей в современном обществе в качестве наивысших и приоритетных выдвигает на первый план гуманистическую парадигму образования, ставящую на первое место нравственное развитие ученика, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения»².

Подготовка бакалавров лингвистики предполагает формирование и развитие набора общекультурных и профессиональных компетенций, без которых невозможно осуществление профессиональной деятельности. Хотя их формирование происходит в процессе освоения дисциплин, предусмотренным учебным планом, большую роль в профессиональной подготовке будущих лингвистов играет внеаудиторная работа, направленная на доведение комплекса знаний, умений, навыков до автоматизма, до уровня их практического применения в деятельности, так как «коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, так как общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях социального взаимодействия общающихся людей»³.

В научно-педагогической литературе дефиниция «коммуникативная среда» определяется как «исторически сложившаяся этносоциоязыковая общность, характеризующаяся относительно стабильными и регулярными внутренними коммуникативными связями и определенной территориальной локализованностью»⁴. Следовательно, необходимо создание коммуникативной среды, которая предполагала бы использование иностранного языка как естественного и необходимого условия для осуществления общения. Создание такой коммуникативной среды предполагает обучение иностранному языку с учетом особенностей реальной коммуникации, а в основе

¹ Быстрой, Е. Б., Скоробренко И. А. Формирование личности бакалавра педагогики путем активизации познавательного интереса // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. 20–22 апреля 2017 г. Калуга : Политоп, 2017. С. 448–454.

² Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. Знакомство с основами культуры здорового образа жизни на уроке иностранного языка как элемент формирования аксиологической направленности личности школьника // Язык и культура : сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф. 18 марта 2015 г. / ред.-кол. В. Б. Мещеряков, А. П. Нестеров. Челябинск : ЧГАКИ, 2015. С. 244–247.

³ Скоробренко И. А. О преимуществах реализации коммуникативного подхода на уроках иностранного языка // Информационные и коммуникативные технологии в психологии и педагогике : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 3 октября 2017 г. Уфа : АЭТЕРНА, 2017. С. 111–114.

⁴ Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В. Ю. Михальченко. М. : ИЯз РАН, 2006. 312 с.

обучения лежит модель реального общения, так как владение одной только системой языка, включающее знание фонетики, лексики, грамматики, является недостаточным для грамотного и эффективного использования языка с целью коммуникации, так как для нормального общения в любом обществе нужно иметь четкое представление о том, что, когда, кому и как можно сказать, поскольку в процессе коммуникации задействуются все знания о мире, но особенно важными являются контекстные, интеракциональные и языковые.

Основу профессиональной компетентности бакалавров лингвистики, на наш взгляд, должно составлять владение данными видами знаний, обеспечивающее полноценное и качественное общение коммуникантов. Вслед за А. П. Садохиным мы полагаем, что «межкультурной компетенцией можно овладеть посредством овладения знаниями, полученными в процессе межкультурной коммуникации»⁵. Опираясь на данное положение, мы акцентируем внимание на значимости в создании естественной иноязычной коммуникативной среды посредством активизации волонтерской деятельности студентов, проявляющейся в работе по сопровождению международных делегаций и подразумевающей межкультурную коммуникацию с представителями этнокультурных групп и непосредственную переводческую деятельность. Такая работа способствует расширению интерпретационного спектра индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры, помогает преодолеть психологический барьер и культурную дистанцию, достичь взаимопонимания в процессе диалога культур.

Мы уверены в том, что деятельность студентов языковых факультетов в качестве волонтеров-переводчиков при сопровождении международных делегаций способствует предотвращению конфликтов, которые могут возникнуть в процессе коммуникации, поскольку студент-волонтер еще в процессе подготовки к участию в диалоге с представителем иноязычной культуры подвергает глубокому анализу спектр возможных вариантов и определяет для себя наилучшую стратегию коммуникации, предполагающую взаимоуважение культур. Волонтер-переводчик отбирает также наиболее применимые в коммуникативной ситуации темы, категории, понятия, а уже в процессе межкультурного общения с группой носителей иного языка и культуры получает возможность практической апробации стратегий общения, которым был отдан приоритет, и определить, какие из них являются более эффективными и способствуют успешной коммуникации.

В современных учебных планах, регулирующих работу студентов на языковых факультетах, отводится достаточное количество часов, направленных на изучение дисциплин, на освоение практической части того или иного иностранного языка (практика речи на иностранном языке, культура речевого общения). Но диалогическое общение студентов в процессе изучения практических языковых дисциплин часто не приводит к желаемому результату, выраженному в достаточно высоком уровне осуществления устного речевого общения на иностранном языке, до этапа закрепления полученных знаний в процессе реальной коммуникации с носителями языка, широкие возможности для реализации которой открывает волонтерская деятельность студентов в качестве переводчиков.

Таким образом, качественная подготовка бакалавров лингвистики практически невозможна без создания иноязычной коммуникативной среды, в рамках которой большое значение придается волонтерской деятельности студентов в качестве волонтеров-переводчиков при сопровождении международных делегаций.

Список использованной литературы

1. Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А. Формирование личности бакалавра педагогики путем активизации познавательного интереса // *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики* : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. 20–22 апреля 2017 г. — Калуга : Политоп, 2017. — С. 448–454.

2. Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. Знакомство с основами культуры здорового образа жизни на уроке иностранного языка как элемент формирования аксиологической направленности личности школьника // *Язык и культура* : сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф., 18 марта 2015 г. / Челябин. гос. акад. культуры и искусств; ред.-кол.: В. Б. Мещеряков, А. П. Нестеров. — Челябинск : ЧГАКИ, 2015. — С. 244–247.

⁵ Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Альфа-М. : ИНФРА-М, 2009. 288 с.

3. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособие. — М. : Альфа-М : ИНФРА-М, 2009. — 288 с.
4. Скоробренко И. А. О преимуществах реализации коммуникативного подхода на уроках иностранного языка // Информационные и коммуникативные технологии в психологии и педагогике : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 3 октября 2017 г., Челябинск. — Уфа : АЭТЕРНА, 2017. — С. 111–114.
5. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред.: В.Ю. Михальченко. — М. : ИЯз РАН, 2006. — 312 с.

А. В. Черная

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ДЛЯ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Каждый год у тысяч российских абитуриентов появляется вопрос: «В какое учебное заведение поступить и не ошибиться в своем выборе?». «Где родился, там и пригодился», — звучит знаменитая русская пословица, но порой она вовсе не помогает будущим студентам в одном из самых главных событий их жизни. Статистика гласит, что все больше юных парней и девушек выбирают военные вузы. Не является исключением и пенитенциарная система.

Современная система подготовки сотрудников для уголовно-исполнительной системы начала складываться после Великой Отечественной войны. Структура образовательной программы стала больше ориентироваться на подготовку сотрудников конкретно для пенитенциарной системы. Сейчас ключевое место в системе общеобразовательных учреждений ФСИН России занимает высшее учебное заведение Академия ФСИН России. Ежегодно из стен Академии, Псковского филиала, а также других общеобразовательных учреждений УИС России выпускаются более 2 тысяч сотрудников различных специализаций: ОРД в УИС; ОРИН в УИС, психологи, экономисты. Выпускники учебных заведений умеют научно и творчески анализировать различные общественные явления, а также продуктивно участвовать в решении задач, стоящих перед пенитенциарной системой. Основные качества, сопутствующие истинному сотруднику УИС — высоконравственность, честность и добросовестность исполнения служебного долга, навыки общения со спецконтингентом, твердое убеждение в неприкосновенности чести и достоинства граждан. З. А. Астемиров считает, что выпускник должен гармонично сочетать в себе политическую зрелость, знание и уважение законов, а также умение пользоваться ими¹.

Согласно Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 г. в рамках кадрового обеспечения работников уголовно-исполнительной системы подготовка в вузах стала осуществляться по специальности «Правоохранительная деятельность» вместо «Юриспруденция». К тому же расширился круг специализаций, конкретно отражающих пенитенциарную тематику. По новым федеральным государственным образовательным стандартам занятия проводятся в активных и интерактивных формах, возросла доля практических занятий (посещение исправительных учреждений, комплексные учения «ИТОГ», ежегодная практика). Все сотрудники обязаны проходить специальное первоначальное обучение и курсы по повышению квалификации, а также посещать занятия по служебно-боевой подготовке.

Таким образом, в настоящее время подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы в России — сложная разноуровневая система, позволяющая обеспечить все структуры УИС высококвалифицированными специалистами различных специальностей. На основе официальных данных с сайта ФСИН России, штат сотрудников составляет 317,3 тыс. человек, в том числе аттестованных сотрудников — 277,1 тыс. человек, около 8 тыс. которых обучаются в образовательных учреждениях высшего профессионального образования ФСИН России.

¹ Астемиров З. А. Кого готовить Рязанской школе? // К новой жизни. 1973. № 5.

Современная пенитенциарная система во всех государствах мира является государственным институтом, руководствующимся исполнением уголовных наказаний в четком соответствии с нормативно-правовыми актами страны. Пенитенциарная педагогика в западных странах значительно отличается от российской. Она представляет собой систему узконаправленных приемов и способов воздействия на осужденных в исправительных учреждениях, а в России пенитенциарное образование является специализированной отраслью научных знаний и умений.

В мировую пенитенциарную систему, помимо органов исполнительной власти, осуществляющих руководство самой системой и учреждениями и исполняющих наказание, также входят образовательные организации, осуществляющие подготовку и повышение квалификации сотрудников.

Рассмотрим пенитенциарную педагогику на примере Великобритании. Общее количество осужденных в стране по состоянию на 2015 г. составляет 83 897 человек, а количество учреждений — 133².

В Великобритании для работы в исправительном учреждении, как и в большинстве стран, не требуется наличие высшего образования. Чтобы начать карьеру под эгидой пенитенциарной системы, достаточно наличие диплома об окончании средней школы или GED-теста. Для дальнейшего карьерного роста и служебного продвижения в федеральной тюрьме системе необходимо получить степень бакалавра или магистра.

В некоторых местностях, подготовка сотрудников осуществляется в местных колледжах или академиях, а в других может существовать академия, обеспечивающая одновременное обучение сотрудников полиции и пенитенциарной системы.

Таким образом, модель обучения в России и соседних странах осуществляется непрерывно, то есть профессиональная подготовка начинается после окончания школы и длится в течение 4–5 лет с обязательным получением высшего образования. Такой способ обучения имеет свои минусы. Это связано с низкой психологической зрелостью «вчерашних» школьников. Плюсы же заключаются в прохождении естественной социализации и адаптации личности к работе в системе, в сравнении с выпускниками из гражданских вузов. Помимо этого, сотрудник одновременно получает и общее высшее, и специализированное высшее образование.

Модель образования в Великобритании имеет менее длительный срок обучения персонала — около двух лет. Сотрудники приступают к исполнению профессиональных обязанностей через весьма короткий срок подготовки. К тому же такая система получения знаний предусматривает одновременное получение как теоретических знаний, так практической подготовки в исправительных учреждениях.

Роль сотрудников, несомненно, огромна в процессе обеспечения управления органами и учреждениями пенитенциарной системы, тем более в достижении организационных и воспитательных планов в работе с осужденными. Специализированное профессиональное обучение, консультационные процедуры и эффективные методы управления позволяют воспитать гуманных и добросовестных сотрудников исправительных учреждений в различных странах независимо от модели обучения.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Астемиров З. А. Кого готовить Рязанской школе? // К новой жизни. — 1973. — № 5.
2. Зотова К. В. Применение активных и творческих технологий в учебно-воспитательном процессе по дисциплинам гуманитарного цикла в целях формирования профессиональной этики и чувства служебного долга (на примере викторины «Честь мундира»). Описание опыта. — 2016.
3. Иванова О. В. Организация политико-правового воспитания курсантов вузов ФСИН России : практические рекомендации. — 2014.
4. Реент Ю. А. История уголовно-исполнительной системы и органов юстиции России : учеб. — Рязань : Академия ФСИН России, 2013. — 428 с.
5. World Prison Brief (WPB). URL : <http://www.prisonstudies.org/>

² Q. v.: World Prison Brief (WPB). URL : <http://www.prisonstudies.org/>

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Акованова

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Невзирая на время, вопрос влияния коммуникативной среды на формирование и воспитание личности остается актуальным среди ученых и философов всего мира. Начиная с IV века до н. э. и до настоящего времени данная проблема вызывает интерес у исследователей разных научных областей.

Одним из первых, кто обратил внимание своих современников и последователей на влияние среды общения на развитие личности, был древнегреческий философ Аристотель. В трактате «Человек» Аристотель утверждает, что человек по своей природе есть общественное животное. Раскрывая значение данного выражения, можно прийти к выводу, что человек может состояться как личность только в социуме, в то время как формирование личности вне человеческого общества невозможно. Следует отметить, что влияние общества на формирование и воспитание личности неопределимо. Но при этом неразумно придерживаться мнения, что личность — это результат влияния только социальной среды. Биологический фактор также играет решающую роль, являясь природной предпосылкой для становления личности.

Неоспоримым является факт, что одни и те же биологические особенности человека по-разному проявляются под влиянием одинаковых условий социальной среды. Влияние общества и коммуникативной среды не только стимулирует проявление биологических особенностей, но и определяет характер и качество их проявления. Оправданным будет суждение о том, что коммуникативная среда оказывает решающее влияние для развития всех сторон личности.

В прямой зависимости от качества и условий коммуникативной среды находится одна из важнейших высших психических функций человека — речь. Без наличия коммуникативной среды развитие речи не возможно. Речь ребенка формируется под влиянием общения с окружающими, теми, кто непосредственно входит в коммуникативную среду ребенка, и во многом зависит от некоторых факторов: достаточной речевой практики, воспитания и обучения, а также от нормального речевого и социального окружения, которое стимулирует речевое развитие и дает образец речи.

Это влияние может быть как благотворным, так и негативным. Развивающая и правильно организованная коммуникативная среда положительно влияет на формирование речи детей. Будучи основой их самостоятельной речевой деятельности, она не только создает благоприятные условия для развития коммуникативных умений и навыков, но и обеспечивает становление всех видов детской деятельности. Негативное влияние, в свою очередь, задерживает развитие речи ребенка и является причиной возникновения разнообразных речевых нарушений.

Особого внимания требует вопрос о влиянии коммуникативной среды на формирование и воспитание личности детей с нарушениями речи. Особенностью, характерной для всех детей, имеющих дефекты речи, является нарушение ее коммуникативной функции, что затрудняет процесс развития их личности, а также усложняет формирование у них адекватного отношения к окружающей среде.

В статье «Состояние здоровья детей в Российской Федерации» академик А. А. Баранов отмечает, что в наше время 25 % 4-х летних детей страдают нарушением речевого развития, а в середине 70-х годов XX века процент детей с нарушениями речи был равен 4 % детей того же возраста. Такие кардинальные изменения статистических данных заинтересовали многих исследователей, привлекли их научный интерес к проблеме нарушений речи детей ¹.

Р. Е. Левиной была разработана психолого-педагогическая классификация нарушений речи, согласно которой все они делятся на две большие группы. К первой группе относятся дефекты речи, для которых характерно нарушение средств общения: 1) фонетико-фонематическое недоразвитие речи; 2) общее недоразвитие речи. Вторая группа представлена нарушением в применении средств общения, а именно заиканием ². Рассмотрим в отдельности влияние коммуникативной среды на формирование и воспитание личности детей с каждым видом нарушения речи.

При фонетико-фонематическом недоразвитии речи нарушаются процессы формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Согласно статистическим данным, дети с фонетико-фонематическим недоразвитием составляют 20–25 % от общего количества детей с речевыми нарушениями. Причинами данного нарушения речи могут являться разнообразные неблагоприятные воздействия коммуникативной среды. К ним относятся: «сюсюканье» при общении с маленьким ребенком, подражание ребенка речи людей, которые входят в его коммуникативную среду и имеют речевые нарушения; родительская халатность по отношению к речи малыша, билингвизм в семье. Вследствие воздействия перечисленных неблагоприятных причин у ребенка не формируется четкого и дифференцированного образа звука, что, в свою очередь, влечет нарушения фонетической и фонематической стороны речи.

Второй вид нарушений, связанный с нарушениями в применении средств общения, — это общее недоразвитие речи (ОНР). Под последним понимают сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Среди общего числа детей с речевой патологией дети с ОНР составляют самую многочисленную группу — около 40 %. К причинам данного нарушения дородового периода относятся внутриутробная гипоксия, резус-конфликт, родовые травмы, асфиксия; к причинам возникновения данного нарушения в раннем детстве — черепно-мозговые травмы, частые инфекции, хронические заболевания. Однако, несмотря на биологическую этиологию нарушения, влияние коммуникативной среды сохраняет значимость. Ее неблагоприятное воздействие, либо же дефицит влияния могут усугубить имеющийся дефект.

Ко второй группе нарушений, выделяемых Р. Е. Левиной, относится дефект речи для которого характерно нарушение в применении средств общения — заикание. Заикание рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформированных средствах общения. Возникновение данного нарушения может быть обусловлено как рядом биологических причин, так и рядом причин социального происхождения.

К причинам заикания социального происхождения можно отнести следующие неблагоприятные воздействия коммуникативной среды: острые и хронические стрессы в детском возрасте, развитие у ребенка речи по подражанию речи человека с заиканием, который является одним из членов его коммуникативной среды.

Подводя итоги сказанному, сделаем вывод, что влияние коммуникативной среды на формирование личности велико. Коммуникативная среда задает темп развитию речи и личности в целом, выполняя роль направляющего и регулировщика процесса развития. Свое влияние на формирование личности ребенка коммуникативная среда оказывает с самого рождения и в ходе дальнейшего развития. Но самым критичным периодом, когда ребенок максимально подвержен воздействию коммуникативной среды, является период раннего детства и дошкольного возраста, так как именно в этот период происходит не только становление личности, но и формирование всех важнейших психических функций. Оказывая свое

¹ См.: Баранов А. А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации // Социальная педиатрия. 2012. Т. 9, № 3. С. 9–15.

² Волкова Л. С. Логопедия. М. : ВЛАДОС, 1998. 680 с.

благоприятное влияние, коммуникативная среда способствует гармоничному развитию личности и всех ее высших психических функций, в том числе речи. Если же по ряду причин коммуникативная среда воздействует неблагоприятно, то могут наблюдаться отклонения в развитии личности, отставание темпов и нарушение качественного развития речи.

Специфика коммуникативной среды определяет выбор содержания, методов и форм воспитания ребенка на дальнейших этапах его развития. Если среда оказала неблагоприятное воздействие на развитие ребенка, то в дальнейшем педагогическое влияние на ход развития ребенка должно быть усилено, чтобы возместить тот ущерб, который нанесла среда. Именно для возмещения ущерба, нанесенного неблагоприятным влиянием коммуникативной среды, в нее должен быть включен коррекционный компонент, который восстанавливает функции, нарушенные вследствие неблагоприятного влияния коммуникативной среды.

В заключение отметим, что влияние коммуникативной среды на формирование и воспитание личности детей велико и недооценка ее влияния может быть причиной возникновения разнообразных нарушений личностного и речевого развития.

Список использованной литературы

1. Баранов А. А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации // Социальная педиатрия. — 2012. — Т. 9, № 3. — С. 9–15.
2. Волкова Л. С. Логопедия. — М. : ВЛАДОС, 1998. — 680 с.

С. М. Мартынова

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К РАЗРАБОТКЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В настоящее время перед общеобразовательной школой стоят задачи включения в образовательный процесс обучающихся, которые имеют ограниченные возможности здоровья. В современной психолого-педагогической науке и практике идет активный поиск методов и форм работы с детьми с ОВЗ. В соответствии с требованиями ФГОС НОО педагоги школ общего типа осваивают новый для них вид профессиональной деятельности, связанный с разработкой и реализацией индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) для обучающихся отдельных нозологических групп¹. ИОМ составляется для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, получающих образование в различных формах обучения (в соответствии со ст. 17, 34, 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ)².

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации³.

¹ См.: О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами : письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 г. № АФ-150/06. URL : <http://www.consultant.ru>

² См.: Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 19.02.2018). URL : <http://www.consultant.ru>

³ См.: Матвеева М. В. Планирование дифференцированной коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина : науч. журн. Сер. «Педагогика». СПб., 2011. № 1. Т. 3. С. 45–58.

Учитель, проектируя этот маршрут, должен конкретизировать, в какой именно поддержке и помощи нуждается школьник с ОВЗ, как это обеспечит индивидуальную траекторию его развития и минимизирует трудности в процессе обучения. Для этого при составлении индивидуального образовательного маршрута необходимо учитывать возраст обучающегося, его особые образовательные потребности, состояние здоровья, предшествующие результаты обучения⁴. В индивидуальном образовательном маршруте, который разрабатывается для обучающегося с ОВЗ, должны быть указаны методы и средства, обеспечивающие реализацию личностного потенциала, обучающегося (интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, духовно-нравственного). То есть, индивидуальный образовательный маршрут обеспечивает реализацию права обучающегося с ОВЗ на развитие, осуществляемое в своем темпе с учетом собственных возможностей, образовательных потребностей и интересов⁵.

Педагогическая практика показывает, что индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) представляет собой программу, рассчитанную на конкретного школьника, содержащую конкретные цели, которые необходимо реализовать в указанные сроки. Другими словами, ИОМ — это путь и способы реализации личностного потенциала ребенка, развитие его способностей по индивидуальному плану. При составлении маршрута учитывается следующее: возраст; образовательная база (знания, которыми владеет обучающийся); психическое и физическое состояние (состояние здоровья, особенности мышления, речи, внимания, восприятия, памяти); личностные качества (мотивированность, общительность, умение работать в команде); социальная активность и т. д. Отдельно отмечается такой социальный аспект, как пожелания родителей. Обязательным для ИОМ является наличие 6 предметов (русский язык и литература, математика, иностранный язык, история, ОБЖ и физкультура), в то время, как остальные предметы выбираются в зависимости от предполагаемой будущей профессии по шести направлениям: естественнонаучному, технологическому, гуманитарному, социально-экономическому, универсальному⁶.

Организационно-педагогическими условиями проектирования и реализации ИОМ являются:

- наличие у учащегося/воспитанника статуса «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», подтвержденного ЦМППК и/или статуса «ребенок-инвалид», подтвержденного Бюро медико-социальной экспертизы;
- согласие родителей (законных представителей) обучающегося с ОВЗ/инвалидностью на создание специальных условий получения образования;
- наличие в образовательной организации специалистов психолого-педагогического сопровождения;
- организация психолого-педагогического консилиума образовательной организации (СОШ), в рамках которого специалистами проводится комплексная оценка индивидуальных особенностей развития обучающегося, его особых образовательных потребностей, разрабатывается ИОМ, проводится мониторинг его реализации.

Таким образом, при выполнении требований ФГОС НОО к проектированию и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, процесс включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс в условиях общеобразовательной школы будет успешным.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Горбачева Г. Г. Индивидуальный образовательный маршрут как условие осуществления психолого-педагогической коррекции дошкольников с проблемами в развитии // Дошкольная педагогика. — 2008. — № 4. — С. 37–38.

⁴ См.: Горбачева Г. Г. Индивидуальный образовательный маршрут как условие осуществления психолого-педагогической коррекции дошкольников с проблемами в развитии // Дошкольная педагогика. 2008. № 4. С. 37–38.

⁵ См.: Есенкова Т. Ф. К вопросу об обучении школьников по индивидуальным траекториям образовательного маршрута. URL : http://uipk.narod.ru/diskons/nach/nach_4doc

⁶ См.: О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами ; Проект Концепции Федерального Государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. 2013. URL : <http://www.consultant.ru>

2. Есенкова Т. Ф. К вопросу об обучении школьников по индивидуальным траекториям образовательного маршрута. — URL : http://uipk.narod.ru/diskons/nach/nach_4doc
3. Кунаш М. А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. — Волгоград, 2013. — 170 с.
4. Матвеева М. В. Планирование дифференцированной коррекционно- развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина : науч. журн. Сер. «Педагогика». — СПб., 2011. — № 1. — Т. 3. — С. 45–58.

А. Н. Фильчегова

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ

Развитие инклюзивного образования в России — веление времени и обязанность государства, взявшего на себя ряд обязательств по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Успешность реализации этих обязательств зависит не только от государства, но и от позиции общества, отдельных социальных групп по отношению к лицам с ограниченными возможностями вообще и к образованию детей-инвалидов, в частности.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 19.02.2018), приоритет свободного развития личности, создание условий для ее самоопределения и самореализации являются принципами государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования¹. В концепции ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (2013), разработанной в соответствии с пунктом 6 статьи 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», гуманистическая направленность образования стоит в ряду важнейших целей модернизации содержания отечественного образования². Следует отметить, что реализация инклюзивного образования в российских дошкольных и школьных образовательных организациях соответствует этой цели и осуществляется в рамках гуманистической образовательной парадигмы.

Однако, несмотря на активную разработку проблематики образовательной интеграции и инклюзии в современных психолого-педагогических исследованиях и рост интереса к ней со стороны педагогов-практиков, выявляется недостаточность научно-методических разработок, посвященных вопросам организации педагогического взаимодействия субъектов педагогических отношений на уровне школы. В частности, недостаточно разработаны теоретические и прикладные аспекты организации педагогического взаимодействия учителей и обучающихся с ОВЗ в процессе развития творческих способностей детей.

Известно, что искусство играет важную роль в развитии творческих способностей, а также в личностном развитии школьника. Именно искусство и творчество дарят человеку возможность переживания целостности окружающего мира, раскрывают его стремления, внутренние пережи-

¹ См.: Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 19.02.2018). URL : <http://www.consultant.ru>

² См.: О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями): Письмо Министерства образования и науки РФ от 16.04.2001 №29/1524-6. URL : <http://www.consultant.ru>

вания и желания. Эти утверждения в полной мере относятся к различным видам искусства и соответствующей творческой деятельности, организуемой в общеобразовательной школе, ведь приобщение к миру прекрасного показывает богатство и красоту окружающей жизни, способствует развитию потребности не только в созерцании мира, но и в активном его познании и преобразовании. Именно на уроках изобразительного искусства и во внеурочной деятельности на занятиях в кружках творчества, при создании проектов, когда включаются механизмы творческого воспитания и развития, педагогическое взаимодействие учителя и обучающихся с ОВЗ приобретает черты партнерских отношений. При этом не должно быть снижения требований к профессионализму педагогов. Ведь развитие творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья, организация взаимодействия этих обучающихся с одноклассниками и самим учителем — непростая задача, для решения которой педагогу необходимы не только предметно-методические знания и умения, но и знания основ дефектологии, специальной психологии и специальной педагогики. Так, учителю необходимо знать, что у обучающихся с ОВЗ чаще отмечается неадекватность самооценки, нарушения мотивационной и эмоционально-волевой сферы, недостаточная сформированность навыков межличностного, в том числе невербального общения. Все это должно быть учтено при проведении уроков и дополнительных занятий, направленных на развитие творческих способностей обучающихся³.

Особенности организации педагогического взаимодействия в процессе развития творческих способностей детей с ОВЗ, обучающихся в МОУ «Кушачинская школа» Кадомского района Рязанской области, изучались в ноябре–декабре 2017 г. Нами установлено, что учебно-воспитательный процесс в школе организован следующим образом: в первую смену обучающиеся с ОВЗ, как и их сверстники, работают на уроках, предусмотренных учебным планом; во второй половине дня только для обучающихся с ОВЗ проводятся коррекционно-развивающие занятия. В воспитательных мероприятиях во второй половине дня участвуют все обучающиеся вне зависимости от наличия или отсутствия ограничений в состоянии здоровья.

С целью развития творческих способностей детей с ОВЗ разработаны авторские программы кружковой деятельности и коррекционно-развивающих занятий с учетом психофизических возможностей каждого ребенка в соответствии с медицинскими показаниями. Педагогическое взаимодействие, обеспечивающее раскрытие творческого потенциала этих обучающихся на занятиях по изобразительному искусству, обеспечивается обязательным включением в эти занятия специальных заданий и упражнений для развития крупной и мелкой моторики, выработки правильной осанки; для развития артикуляционного аппарата, пространственно-временной и слухомоторной координации, различных видов памяти, эмоциональной сферы.

Примерами реализации творческого потенциала обучающихся ОВЗ 5–7 классов является их участие в выставках, организованных в районных центрах детского творчества в 2015/16 и 2016/17 учебных гг. (Кадомский район — «Росинки моей России», Касимовский район — «Рождественское чудо», Сасовский район — «Весенняя капель»), а также в областной выставке творческих работ «Зеркало природы», проводимой в г. Рязани в 2016 г. Значимыми для обучающихся стали призовые места и получение почетных грамот за творческие успехи.

Необходимо подчеркнуть, что работа учителя сельской школы, направленная на развитие творческих способностей детей с ОВЗ, достаточно сложна и одновременно интересна — в ходе совместного выполнения этой работы у школьников и педагогов рождаются, а затем и реализуются многие творческие идеи. И это не случайно: педагогическое взаимодействие всех участников творческого процесса способствует взаимообогащению и обмену педагогическим опытом между учителями, родителями, сближая и объединяя детей с ОВЗ и взрослых в единый творческий союз.

³ См.: Шелковникова С. Л. Развитие творческого потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья как педагогическая проблема // Молодой ученый. 2016. № 23. С. 539–540.

РАЗДЕЛ 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

А. С. Балкиева

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В современном образовании на всех уровнях обучения широко используются информационные и коммуникационные технологии. Учебная деятельность некоторых образовательных организаций целиком основана на применении интернет-технологий. Работа с обучающимися в дистанционном режиме открывает новые возможности, такие как расширение географии пользователей, удобное время обучения, комфортная образовательная среда. Однако такая система взаимодействия между преподавателями и обучающимися опосредована информационными ресурсами и не дает реального контакта с пользователями. В таких условиях создание системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся становится особенно актуальным.

Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся на основе использования интернет-ресурсов формируется за счет выполнения следующих критериев, таких как наполненность образовательной среды необходимыми учебно-методическими материалами, преподавательская компетентность в области использования образовательных интернет-ресурсов, доступность информационных ресурсов обучающимся и их педагогам и родителям, удобство интерфейса пользователя, а также грамотная организация процесса сопровождения обучения.

Особенностью информационного взаимодействия обучающихся и обучающихся в образовательных интернет-ресурсах является наличие таких участников учебного процесса, как педагог, методист, информационно-образовательный интернет-ресурс, обучающийся, учитель (преподаватель), родители. При таком составе участников возникает необходимость в психолого-педагогическом сопровождении всех участников этого процесса.

В организации системы психолого-педагогического сопровождения участников учебного процесса мы рассматриваем следующие направления:

- информированность пользователей по всем этапам обучения и контроля;
- адаптированность информационного контента под запросы пользователей;
- комфортная среда взаимодействия;
- психологические аспекты использования образовательных интернет-ресурсов;
- оперативный контроль и учет результатов обучения;
- взаимодействие с родителями и учителями (преподавателями) через удаленный доступ.

Одним из условий эффективности функционирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся является правильная организация системы управления, под которой будем понимать совокупность связей между элементами взаимодействия, имеющих общую цель, согласованность действий, единство в принятии решений, а также связи подчиненности в соответствии с распределением полномочий на принятие управленческих решений.

Рассматривая структуру системы управления, мы выделяем управляющую и управляемую подсистемы, а также внешнюю среду. Во взаимодействии данных подсистем должно присутствовать единство и механизм взаимодействия, в который входит совокупность полномочий, принципов, методов, норм, процедур, регламентирующих порядок осуществления управленческих действий по отношению к объекту управления. В системе управления субъект и объект управления рассматриваются как единое целое и во взаимосвязи с внешней средой.

Рассмотрим систему управления психолого-педагогическим сопровождением на примере образовательного интернет-ресурса.

Управляющая подсистема планирует, вырабатывает, принимает и транслирует управленческие решения, обеспечивает их выполнение. В состав управляющей системы входит руководитель методического отдела. Функции руководителя — распределение обязанностей, планирование действий, контроль за выполнением указаний.

Управляемая подсистема воспринимает решения руководства и реализует их на практике. В состав управляемой подсистемы входят методисты и психологи. Управляемая подсистема выполняет педагогическое сопровождение, за которое отвечают методисты, а также психологическое сопровождение, за которое отвечают психологи. Методисты осуществляют подготовку материалов, педагогическую поддержку обучающихся, то есть проверяют правильность, достоверность информационных материалов, работ обучающихся, консультируют, отвечают на вопросы, выявляют ошибки, объясняют сложные моменты. Психологи решают проблемы психологического характера, оказывают консультации тем, кто остро реагирует на различные ситуации, разрешают возникающие конфликты.

Данная система управления взаимодействует с внешней средой, в которую мы относим обучающихся, учителей (преподавателей), родителей. Для эффективной работы системы управления психолого-педагогического сопровождения необходимо поддерживать постоянный контакт с пользователями. В связи с этим в системе управления продумываются функции, которые включают напоминание, совокупность поощрений, анонсы и объявления о предстоящих событиях и их сроках не только обучающимся, но и другим участникам учебного процесса во внешней среде — учителям и родителям.

Таким образом, управленческий аспект психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях образовательного интернет-ресурса представлен как четко налаженный механизм, функционирующий в единстве как внутри организации, так и во внешней среде.

Я. Ю. Безрядин

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА СПОРТСМЕНОВ

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание рассматривается как неотъемлемая часть образования, направленная на развитие личности, создание условий для социализации и самоопределения детей на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства¹. Также воспитанию уделяется большое внимание в таких государственных документах, как «Стратегия развития воспитания в Российской Фе-

¹ См.: Об образовании в Российской Федерации (в ред., вступ. в силу с 1 сентября 2013 г.) : Федеральный закон.

дерации на период до 2025 г.», «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г.» и др.

Состояние эмоционально-волевой подготовленности спортсменов играет особо важную, решающую роль в успехах на ринге. На показатели психических процессов и проявления психофизиологических состояний кикбоксеров высокого уровня существенное влияние оказывают свойства и черты его личности. Они формируются в течение длительного времени занятий кикбоксингом под воздействием различных факторов. Для тренера и кикбоксера очень важно знать, какими способами достигается хорошая эмоционально-волевая подготовленность, как развить важные психологические качества, поэтому волевая подготовка является одной из важнейших. Она проводится параллельно физической, технической и тактической подготовкам, ее роль важна как в процессе формирования физических качеств, так и на этапе спортивного совершенствования. Педагоги должны быть искусными стратегами в тонком деле воспитания эмоций и воли, учитывать индивидуальность каждого спортсмена, обязаны знать, чем он «дышит», понимать, кто нуждается в одобрении, а кому нужно порицание. Для педагога важно знать возрастные закономерности развития эмоций и воли, основные потребности каждого возраста, условия развития каждого воспитанника — «...тончайшие сферы духовной жизни формирующейся личности — ум, чувства, воля, убежденность, самосознание»².

Для изучения уровня сформированности эмоционально-волевой сферы личности школьников, занимающихся спортом в условиях образовательных учреждений, использовалась «Методика оценки эмоционально-волевых качеств»³. В исследовании принимало участие 65 человек, воспитанники в возрасте от 13 до 16 лет: 30 человек в возрасте от 13–14 лет и 35 человек в возрасте от 15 до 16 лет. Исследование проводилось в МОУ ДЮСШ «Золотые купола» (г. Рязань).

В основу методики положен самоанализ: воспитанникам предлагалось по шкале выраженности качества оценить десять различных ситуаций. По сумме ответов на определенные варианты анкеты балльным методом определялся уровень развития психологических качеств, определяющих сформированность мотивационно-волевой сферы юных спортсменов (табл. 1).

Таблица 1

Шкала балльной оценки уровня сформированности
эмоционально-волевой сферы спортсменов кикбоксеров

<i>Сумма ответов на варианты «в», «г»</i>	10–8	7–6	5–4	>3
<i>Баллы</i>	5	4	3	2

Результаты: 5 баллов — высокий уровень сформированности, 4 балла — хороший, 3 балла — удовлетворительный, 2 балла — недостаточный.

Для повышения достоверности полученных результатов также проводился опрос тренеров-преподавателей, ведущих занятия у данных спортсменов, в ходе которого тренером давалась экспертная оценка выраженности (сформированности) эмоционально-волевой сферы спортсменов кикбоксеров. Результаты представлены в таблице 2.

² Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Избранные произведения : в 5 т. К. : Радянська школа, 1979. Т. 2.

³ Ткаченко А. В., Швыдченко В. Н. Практическая психология. Инструментарий. Ростов н/Д. : Феникс, 2002. 125 с.

Шкала оценки степени выраженности
эмоционально-волевых проявлений воспитанников

<i>Оценка</i>	<i>Расшифровка</i>	<i>Определение</i>
5	Высокий уровень	Воспитанники продемонстрировали несколько примеров поведения, соответствующих всем значимым индикаторам эмоционально-волевого поведения. Примеры негативного поведения выглядят незначительными
4	Базовый уровень (требуемый уровень)	Воспитанники продемонстрировали несколько примеров поведения, соответствующих значимым индикаторам эмоционально волевого поведения
3	Уровень понимания (ниже требуемого)	Воспитанники были в чем-то успешны, однако иногда демонстрируют негативные примеры поведения
2	Дефицитный уровень (значительно ниже требуемого)	Воспитанники демонстрируют чаще всего негативные примеры поведения

Большинство опрошенных юных спортсменов 13–16 лет (37,4 %) показали высокий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы; 31,3 % — хороший; 19,9 % — удовлетворительный; 11,4 % — недостаточный.

Анализируя результаты самоанализа и педагогического наблюдения в группе спортсменов 5–16 лет, можно отметить, что, по сравнению с воспитанниками 13–14 лет, число кикбоксеров, показавших высокий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы, незначительно выше, что можно объяснить как возрастом испытуемых, так и относительно большим спортивным опытом. В ходе тренировочных занятий и соревнований происходит активное развитие волевой регуляции, связанной с формированием мотивационно-смысловой сферы, у спортсменов, способности к волевым усилиям в определенных ситуациях на занятиях и соревнованиях.

Список использованной литературы

1. Ткаченко А. В., Швыдченко В. Н. Практическая психология. Инструментарий. — Ростов н/Д. : Феникс, 2002. — 125 с.
2. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Избранные произведения : в 5 т. — К. : Радянська школа, 1979. — Т. 2.

И. В. Блудова, А. Р. Лавринюк

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ,
МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ И УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ**

На современном этапе развития общества возрастают требования к профессиональной подготовленности будущих рабочих кадров, к уровню их эмоциональной и нравственной сформированности, поэтому внимание государства акцентируется на сфере качества образования как наиболее важного для успешного будущего страны. Это открывает большие возможности для реализации богатого потенциала современной молодежи, для продвижения специальных проектов, для появления новаторских идей, имеющих целью улучшение уровня жизни всего населения.

Особенно активным в этом плане является студенчество. Студенчество можно считать важнейший умственный потенциал общества, который в будущем продолжит развитие науки, образования, политики, культуры. Для студента главным занятием в жизни является учебно-профессиональная деятельность, а важнейшими критериями становления его личности, его стремлений являются показатели отношения к учебе, ее успешности и мотивы учебной деятельности. Развитие студентов во многом зависит от интеллекта, мотивации и успешности, поэтому проведение исследования развития студентов по данным трем параметрам является общественно значимым и важным не только с точки зрения предсказания успешности обучения в вузе, но и в связи с их ролью в дальнейшей жизненной карьере.

Интеллект — это способность личности к познанию, осмыслению и решению задач. Интеллект человека — это психическое качество, которое состоит из способности в приспособлении к новым обстоятельствам, умения использовать теоретические концепции и применять эти знания для управления различными условиями окружающей среды. Изучая структуру интеллекта и особенности его развития, большая часть исследователей пришла к общему мнению, что уровень интеллектуальной активности для каждого живого организма есть нечто постоянное, неизменное.

Мотивация — это побуждение к какой-либо деятельности. Она управляет поведением человека. Учебная мотивация представляет собой систему побуждений, вызывающих активность учащегося и определяющих направленность и характер учебной деятельности¹. Есть разные классификации учебных мотивов. Например, доктор психологических наук Н. И. Мешков выделил 4 вида учебной мотивации: мотивы познавательные, профессиональные, социальной идентификации и утилитарные². А профессор М. В. Матюхина выделяет две основные группы мотивов: 1) заложенные в самом обучении (желание овладеть новыми знаниями); 2) связанные с тем, что лежит вне процесса обучения (мотивы самосовершенствования, желание быть лидером)³.

Исследования психологических факторов, выступающих предикторами академической успеваемости, как наиболее часто замеряемого показателя успешности в учебной деятельности, традиционно обращаются к двум основным группам переменных: интеллектуальным, с одной стороны, и мотивационным и личностным — с другой⁴. В течение многих лет исследователи считали уровень интеллекта наиболее влиятельным фактором академической успеваемости. Однако в последние десятилетия было установлено, что мотивация и связанные с ней переменные вносят более существенный вклад в учебные достижения.

Для выявления взаимосвязи между учебной мотивацией, интеллектом и академической успеваемостью мы провели тестирование среди 19 студентов двух разных групп ФРФиНК РГУ имени С. А. Есенина. Для определения уровня интеллектуального развития и мотивации мы использовали тесты «АСТУР» и «Мотивация учения», а для подсчетов успеваемости использовали средние данные по результатам экзаменов (см. табл.).

Таблица

№	Респонденты	Успеваемость	Мотивация	Интеллект
1	1.1. Екатерина С.	4,94	Высокий	Средний
2	1.1. Наталья К.	3,88	Средний	Высокий
3	1.1. Мария Ш.	4,24	Средний	Высокий
4	1.1. Мария Я.	3,72	Средний	Высокий

¹ См.: Молодцова Н. Г. Практикум по педагогической психологии. 2-е изд. СПб. : Питер, 2009, 208 с.

² См.: Мешков Н. И. Учебно-профессиональная мотивация и академическая успеваемость студентов // Вестник Мордовского университета. № 4. 1996. с. 27–30.

³ См.: Матюхина М. В. Мотивация учения. Волгоград, 1975, с. 189.

⁴ См.: Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2013. 444 с.

№	Респонденты	Успеваемость	Мотивация	Интеллект
5	1.2. Анастасия К.	3,96	Средний	Средний
6	1.2. Анастасия Ф.	4,00	Средний	Средний
7	1.2. Анастасия К.	3,94	Средний	Средний
8	1.3. Алина А.	4,29	Низкий	Средний
9	1.3. Татьяна К.	4,06	Низкий	Средний
10	1.3. Анастасия С.	4,00	Низкий	Средний
11	1.3. Екатерина П.	4,12	Низкий	Средний
12	1.3. Елена К.	4,00	Средний	Высокий
13	2.1. Екатерина Р.	4,71	Средний	Средний
14	2.1. Элина М.	4,88	Средний	Средний
15	2.1. Татьяна Д.	4,94	Средний	Средний
16	2.1. Мария С.	4,94	Средний	Средний
17	2.2. Николай Т.	3,41	Средний	Средний
18	2.2. Анна Р.	3,40	Средний	Высокий
19	2.3. Галина П.	4,71	Низкий	Средний
<i>I. Влияние мотивации и интеллекта</i>		1.1. Преимущественное влияние мотивации		
		1.2. Равномерное влияние мотивации и интеллекта		
		1.3. Преимущественное влияние интеллекта		
<i>II. Особые случаи</i>		2.1. При средних мотивации и интеллекте отличная успеваемость		
		2.2. При средней мотивации и среднем / высоком интеллекте низкая успеваемость		
		2.3. При низкой мотивации и среднем интеллекте отличная успеваемость		

В исследовании участвовало 19 респондентов. На основе полученных данных мы выделили общие тенденции и особые случаи: успеваемость испытуемых 1 группы зависит от мотивации учения и уровня интеллекта, а у 2 группы — от иных условий (жизненных обстоятельств или особенностями личности).

Академическая успеваемость 9 студентов первой группы полностью определяется учебной мотивацией и уровнем интеллекта, но в разной мере:

- у 4-х респондентов подгруппы 1.1. мы обнаружили преимущественное влияние учебной мотивации на успеваемость (при высокой/средней мотивации и среднем/высоком интеллектуальном развитии наблюдается отличная/хорошая успеваемость);

- у 3-х респондентов подгруппы 1.2. при средних показателях мотивации и интеллекта наблюдается хорошая успеваемость, что объясняется равным влиянием данных факторов на академические успехи;

- преимущественное влияние интеллекта на успеваемость мы выделили у 5-ти студентов подгруппы 1.3. (у 4-х при низкой мотивации и среднем интеллекте хорошая успеваемость, а у 5-го при высоком интеллекте и средней мотивации отличная успеваемость).

Академическая успеваемость студентов второй группы определяется особыми случаями, например влиянием жизненных обстоятельств или особенностями личности:

- у 4-х студентов подгруппы 2.1. при одинаковых средних показателях мотивации и интеллекта наблюдается отличная успеваемость;

- у 2-х респондентов подгруппы 2.2. при средней мотивации и среднем/высоком интеллекте наблюдается низкая успеваемость;

- у одного из испытуемых подгруппы 2.3. при низком уровне мотивации и среднем интеллекте отмечается отличная успеваемость.

Таким образом, мы установили, что у студентов данной выборки влияние мотивации и интеллекта на академическую успеваемость примерно одинаковое (респондентов с преобладающим влиянием интеллекта несколько больше). Также была выявлена особенность: на успеваемость отдельных студентов мотивация и интеллект не оказывают существенного влияния, а играют роль иные обстоятельства (особенности личности, жизненные факторы и т. п.).

В связи с актуальностью изучаемой проблемы и для получения более точных результатов для выводов о степени корреляции мотивации, интеллекта и успеваемости, необходимо продолжить исследование на большей выборке респондентов.

Список использованной литературы

1. Матюхина М. В. Мотивация учения. — Волгоград, 1975. — 189 с.
2. Мешков Н. И. Учебно-профессиональная мотивация и академическая успеваемость студентов // Вестник Мордовского университета. — № 4. — 1996. — 27–30 с.
3. Молодцова Н. Г. Практикум по педагогической психологии. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2009. — 208 с.

А. В. Болотов

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Вопрос о способах развития эмпатии сегодня, в условиях стремления современного общества к гуманизации, стоит как никогда остро, особенно в отношении юношества, ведь данный возрастной период является сензитивным для развития эмоций, нравственности и социальных ориентаций, на стыке которых находится и эмпатия. Развитие эмпатии широко исследуется с разных сторон и в разных аспектах: за основу берутся различные возрастные периоды и методы развития. Так, например, для развития эмпатии подростков М. А. Быковой были задействованы коллективно-творческие дела¹, а для развития эмпатии студентов В. И. Долговой предложен целый комплекс психолого-педагогических технологий, состоящий из 16 занятий². Эти и другие исследования представляют определенный научный интерес, однако на каждом из них видится след неоднозначности самого понятия «эмпатия»: не до конца ясно, в каком понимании рассматривали данный феномен названные авторы, — как нравственное качество, как способность или в каком-то ином понимании.

С целью возможно более подробного и всестороннего изучения развития эмпатии, на базе психологического факультета ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова» было проведено исследование развития эмпатии в юношеском возрасте посредством социально-психологического тренинга. В исследовании приняли участие 32 человека (29 женского и 3 мужского пола) юношеского возраста (от 17 до 22 лет). Методом случайного отбора выборка была разделена на экспериментальную и контрольную группы по 16 человек (14 жен., 2 муж. и 15 жен., 1 муж. соответственно). В экспериментальной группе была реализована программа социально-психологического тренинга, рассчитанная на 36 академических часов и построенная по принципу, сформулированному в одной из работ М. В. Мусийчук с опорой на работы П. В. Симонова: «апелляция к со-

¹ Быкова М. А., Шаталова Н. А. Развитие эмпатии у подростков с помощью коллективно-творческих дел // Современная психология образования: проблемы и перспективы развития : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2017. С. 112–115. URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_29844204_61080605.pdf (дата обращения: 15.01.2018).

² Долгова В. И., Мельник Е. В. Эмпатия. М. : Перо, 2014. 185 с.

знанию и сознательности — наименее продуктивный путь формирования сферы мотивов. Реальный путь — это вооружение субъекта теми средствами и способами, использование которых порождало бы положительные эмоции на базе социально ценных мотиваций»³.

Рабочая гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: развитие эмпатии в юношеском возрасте посредством социально-психологического тренинга эффективно сказывается на общем уровне эмпатии, эмпатических способностях и ориентации на других (альтруистических тенденциях личности).

В ходе проверки данной гипотезы были получены результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Уровни статистической значимости изменений по шкалам

Шкала	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Значение T-критерия	Статистическая значимость и типичный сдвиг	Значение T-критерия	Статистическая значимость и типичный сдвиг
Индекс эмпатии	0,822	нет	0,273	нет
Эгоизм	0,668	нет	0,26	нет
Альтруизм	0,305	нет	0,002	1 % (+)
Эмпатические способности (суммирующая Бойко)	0,013	5 % (-)	0,274	нет
Рациональный канал	0,151	нет	0,032	5 % (+)
Эмоциональный канал	0,199	нет	0,107	нет
Интуитивный канал	0,001	1 % (-)	0,36	нет
Установки	0,026	5 % (-)	0,063	нет
Проник. сп-ть	0,046	5 % (-)	0,107	нет
Идентификация	1	нет	0,557	нет
Направленность эмпатии (суммирующая Юсупова)	0,065	нет	0,008	1 % (+)
К родителям	0,035	5 % (+)	0,012	5 % (+)
К животным	0,079	нет	0,004	1 % (+)
К старикам	0,32	нет	0,237	нет
К детям	0,913	нет	0,002	1 % (+)
К персонажам	0,871	нет	0,576	нет
К незнакомым	0,153	нет	0,883	нет

Из представленных данных следует, что в отношении общего уровня эмпатии, выявляемого методикой Мехрабиана и Эпштейна, проведенный тренинг оказался неэффективным. Статистически значимых изменений по шкале «эгоизм» также не выявлено, зато в отношении шкалы «альтруизм» тренинг доказал свою эффективность: в экспериментальной группе произошел статистически значимый рост данного показателя на фоне отсутствия значимых изменений в контрольной группе.

Об эффективности тренинга в отношении эмпатических способностей, выявляемых методикой Бойко, судить сложно. С одной стороны, в экспериментальной группе произошло лишь одно статистически значимое улучшение по шкале «рациональный канал эмпатии» при отсутствии значимых изменений по остальным шкалам методики, включая суммирующую;

³ Мусийчук М. В. Развитие эмоционального интеллекта при подготовке психологов на примере курса «Методологические основы психологии» // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 8. С. 83–87. URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_26538019_76413400.pdf (дата обращения: 17.03.2018).

с другой — в контрольной группе произошли статистически значимые ухудшения по шкалам «интуитивный канал», «установки» и «проникающая способность», более того, суммирующая шкала также отметилась статистически достоверным ухудшением. Если исходить из предположения о том, что помимо тренинга остальные условия в контрольной и экспериментальной группах совпадали, то отсутствие результата в данном случае тоже результат, ведь в экспериментальной группе не наблюдается того снижения уровня эмпатии, которое имеет место в контрольной группе, из чего можно заключить, что проведенный тренинг пусть и не привел к росту данных позиций, зато, вероятно, предотвратил их спад, вызываемый каким-то иным фактором. Итак, результаты неоднозначны и требуют дальнейшей эмпирической проверки.

На фоне эффективности тренинга в отношении альтруизма не удивительны и его результаты в отношении направленности эмпатии, выявляемой методикой Юсупова. В контрольной группе наблюдается лишь повышение эмпатии к родителям (в степени меньшей нежели в экспериментальной группе) и отсутствие значимых изменений по остальным шкалам, включая суммирующую; в экспериментальной группе произошел статистически значимый рост эмпатии к родителям, животным и детям, а также суммирующей шкалы.

Гипотеза исследования, таким образом, подтверждена лишь частично:

- положение об эффективности тренинга в развитии общего уровня эмпатии в юношеском возрасте отвергается;
- положение об эффективности тренинга в развитии эмпатических способностей юношей в связи с неоднозначностью полученных результатов требует дальнейшей эмпирической проверки;
- положение об эффективности тренинга в развитии ориентации юношей на других (развитии альтруистических тенденций личности) принимается.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении. Взгляд на себя и на других. — М. : Филинь, 1996. — 472 с.
2. Быкова М. А., Шаталова Н. А. Развитие эмпатии у подростков с помощью коллективно-творческих дел // Современная психология образования: проблемы и перспективы развития : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2017. — С. 112–115. — URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_29844204_61080605.pdf (дата обращения: 15.01.2018).
3. Долгова В. И. Мельник Е. В. Эмпатия. — М. : Перо, 2014. — 185 с.
4. Мусийчук М. В. Развитие эмоционального интеллекта при подготовке психологов на примере курса «Методологические основы психологии» // Общество: социология, психология, педагогика. — 2016. — № 8. — С. 83–87. — URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_26538019_76413400.pdf (дата обращения: 17.03.2018).

Е. А. Васильева

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ У ЛИЦ С КОМПУЛЬСИВНЫМ ПЕРЕЕДАНИЕМ

Нарушение пищевого поведения — это комплексная проблема, которая носит междисциплинарный характер. В настоящее время проведено множество исследований людей с проблемами веса, с булимией и анорексией в рамках клинической психологии (Ю. Л. Савчикова, И. В. Шмыкова, А. В. Сидоров, Р. Ю. Шипачев, М. Ю. Дурнева) В нашем исследовании мы рассматриваем пищевую зависимость в рамках общей и социальной психологии.

Несмотря на то, что вкусовые предпочтения носят индивидуальный характер, нарушения пищевого поведения — это сложная девиация, в основе которой лежат различные факторы: личные, социальные, семейные и др.

В проведенных ранее исследованиях нами было выявлено, что одним из факторов, участвующих в формировании нарушений пищевого поведения, является состояние границ психологического пространства личности¹. Пищевое поведение — это метафора отношений человека и окружающего мира: если пищевое поведение нарушено, то нарушены и отношения с миром.

Мы выявили, что в основе различий контакта с миром у людей с наличием пищевого расстройства (компульсивное переедание) и без него лежат базисные убеждения.

Результаты проведенного исследования показали, что люди с пищевой зависимостью испытывают трудности в контактах с миром, при этом характер этих трудностей различен.

В исследовании базисных убеждений личности по методике М. А. Падун мы выявили, что большинство испытуемых с компульсивным перееданием считают, что они в силах взять под контроль любую ситуацию и способны контролировать происходящие с ними события. Это касается и расстройства пищевого поведения, которым они страдают. Подобная переоценка собственных возможностей характерна для «зависимых» людей, она позволяет им сохранять определенный уровень самоотношения. Люди с нарушениями пищевого поведения постоянно испытывают проблемы с самоконтролем: то впадают в компульсивную зависимость, то начинают чрезмерно ограничивать себя и проявлять контроль во время голодания. Зависимые утрачивают «количественный», а иногда и «качественный», контроль над едой. Они начинают потреблять пищу вплоть до дискомфорта ощущения².

Система базисных убеждений личности, включающая глубинные представления о доброжелательности-враждебности окружающего мира и значимости собственного «Я», является имплицитной концептуальной системой (базовой философией) индивида, через которую преломляется восприятие любых событий жизни человека. Выраженность расстройства компульсивного переедания взаимосвязана с убеждениями индивида об окружающем мире и «собственном Я». Важно заметить, что у людей с пищевой зависимостью есть убеждение о том, что окружающий мир доброжелателен к ним и это хорошее место для жизни, что в целом события распределяются по принципу справедливости. При этом большинство испытуемых отмечают, что мир к ним несправедлив и существуют трудности в отношениях с окружающим миром. Следовательно, можно сделать вывод о наличии фрустрирующих ситуаций у испытуемых. Для того чтобы выявить способы выхода из ситуаций, препятствующих удовлетворению потребностей, пути решения конфликтов, реакцию на неудачу, мы провели фрустрационный тест Розенцвейга. Под фрустрацией мы понимаем состояние беспокойства, напряжения, вызываемое неудовлетворенной потребностью, непреодолимыми трудностями, препятствием на пути к важной цели.

В нашем исследовании приняли участие 16 человек с компульсивным перееданием из Ярославской области, из них 7 мужчин и 9 женщин в возрасте от 21 до 55 лет. Испытуемым предлагалось 16 ситуаций, в которых создается препятствие, и 8 ситуаций, в которых субъекта обвиняют.

Между данными группами существует связь, так как ситуация обвинения предполагает, что ей предшествовала ситуация препятствия, где человек испытывал фрустрацию.

Анализ ответов испытуемых показал, что большинству людей с компульсивным перееданием свойственна экстрапунитивная направленность реакции. Высокая экстрапунитивность может быть связана с повышенной требовательностью к окружающему миру и недостаточной самокритичностью. Люди с компульсивным перееданием принимают свою вредную привычку как положительный агент, несмотря на желание избавиться от зависимости.

¹ См.: Жедунова Л. Г., Мигунова Е. А. Когнитивно-личностные детерминанты переживания состояния зависимости / Ярославский педагогический вестник. Сер. «Психолого-педагогические науки». 2015. № 5. С. 189–192.

² См.: Данилова, Е. Е. Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга : практ. рук-во. М. : Московский городской психолого-медико-социальный центр, 1997. 102 с.

В нашем социуме пищевая зависимость не несет негативной реакции, в отличие от алкогольной зависимости и наркомании. Возможно, поэтому самокритичность по поводу аддиктивного поведения у людей не выражена. Возрастание экстрапунитивности наблюдается у людей после социального или физического стрессового воздействия. Также повышение данной направленности реакции является косвенным признаком неадекватной самооценки. Согласно С. Розенцвейгу, оценка N-R (фиксация на удовлетворении потребностей) является адекватным способом реагирования на фрустрацию, и показывает, в какой степени человек способен решать возникшую проблему. Однако важно заметить, что у большинства испытуемых также выделяется препятственно-доминантный тип реакции. Это может свидетельствовать о том, что зависимый человек склонен чрезмерно фиксироваться на препятствии, что является тревожным симптомом. Активной формой проявления фрустрации у испытуемых является уход в «отвлекающую» деятельность. Эгозащитный тип реакции у испытуемых оказался на низком уровне выраженности. У испытуемых нет потребности в защите собственного «Я» в ситуациях фрустрации. Испытуемые неуязвимы, не ранимы, не чувствуют давления со стороны, что подтверждает размытость границ. Важно отметить, что у людей с компульсивным перееданием наблюдаются неоднозначные реакции на фрустрацию: первична одна реакция, а вторична совершенно другая. Компенсаторную функцию в ситуациях фрустрации выполняет семейная история. Именно последовательность семейных сценариев образует основу представления о себе, своей семье, об окружающих людях и о своей жизни³. Это послужило основанием для выдвижения предположения о том, что существуют определенные особенности отношений человека с окружающим миром, связанные с семейными посланиями.

Мы провели исследование семейного мифа испытуемых с компульсивным перееданием. В нашем исследовании мы использовали интервью для выявления внутрисемейных отношений, событий, традиций. Предварительно мы предложили определить, какой из существующих семейных мифов характерен для их семьи. Респонденты описывали свои размышления по поводу того, какие традиции в семье соблюдаются, какие внутрисемейные отношения и отношения с окружающим миром у семьи, как семья реагирует на положительные и отрицательные события и т. п. Обработка первичных эмпирических данных проводилась с помощью метода качественного анализа.

С помощью качественного анализа мы обнаружили следующие особенности: люди с пищевой зависимостью склонны доверять окружающему миру, несмотря на то, что считают его враждебным и опасным. Это может свидетельствовать о гибкости границ семейной подсистемы. Для испытуемых с компульсивным перееданием окружающий мир является угрожающим. Отношение окружающего мира к своей семье все испытуемые описывают положительно. Важно отметить, что у всех испытуемых тема любви и сексуальности была запретной. У мужчин в семье к новым людям относились всегда настороженно и избирательно, в отличие от женской группы. Также можно заметить, что большинство мужчин воспитывались не в полной семье, и, по их словам, воспитанием и присмотром в семье не занимались. Мужчины отмечают недостаток материнского внимания в детстве и нарушение положительного контакта с матерью в настоящее время.

Пищевые традиции, по словам зависимых, не соблюдаются в семье. Испытуемые отмечали, что «недоедали» в детстве. Редко еда использовалась в качестве поощрения или наказания. Но многие испытуемые отмечали случаи из детства, когда приходилось «насиленно» есть.

Люди с пищевой зависимостью считают себя избирательными в окружении и в выборе пищи. В действительности все наоборот: люди едят все подряд, людей к себе подпускают очень близко, и каждый раз «обжигаясь», все равно продолжают доверять не тем, кому следовало.

Важным сходством как мужчин, так и женщин с компульсивным перееданием является неумение выстроить эффективные взаимоотношения с противоположным полом. Большин-

³ См.: Савчикова Ю. Л. Психологические особенности женщин с проблемами веса : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.04.— СПб. : СПбГУ, 2005. 208 с.

ство испытуемых отмечают проблемы в личной жизни. Те лица, которые находятся в отношениях, отмечают «непродуктивность» и «конфликтность» конкретного союза. Результаты интервью подтверждают наше предположение о том, что люди с пищевой зависимостью испытывают трудности в контактах с миром. Люди с компульсивным перееданием неизбежны, это касается окружающего мира и еды: они пропускают через себя множество отношений, людей, продуктов питания. Границы лабильны, несмотря на угрожающий мир.

Список использованной литературы

1. Жедунова Л. Г., Мигунова Е. А. Когнитивно-личностные детерминанты переживания состояния зависимости // Ярославский педагогический вестник. — Сер. «Психолого-педагогические науки». — 2015. — № 5. — С. 189–192.
2. Данилова, Е. Е. Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга : практ. рук-во. — М. : Московский городской психолого-медико-социальный центр, 1997. — 102 с.

Л. В. Веселова

ФОРМЫ СОЦИАЛЬНЫХ ДЕВИАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ

Современное общество характеризуется динамичным развитием и непрерывными изменениями. Ввиду этого изменяются и социальные нормы, и ценности.

Социальная норма — совокупность требований и ожиданий, которые предъявляет социальная общность (группа, организация, класс, общество) к своим членам с целью регуляции деятельности и отношений¹.

Социальная норма обеспечивает общество определенными стандартами, образцами поведения для каждого из его членов. В общих чертах именно отклонение от этих образцов является *девиацией*.

Далее рассмотрим основные формы девиантного поведения (рис. 1).

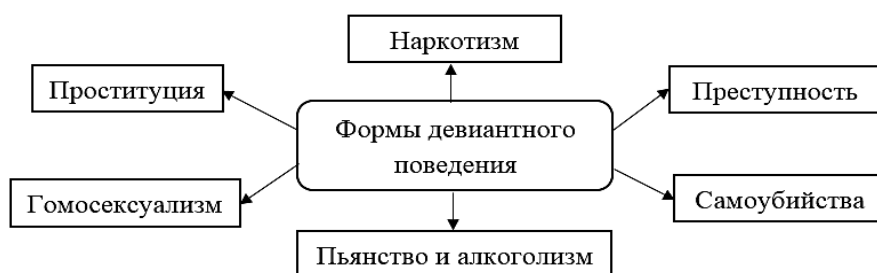


Рис. 1. Формы девиантного поведения

Девиантное поведение — отклонение в своих действиях и взглядах от общественно-одобряемых идеалов и правил. Наименее защищенные группы лиц в большей степени подвержены возникновению отклонений, поэтому предметом исследования стало проявление девиации детей как категории, на наш взгляд, обладающей большими рисками и предпосылками к отклонениям.

¹ Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов. М., 2001. 160 с.

У подростков социальные причины девиаций — недостатки воспитания. От 25 %–75 % детей находятся в неполноценной семье, около 65 % подростков имеют серьезные нарушения характера, 65 % — акцентуарны. Также до 40 % больных пациентов с делинквентными отклонениями. Из них половина имеет такое состояние, как психопатия. В большинстве случаев делинквентностью объясняется бродяжничество и побег из домов. Самые первые побег осуществляются из-за страха наказания или в качестве выступления протеста, а потом переходят в условно-рефлекторный стереотип.

Большинство предпосылок к девиантному поведению находится в семье. Именно она дает основные ценности ребенку. В ней формируются эмоции подростка. Очень тяжело потом исправить дефекты ребенка, связанные с его неправильным воспитанием в семье. Поэтому, если вовремя обнаружить девиацию и правильно ее устранить при помощи специалистов, то личность подростка удастся сохранить и предотвратить ее изменение.

Наше исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 2, находящейся по адресу: г. Ярославль, проспект Авиаторов, 84. В тестировании принимали участие обучающиеся 8 классов в количестве 63 человека. Применялся метод тестирования, предполагается использование диагностического теста «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» (ДСОП) и «Диагностика агрессивности детей (опросник Басса-Дарки)» (О Б-Д). ДСОП выявляет предрасположенности к тем или иным девиациям в поведении подростков, включает в себя семь шкал, которые дают информацию об испытуемом. О Б-Д предназначен для выявления проявления агрессивности у детей.

На первом этапе мы проанализировали результаты диагностического теста, направленного на выявление причин девиаций. В исследовании приняли участие 63 человека. В ходе нашего исследования мы провели расчет на достоверность отличий между мальчиками и девочками и выявили наиболее значимые критерии, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Достоверность отличий

<i>T — баллы</i>	<i>Уровень значимости</i>	<i>Критерий</i>
1,800	0,84	Чувство вины
1,473	0,152	Склонность к агрессии и насилию
1,250	0,222	Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению
-2,618	0,015	Подозрительность

По первым трем критериям мальчики достоверно превосходят девочек. Это явление можно объяснить тем, что в подростковом возрасте мужчины начинают проявлять первые признаки соперничества, а также появляется желание поскорее стать взрослым.

В четвертом пункте девочки достоверно превосходят мальчиков. Это можно объяснить тем, что у женщин природой заложен инстинкт самосохранения, который выше, чем у сильного пола. Для конкретизации форм девиантного поведения (алкоголизм, наркотизм, самоубийство, преступность, проституция и гомосексуализм) мы обобщили результаты опросов ДСОП и О Б-Д.

Рассмотрим склонность к таким формам девиантного поведения, как наркотизм и алкоголизм. Для этого мы исследовали саморазрушающее и аддиктивное поведения, так как они помогают выявить зависимости к алкоголю и наркотикам. Данные показатели свидетельствуют о том, что склонности маловыраженные (6 % склонность к аддиктивному поведению и 13 % к саморазрушению).

Далее мы выделили склонность подростков к самоубийству. Подростку сложно отстаивать свои права, добиваться уважения и удовлетворения своих потребностей, а своих ресурсов ему недостаточно, так как он все еще зависим от семьи, поэтому чувствует себя беспомощным, уязвимым. Он склонен к самоповреждению, потому что испытывает чувство вины перед собой, своей несостоятельностью. Именно поэтому мы взяли для исследования склонность к самоповреждению и саморазрушению, указанную выше, и эмоциональную реакцию, чувство вины, а также проанализировали ответы на конкретные вопросы.

Склонности к самоубийству не было выявлено, но многие испытывают чувство вины за совершенные в жизни поступки и, возможно, хотели бы их исправить.

Следующим пунктом мы рассмотрели склонность к такой форме девиантного поведения, как преступность. Для того чтобы выявить предрасположенность к преступности, мы взяли три основных критерия склонности: к агрессии и насилию, к преодолению норм и правил, к делинквентному поведению.

Для психики подростка характерна импульсивность, которая вызвана чувством неполноценности перед сверстниками. Чтобы доказать свою зрелость и значимость перед окружающими, он совершает агрессивные действия, которые могут выражаться в противоправных поступках.

Общая склонность к преступности у подростков маловыраженная (основные критерии склонности составили около 10 %), кроме того, для достижения своих целей подростки прибегают к вербальной агрессии (клевета, обвинение, сквернословие, угрозы), выбирая для этого наиболее слабохарактерных людей.

Далее мы рассмотрим последнюю форму девиантного поведения — проституция.

Для выявления данной формы мы использовали показатели: склонность к преодолению норм и правил, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, рассмотренные выше, а также результаты ответа на вопрос: «Некоторые правила и запреты можно отбросить, если испытываешь сильное сексуальное влечение» (тест ДСОП). При этом 44 % респондентов согласились с данным утверждением. Это можно объяснить тем, что у подростков в этом возрасте проявляется повышенная гормональная активность, которая со временем спадет. Важно лишь то, что половую жизнь они не ставят на первое место.

Проанализировав наше исследование, можно сделать вывод, что девиации часто возникают вследствие не своевременной помощи, профилактики. Также мы выявили, что при увеличении вербальной, растет и физическая агрессия, которая зависит прямо пропорционально от склонности к агрессии и насилию. Это в итоге может привести к преступлению. Кроме того, повышенная вербальная агрессия сопровождается появлением чувства вины, которое в нашей работе выше нормы. Следовательно, при коррекции, необходимо уделить вербальной агрессии особое внимание, чтобы в дальнейшем она не переросла в преступление.

С. И. Евланова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В современном обществе с каждым годом возрастает угроза стать объектом обмана, мошенничества, нападения преступника, что, в свою очередь, приводит к росту виктимизации населения. Наиболее уязвимой в данном контексте является молодежь. Часто поведение, личностные качества, условия воспитания и недостаточный жизненный опыт определяют виктимную предрасположенность молодых людей к поведению жертвы.

Проанализировав научные источники, можно сделать вывод, что вопросами виктимологии занимались в основном исследователи криминологии. Сегодня виктимность и виктимное поведение личности становится предметом пристального внимания социальной психологии (А. В. Мудрик, С. Хартман, К. Анлауф, В. А. Туляков, Б. Холист, М. И. Еникеев), психологии личности (В. Л. Васильев, И. И. Мамайчук, М. И. Догадина, Л. О. Пережогин, Л. М. Прозуменов, Л. В. Франк), психопатологии (Н. К. Асанова, В. Я. Рыбальская). Появились новые отрасли научного знания, такие, как социально-педагогическая виктимология, психология поведения жертвы. Целью данной статьи является теоретический анализ социально-психологических аспектов возникновения и проявления виктимного поведения у студентов высшего учебного заведения.

Виктимное поведение — это комплекс действий жертвы, которые содействуют совершению преступления. Основным признаком виктимного поведения — это определенные действия или бездействия, сознательно или бессознательно сделанные, способствующие тому, что человек оказывается в роли жертвы. И. Г. Малкина-Пых определяет виктимность как приобретение человеком физических, психических и социальных черт и признаков, которые способствуют преобразованию в жертву преступления, несчастного случая и т. д.¹

Анализ научной литературы дает нам возможность констатировать, что под субъективной склонностью стать жертвой преступления следует понимать социально-психологические особенности личности; физиологические свойства человека, обусловленные возрастом; психопатологические особенности, которые указывают на частичную социальную дезадаптацию.

Центральным понятием виктимологии является жертва. Исследователи выделяют категорию рецидивных (прирожденных) жертв. Такая жертва чаще всего оказывается лицом, которое страдает от дефицита жизнеспособности, человеком, который очень опасается, что его невезение является его же виной, и не поддается никаким изменениям. Среди студенчества наблюдается достаточное количество рецидивных «прирожденных жертв» (часто они сами себя так воспринимают и оценивают). Эти студенты наиболее часто подвергаются насмешкам, избиениям, оскорблениям, унижениям со стороны сверстников, одногруппников, и в результате начинают думать, что такое отношение к ним является нормальным. Они предпочитают жить в своем мире, прячась от реального мира, поэтому постороннее влияние, столкновение с действительностью, когда оно происходит, часто бывает болезненным.

В поведении жертв виктимологи выделяют следующие характеристики: 1) потерпевшие в силу неблагоприятно сложившихся обстоятельств; 2) потерпевшие из-за недооценки реальности угрозы; 3) потерпевшие, по неосторожности содействующие своим поведением возникновению преступления; 4) потерпевшие, содействующие своим поведением возникновению конфликта и созданию условий для совершения преступления².

Виктимное поведение во многом определяется социально-психологическими особенностями: неадекватно заниженная самооценка может выражаться в неспособности отстаивать собственную позицию и брать на себя ответственность, избыточной готовности принимать позицию другого, в патологической тяге к подчинению с неоправданным чувством вины. Риск проявления виктимного поведения связан с отсутствием ощущения социальной поддержки и определенной стратегии семейного воспитания³.

На индивидуальном уровне виктимизация человека зависит от генетической предрасположенности к отклоняющемуся поведению, от темперамента и других характерологических свойств. Так, Л. С. Стуколова указывает, что люди, которые выбрали социальную роль жертвы, вовлекаются в различные опасные и преступные ситуации с подсознательной целью получить сочувствие и при этом самоутвердиться. Позиция жертвы оправдывается установ-

¹ Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М. : Эксмо, 2010. 864 с.

² Там же.

³ Андронникова О. О. Основные характеристики подростков с самоповреждающим виктимным поведением // Вестник ТГПУ. 2009. № 9 (87). С. 120–126.

кой на собственную беспомощность, нежеланием изменить собственное положение в обществе, низкой самооценкой, запуганностью, повышенной суггестивностью⁴. Таким образом, неадекватная самооценка молодежи может вести к неадекватному типу самоутверждения или отказу от него.

Объясняя социально-психологические причины формирования виктимного поведения среди студенчества, исследователи делают вывод о том, что его определяют страх столкнуться с грубостью, физическим и психическим насилием; чувство незащитности, ненужности, безразличия со стороны значимых близких людей. При этом страх не только является одной из главных причин формирования негативных тенденций в развитии личности (агрессивности, жестокости, повышенной тревожности, отсутствии жалости, милосердия), но и влияет на формирование виктимности.

Таким образом, между категориями жертва, виктимность, виктимное поведение и виктимизация существует определенная взаимосвязь. Социокультурная среда оказывает огромное влияние на виктимизацию студента через ряд факторов, таких, как культурные традиции общества, социальное признание или отвержение, демонстрация образцов жертвенного поведения средствами массовой информации, народное творчество, отношение к духовному и физическому образу, социальное пространство личности, ближайшее социальное окружение, бытовые устои и т. п.

На базе Стахановского педагогического колледжа Луганского национального университета имени Тараса Шевченко было проведено исследование виктимного поведения студентов. В результате полученных данных мы смогли констатировать наличие склонности к виктимному поведению у 17 % студентов. Для решения данной проблемы нами была разработана профилактическая программа «Виктимная грамотность». Целью программы является снижение факторов риска склонности студентов стать жертвой неблагоприятных условий социальной среды. Профилактическая программа состоит из четырех разделов: вводно-диагностического, когнитивно-просветительского, рефлексивно-поведенческого, контрольно-диагностического. Программа предусматривает проведение таких форм работы, как лекции, беседы, диспуты, дискуссии, дебаты, мозговой штурм, решение проблемных ситуаций, тренинги с использованием техник психотерапии. В процессе реализации программы «Виктимная грамотность» у студентов повысился уровень знаний о проявлениях и последствиях виктимного поведения, сформированы навыки безопасного поведения у студентов, снизилась склонность студентов к виктимному поведению. Уровень склонности к виктимному поведению снизился до 9 %. Следовательно, мы можем констатировать, что разработанная нами программа является эффективным инструментом по профилактике виктимного поведения студентов.

Подводя итог, можно сделать вывод, что проблема виктимности молодежи актуальна, на возникновение виктимного поведения студентов оказывают влияние социальные и психологические факторы. Виктимность как отклонение необходимо исследовать на поведенческом уровне, как девиацию на уровне психологии личности и социальной общности, а также как отклонение определенных социокультурных характеристик индивидуального и группового сознания.

Список использованной литературы

1. Андронникова О. О. Основные характеристики подростков с самоповреждающим виктимным поведением // Вестник ТГПУ. — 2009. — № 9 (87). — С. 120–126.
2. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. — М. : Эксмо, 2010. — 864 с.
3. Стуколова Л. С., Волкова Н. С. Психологические основы виктимности личности в юношеском возрасте // Символ науки. — 2016. — № 7. — С. 124–126.

⁴ Стуколова Л. С., Волкова Н. С. Психологические основы виктимности личности в юношеском возрасте // Символ науки. 2016. № 7. С. 124–126.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Модернизация системы образования потребовала внедрения системы психолого-педагогического сопровождения в образовательный процесс. Задачей сопровождения является формирование самостоятельной личности, ответственной и социально мобильной, которая способна к успешной социализации в обществе и к активной адаптации на рынке труда, для этого в системе сопровождения необходимо использовать соответствующие программы развития социальных навыков, способности к личностному самоопределению и саморазвитию на всех уровнях образования¹. Следовательно, образовательная организация нацелена не только на передачу определенного набора знаний, умений, навыков и формирование компетенций, но и способствует тому, чтобы у учащихся развивались навыки самоорганизации, саморазвития, самореализации, самообразования². Психолого-педагогическое сопровождение в условиях вуза представляет собой целую систему взаимодействий специалиста и студента с целью создания благоприятных социально-психологических условий, содействия, помощи и поддержки всестороннего развития личности, ее социализации и адаптации.

Обращаясь к акмеологическому словарю под редакцией А. А. Деркача, мы видим трактовку развития личности с точки зрения деятельностного подхода, где базой и стимулом развития является совместная деятельность: обучение, игра, труд, взаимоотношения с окружающими. Это понятие включает в себя развитие мировоззрения, самосознания, отношения к реальности, характера, способностей, психических процессов, приобретение опыта³.

Таким образом, личностное развитие – это сложный процесс перманентного совершенствования человека, приобретения нового опыта, формирования социально значимых качеств, определенного стиля поведения и отношения к другим людям. Личностное развитие человека характеризуется его способностью созидательно действовать, делать нравственный выбор, ставить перед собой цели и быть ответственным за последствия.

В современных условиях система психолого-педагогического сопровождения является неотъемлемым элементом всего образовательного процесса. Изучив литературу и опыт вузов, мы видим, что основной акцент сделан либо на сопровождении процесса адаптации студентов, либо на помощи студентам с ограниченными возможностями здоровья, их интеграции в образовательный процесс и социализацию. Сопровождению личностного развития не уделяется должное внимание несмотря на то, что важность данного процесса отражена в ФГОС ВО различных направлений подготовки, а также в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ)⁴.

¹ См.: О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования : письмо Минобрнауки РФ от 27.06.2003 № 28-51-513/16. URL : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=385151#0669045609563752> (дата обращения: 10.03.2018).

² См.: Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело : приказ Минобрнауки России от 9.02.2016 г. № 95 (ред. от 08.08.2016). URL : <http://fgosvo.ru/news/2/1807> (дата обращения: 10.03.2018).

³ См.: Лапкин М. М., Трутнева Е. А., Растегаева И. В., Отмахова О. В., Лебединская Г. А. Направления воспитательной работы со студентами через предмет при изучении дисциплины «Нормальная физиология» : материалы науч.-практ. конф. «Современная система воспитания студента медицинского вуза: состояние и направление развития». Рязань : РИО РязГМУ, 2016. С. 115–118.

⁴ См.: Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018). URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.03.2018).

Необходимость психолого-педагогического сопровождения личностного развития студентов в медицинском вузе связана с тем, что общество всегда предъявляло высокие требования к личности врача по сравнению с другими профессиями. Высокий уровень профессионализма, морально-этические качества, развитый интеллект, глубокие профессиональные знания, практический опыт — те качества, которые необходимы врачу. Они развиваются, если доктор имеет достаточный уровень мотивации к постоянному приобретению знаний, освоению новых технологий в практической деятельности⁵. Студенческие годы являются наиболее благоприятным периодом для формирования и развития требуемых качеств.

Для более полного понимания психолого-педагогического сопровождения данного процесса необходимо определить критерии и показатели личностного развития. Сущность процесса развития личности студента заключается в преобразовании мотивационно-ценностной, когнитивной, эмоционально-чувственной, деятельностной сфер⁶.

Основываясь на анализе литературы и данных диагностики студентов, Е. В. Сысоева выделила следующие критерии и показатели личностного развития:

1) *мотивационно-целевой* (открытость новому опыту, мотивация достижения, ориентация на нравственные ценности);

2) *когнитивный* (любопытность, понимание мотивов поведения, прогнозирование последствий действий);

3) *деятельностный* (воображение, лидерские и коммуникативные способности);

4) *рефлексивный* (рефлексия, самооценка и саморегуляция)⁷.

Знание и учет данных критериев позволит оптимизировать процесс сопровождения личностного развития студентов в медицинском вузе, поможет в разработке программ и методических рекомендаций.

Таким образом, можно сделать вывод, что с психолого-педагогическим сопровождением личностного развития студентов связана определенная мировоззренческая позиция ученых, педагогов, психологов, основанная на том, что сопровождающий организует процесс таким образом, чтобы студент сам нашел свой путь, а процесс совместной деятельности лишь подтолкнул его к саморазвитию и самореализации. Развитие учащегося медицинского вуза как личности, как субъекта деятельности – ключевая задача образовательной организации и включает в себя развитие эмоциональной сферы, коммуникативных способностей, любопытность, мотивированность, уверенность в себе, положительное отношение к окружающему миру, эмпатию, самостоятельность, самоактуализацию, совершенствование.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. — М. : РАГС, 2004. — 161 с.
2. Лапкин М. М., Трутнева Е. А., Растегаева И. В., Отмахова О. В., Лебединская Г. А. : Направления воспитательной работы со студентами через предмет при изучении дисциплины «Нормальная физиология» : материалы науч.-практ. конф. «Современная система воспитания студента медицинского вуза: состояние и направление развития». — Рязань : РИО РязГМУ, 2016. — С. 115–118.
3. Профессионально-личностное развитие студентов в высшей школе : учеб.-метод. пособие / Н. В. Мартишина ; отв. ред. О. В. Еремкина. — Рязань : Концепция, 2016. — 172 с.
4. Сысоева, Е. В. Возможности выявления критериев и показателей личностного развития студента // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2016. — № 1. — С. 147–149.

⁵ См.: Лапкин М. М. Направления воспитательной работы со студентами через предмет при изучении дисциплины «Нормальная физиология».

⁶ Профессионально-личностное развитие студентов в высшей школе : учеб.-метод. пособие / Н.В. Мартишина [и др.]; отв. ред. О.В. Еремкина. Рязань : Концепция, 2016. 172 с.

⁷ Сысоева Е. В. Возможности выявления критериев и показателей личностного развития студента // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2016. № 1. С. 147–149.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время обучение в школе является ключевым звеном для становления современного человека. Недостаточно высокий уровень школьной мотивации относится к числу основных проблем в области образования. Изучение особенностей развития мотивации у младших школьников позволит, на наш взгляд, повысить эффективность учебной деятельности и сформировать положительное отношение к школе.

На сегодняшний день проблема изучения мотивации достаточно разработана в психологии. Так структурные компоненты мотивации определены в исследованиях Е. П. Ильина, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна; изучению психологических механизмов мотивации посвящены работы В. К. Вилюнаса, И. Р. Алтуниной; особенности формирования и развития мотивации различных видов деятельности описаны в трудах Л. И. Божович, Е. П. Ильина, А. К. Марковой.

Наш интерес в изучении данной темы определяется тем, что формирование мотивации и ценностных ориентаций является важным элементом развития человека как личности, а также то, что в определенные периоды жизненного цикла мотивы, ценностные ориентации, потребности и интересы меняются, вслед за этим меняется и сам человек. Положения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования как раз свидетельствуют о том, что образование направлено на развитие личности учащегося на основе освоения способов деятельности, а не на ее результат. Однако поступление в школу и начальный период обучения вызывают перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Учебная деятельность требует от ребенка определенной степени подготовленности и в физиологическом, и в социальном отношении.

В нашей работе мы будем использовать следующие определения мотивации и мотива, которые принадлежат Р. А. Пилоян¹. Он отметил, что мотивация и мотив являются взаимосвязанными и взаимообусловленными психическими категориями. При этом мотивы действия формируются на основе определенной мотивации. Но в то же время он утверждает, что мотив скорее подходит к действию, а мотивация к деятельности. Следовательно, мотивацию можно понять как совокупность причин появления последующего поведения, а также его направленность и активность.

В результате того, что мотивационная сфера ребенка динамична, она дает возможность формировать и развивать у него такие мотивы, которые помогут сделать обучение эффективным. Кроме того, высокая мотивация может выступать в роли компенсаторного фактора, если специальные способности недостаточно высоки или если обнаруживается малый запас знаний, умений, навыков у школьника.

Таким образом, цель нашего исследования заключается в определении связи между успеваемостью и уровнем учебной мотивации.

Исследование было проведено в одной из школ города Рязани. В качестве испытуемых были выбраны учащиеся 4-го класса. Возраст испытуемых от 9 до 11 лет. Общее количество человек, принимавших участие в исследовании — 78, из них 45 девочек и 33 мальчика.

В нашей исследовательской работе мы определили отношение учеников к школе и их уровень учебной мотивации. Для этого мы использовали анкету Н. Г. Лускановой и получили следующие результаты².

¹ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2006. 512 с.

² Елфимова Н. В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников : учеб.-метод. пособие. М. : Изд-во МГУ, 1991. 108 с.

Данное исследование показало, что у младших школьников 4-го класса ярко выражена хорошая школьная мотивация — 50 % испытуемых. У 28,2 % учеников выявлен высокий уровень школьной мотивации. Это значит, что большинство учеников заинтересованы школьной деятельностью, им нравится учиться и получать знания, у них есть определенная цель, мотивы, относящиеся к учебной деятельности, и мотивация, которая ими движет, побуждает к действию и направляет на совершение этого действия. Остальная часть учеников (21,8 %) имеет низкую школьную мотивацию (7,7 %) или интересуется учебной деятельностью в меньшей степени, так как приходит в школу не для того, чтобы чему-то научиться, а для того, чтобы повидаться с друзьями или завести новые знакомства, поделиться с ними чем-то новым, поиграть в игры, соответственно, перемены их привлекают больше, чем занятия на уроках (12,8 %). Кроме этого, у одного ученика наблюдается негативное отношение к школе, даже возможно, что он еще не до конца адаптировался к школьной жизни (1,3 %). Это может быть связано с разными причинами. Возможно, этот ученик недавно перешел в другой класс или школу, у него нет друзей и поддержки со стороны родителей или ему не нравится классный руководитель, не понимает, как он объясняет школьный материал, и из-за этого не может его усвоить, скорее всего ученик совсем не заинтересован учебной деятельностью, не замотивирован ею. Глубже разобраться в данной ситуации и решить ее поможет индивидуальное консультирование.

Кроме этого, мы разделили учеников по уровням школьной успеваемости и определили соответствующую для них мотивацию. Оказалось, что 11,5 % испытуемых имеют высокий уровень школьной успеваемости, 56,4 % — хороший уровень школьной успеваемости и 32,1 % — средний уровень школьной успеваемости. Результаты исследования мы отобразили в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования по методике
«Анкета для определения школьной мотивации»
с учетом уровней школьной успеваемости

Уровень школьной мотивации	Высокий уровень школьной успеваемости (%)	Хороший уровень школьной успеваемости (%)	Средний уровень школьной успеваемости (%)
Высокий уровень школьной мотивации	44,4	36,4	8
Хорошая школьная мотивация	11,4	50	48
Положительное отношение к школе, но школа привлекает больше <u>внеучебными</u> сторонами	-	4,5	32
Низкая школьная мотивация	-	9,1	8
Негативное отношение к школе, <u>школьная дезадаптация</u>	-	-	4

Анализируя результаты исследования отдельно по каждому уровню школьной успеваемости, мы выявили, что ученики с высоким уровнем школьной успеваемости в основном имеют высокую мотивацию к учебной деятельности, а часть из них хорошую школьную мотивацию. Учащиеся с хорошей успеваемостью, соответственно, имеют в большей степени (50 %) хорошую мотивацию, в меньшей степени — высокую мотивацию, также среди них выявлена небольшая часть учеников, которые имеют низкую школьную мотивацию, но положительное отношение к школе. Это может означать, что у таких школьников преобладает игровая деятельность, а не учебная, они не осознали, что обучение является важной и необходимой частью жизни, скорее всего, они не хотят выходить из дошкольного возраста, когда игра занимала почти все их время, брать ответственность за свои поступки, структурировать свою деятельность, учиться тратить время не только на игры с друзьями, взрослеть.

Из группы учеников со средним уровнем успеваемости также выявлены ученики, которые интересуются больше внеучебными сторонами школы (32 %), но 48 % имеют хорошую школьную мотивацию. Среди этой группы также выявлены ученики с высокой и низкой школьной мотивацией, но их меньшее количество. В этой же группе мы выявили ученика с негативным отношением к школе, что является естественным, так как школьники с плохой успеваемостью вполне могут иметь негативное отношение к школе, а причины этого мы описали выше.

Таким образом, мы определили, что большинство учеников имеют высокий и хороший уровни учебной мотивации как среди успевающих школьников, так и среди школьников со средней успеваемостью. Соответственно, мы можем утверждать, что даже ученики со слабой успеваемостью замотивированы учебной деятельностью, им нравится получать новые знания, и они стремятся развить свои интеллектуальные способности. Как и следовало ожидать, среди учеников с высокой школьной успеваемостью не выявлено низкого уровня учебной мотивации, который присутствует у школьников с хорошей и средней успеваемостью.

Список использованной литературы

1. Елфимова Н. В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников : учеб.-метод. пособие. — М. : Изд-во МГУ, 1991. — 108 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб. : Питер, 2006. — 512 с.
3. Маркова А. К., Орлова А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. — М. : Педагогика, 1983. — С. 13–21.

А. Е. Карасева

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

На сегодняшний день такое социальное явление как игровая зависимость все больше привлекает внимание современных психологов и социологов всего мира. При данном явлении человек, увлекаясь процессом игры, выпадает из привычного для него образа жизни, появляется опасность оказаться без средств существования в социальной адаптации. Оно уводит человека от важной, социально значимой для него деятельности, порождая девиантное поведение.

Такой индивид уже не в силах управлять своей жизнью, он полностью погружается в игру. В таком случае, речь уже идет о патологии личности. В различных уголках земного шара к данной проблеме относятся по-разному. К примеру, в Испании данный вид аддикции человека считается болезнью, а в Дании лишь неким уровнем запущенности в воспитании, которое можно исправить ¹.

В нашей стране вопрос об игромании также стоит в числе первых. В связи с быстрым развитием технологий, приложений и компьютерных игр данная зависимость охватывает все большее количество современной молодежи. Точной исследовательской статистики нет, но, как указывают средства массовой информации, игроманов в России насчитывается более двух миллионов человек ².

Конечно, быстрый темп развития научно-технической революции не может не радовать наше современное постиндустриальное общество. Появляются компьютеры, которые быстрее и функциональнее для удобства людей как в сфере занятости, так и в быденной среде. В некоторой степени компьютерные игры даже являются отличным средством, которое развивает нашу логическое мышление, память, улучшает внимание. Многие игры даже являются познавательными. Совсем другой вопрос встает, когда игра, в которой индивид принимает управление за управляемого персонажа, целиком уходит в его мир. Здесь большую опасность представляют игры, суть которых заключается в выполнении миссий, наполненных жестокостью, агрессией и насилием. Из-за этого создается иллюзия, что человек имеет безграничное количество жизней и попыток исправить ошибку, не неся ответственность за последствия и чужую жизнь.

Большое разнообразие игр рассчитано на подростковую аудиторию в силу их незрелой личности, несформированных взглядов и мировоззрения на мир. Эта возрастная группа легче поддается данной аддикции. Все игровые программы созданы людьми старшего поколения, которые не учитывают возрастнo-психологические особенности данной группы индивидов.

Отличительной особенностью является то, что человек полностью уходит в фантастический мир, который смоделировала компьютерная система. При этом появляется эффект того, что человек присутствует в созданной реальности. Игровые сюжеты не дублируются и протекают динамично, ярко и эффектно. Все это сопровождается отличными звуковыми эффектами, что дает ощущение того, что ты в действительности находишься там, и на время отвлекает пользователя от реальности, в которой он существует.

Именно это отличительное свойство не дает ребенку прервать процесс игры, чтобы заняться более важными, социальными обстоятельствами в окружающей действительности. Формируется процесс, в котором подросток не хочет решать сложные для себя задачи и приостанавливается в своем развитии. Он больше не интересуется настоящими играми, а чаще старается уйти в виртуальный и полюбившийся мир ³.

Для того чтобы увеличивать тягу и пристрастие к игре создатели постоянно дополняют их новыми, секретными заданиями, поиск и прохождение которых забирает огромное количество времени. Большинство игр включает в себя не только прохождение уровней, но и определенную эмоциональную нагрузку, из-за которой появляется агрессия, раздражительность и постоянная тревожность. Но самое страшное последствие заключается в том, что игроман может приобрести в общий багаж сложностей еще и раздвоение личности, так как ему постоянно приходится вживаться в роль нового персонажа, что может привести к плачевным и непредсказуемым результатам. В последствие этого появляется много сообщений о том, что игровая зависимость привела к летальным исходам. Яркий пример этого произо-

¹ См.: Журин А. А. Информационная безопасность как педагогическая проблема: Проблемы подготовки подрастающего поколения к жизни в информационном пространстве // Педагогика. 2001. № 4. С. 48–55.

² См.: Иванов М. С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека. URL : http://www.medicinform.net/comp/comp_psych17.htm

³ См.: Журин А. А. Информационная безопасность как педагогическая проблема ...

шел в Тайланде после игры в Counter-Strike⁴. Молодой человек, закончив работу на заводе, отправился в интернет-клуб. После чего его нашли в критическом состоянии. Юноша оказался в больнице, но он умер, даже не успев прийти в сознание. Причиной смерти врачи диагностировали сердечную недостаточность, так как игрок сильно волновался и тревожился во время игрового процесса.

Молодое поколение нуждается в самовыражении в силу своего кризисного состояния возраста. В этот период у них неустойчивая психика, которая легко поддается постороннему влиянию. Они начинают увлекаться игрой в силу неудовлетворенности окружающим миром или собой, невозможностью показать себя и быть непонятым. В игровом процессе молодое поколение самоизолируется и постепенно меняет свое отношение к миру. Разрушаются все моральные установки, нравы и принципы, которые отторгают у игрока положительные чувства ко всему⁵.

Реальность уходит в небытие. Игроманам комфортно и уютно в игре. Там они сильные, смелые, успешные и всеми принятые. При этом виртуальность кажется очень привлекательной и легкой. Проиграв уровень, можно очень просто вернуться на тот же этап, заново прожив сложный фрагмент игры. В жизни такого второго шанса, естественно, молодое поколение не получает. Все это полностью выбивает их из привычного текущего образа жизни так, что просто не остается никакой тяги к другому.

Возвращаясь из виртуальности в действительность, игроки разочаровываются, испытывают апатию, депрессию, дискомфорт, ощущают себя слабыми, беззащитными в оказавшейся среде⁶.

Именно поэтому психологи так встревожены данной ситуацией, сложившейся в мире. Люди все чаще и чаще отдают себя виртуальному миру, не задумываясь о последствиях. А природа здорового общества строится на здоровых индивидах. Именно от того насколько психологически и физически здоров человек, настолько процветающим и благополучным будет будущее как общества отдельного государства, так и мирового сообщества в целом.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Евдокимова И. А. Игровая компьютерная зависимость как вид аддиктивного поведения // Молодой ученый. — 2014. — № 4. — С. 956–958.
2. Журин А. А. Информационная безопасность как педагогическая проблема: Проблемы подготовки подрастающего поколения к жизни в информационном пространстве // Педагогика. — 2001. — № 4. — С. 48–55.
3. Иванов М. С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека. — URL : http://www.medicinform.net/comp/comp_psych17.htm
4. Иванова О. А. Азартные игры как угроза общественной нравственности // Молодой ученый. — 2013. — № 9. — С. 299–302.
5. Русякова Е. Е. Изучение и формирование внутренней картины здоровья у школьников // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : материалы 74-й Междунар. науч.-техн. конф. — Магнитогорск, 2016. — Т. 2. — С. 192–195.
6. Русякова Е. Е. Специальная психология в теории и практике : учеб. пособие. — Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2016. — 211 с.

⁴ См.: Евдокимова И. А. Игровая компьютерная зависимость как вид аддиктивного поведения // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 956–958.

⁵ См.: Дружин В. Н. Педагогическая профилактика игровой компьютерной аддикции подростков: автореф. ... канд. пед. наук. Ярославль : ГОУ ВПО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. 23 с.

⁶ См.: Русякова Е. Е. Изучение и формирование внутренней картины здоровья у школьников // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : материалы 74-й Междунар. науч.-техн. конф. Магнитогорск, 2016. Т. 2. С. 192–195 ; Русякова Е. Е. Специальная психология в теории и практике : учеб. пособие. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2016. 211 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ОБРАЗЕ ПЕДАГОГА КАК О СУБЪЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагог — одна из древнейших профессий. В ней собран тысячелетний образ человечества. Педагог — это человек, передающий знания из поколения в поколение. В современном мире профессия педагога остается неизменной, хотя с каждым годом к ней предъявляются новые требования.

Проблему психологии труда учителя исследовали такие ученые, как В. А. Крутецкий, Ф. Н. Гоноболин, М. И. Кашапов, Н. В. Кузьмина и др. Человеку для успешной деятельности необходимо обладать классом профессионально важных качеств. А. К. Маркова к таким качествам относит: наблюдательность, педагогическое предвидение, педагогическое целеполагание, оптимизм, импровизацию и рефлексивность.

Н. В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей: проективные и перцептивно-рефлексивные. Первый уровень включает в себя гностические, конструктивные, проектировочные, коммуникативные и организаторские способности. Второй уровень включает в себя три вида чувственности: эмпатия, чувство причастности и чувство меры. Это лежит в основе педагогической интуиции. Помимо профессиональных качеств успешная педагогическая деятельность включает в себя личностные качества педагога¹.

По мнению Н. В. Кузьминой, педагогическая направленность — это стойкий интерес к творчеству, к учащимся, к профессии, осознание своих способностей. Таким образом, педагог как субъект педагогической деятельности — это совокупность качеств, необходимых для успешной деятельности, адекватность которых обеспечивает эффективность его труда.

Г. Б. Скок считает, что в личность педагога обязательно должна обладать такими характерными особенностями, как настойчивость, трудолюбие, целеустремленность, активность и остроумие. Кроме того, множество исследователей отмечают значимость педагогической направленности, как важного фактора формирования профессионализма педагога².

Для системы школы идеальный учитель — это прежде всего человек, который не будет конфликтовать, будет правильно заполнять все документы, участвовать во всех собраниях, проходить все курсы повышения квалификации и прочие мероприятия. У него не будет конфликтов и происшествий в классе, а дети будут с удовольствием ходить на уроки.

В. А. Кан-Калик в своем исследовании отмечает, что основная задача педагога — привить ученику ответственность, самостоятельность, сделать устойчивым к жизненным неурядицам. Именно это считается критерием настоящего учителя³. К примеру, в школе Монтессори идеальный учитель — это учитель, который формирует душевные качества. Для этого выявляется жизненность, важность процесса общения между ребенком и миром.

Идеальным учителем не может быть для всех, он может быть только для отдельного человека. И для каждого этот образ свой, причем он может отличаться в разные жизненные периоды каждого человека⁴.

А. П. Чехов писал: «в человеке все должно быть прекрасно...». Преподаватель должен выглядеть активным, творческим, культурным, общительным, лояльным и демократичным.

В учителе должна отражаться не только вся культура, но он должен нести еще в себе и богатство своей культуры. Только тогда учитель будет образцом, передающим знания и культуру человечества.

¹ Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М. : Просвещение, 1983.

² Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. М. : Педагогика, 1992.

³ Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990. 140 с.

⁴ Русякова Е. Е. Исследование представлений здоровых детей о врачах // Социосфера. 2013. № 3. С. 103–109 ; Русякова Е. Е. Представление детей о врачах // Ананьевские чтения–2013. Психология в здравоохранении / Правительство Российской Федерации, Санкт-Петербургский государственный университет. 2013. С. 242–243.

П. Ф. Каптерев выделял «специальные учительские свойства», к которым он отнес «научную подготовленность учителя» и «личный учительский талант».

Научная подготовка учителя включает в себя:

- 1) степень владения преподаваемым предметом;
- 2) степень научной подготовки по данной специальности;
- 3) широкое образование;
- 4) знание методологии предмета;
- 5) знание психологии.

Личный талант учителя включает в себя педагогический такт, педагогическую самостоятельность и педагогическое искусство.

П. Ф. Каптерев также выделил и необходимые личностные «нравственно-волевые свойства» учителя:

- 1) беспристрастность;
- 2) внимательность;
- 3) добросовестность;
- 4) стойкость;
- 5) подлинная любовь к детям.

Современные исследователи считают, что именно любовь к детям является важной личностной и профессиональной чертой учителя, без нее не будет эффективной педагогической деятельности. Н. Д. Левитов на основе положений С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова выделили целый ряд педагогических способностей:

- 1) находчивость;
- 2) способность передачи знаний в интересной и необычной форме;
- 3) самостоятельность и творческое мышление;
- 4) организаторские способности.

Таким образом, личность преподавателя должна быть всесторонне развитой, интересной и направленной на развитие детей и выявление у них способностей.

Список использованной литературы

1. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. — М. : Педагогика, 1990. — 140 с.
2. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. — Л. : ЛГУ, 1970.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М. : Просвещение, 1983.
4. Русякова Е. Е. Исследование представлений здоровых детей о врачах // Социосфера. — 2013. — № 3. — С. 103–109.
5. Русякова Е. Е. Представление детей о врачах // Ананьевские чтения–2013. Психология в здравоохранении / Правительство Российской Федерации, С.-Петербург. гос. ун-т. — 2013. — С. 242–243.
6. Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. — М. : Педагогика, 1992.

Е. А. Кузьева

НАСИЛИЕ НАД ЖЕНЩИНОЙ: ВЗГЛЯД МОЛОДЕЖИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПИЛОТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Согласно статистике в среднем каждая третья женщина хотя бы раз в жизни становится жертвой насилия, каждая четвертая страдает от физического насилия со стороны своего мужа. И очень многие не обращаются за помощью ни к специалистам, ни к друзьям и родным¹. Правовой статус женщин сегодня изменился. Их права — это неотъемлемая часть междуна-

¹ Студенческая библиотека онлайн URL : <http://www.mobile.studbooks.net> (дата обращения: 19. 02.2018).

родного права в сфере прав человека. Нарушение их прав — это нарушение прав человека. А это в свою очередь предполагает определенные шаги правительств государств и государственных органов в борьбе с насилием. Если же государство не предпринимает ничего в этой борьбе, то становится соучастником насилия. Государство несет ответственность и за свои действия, и за бездействие. Но главная цель современного социального государства — защита прав и свобод человека.

Основной международный документ, напрямую касающийся прав женщин, подписанный и ратифицированный Российской Федерацией, — это Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин².

В соответствии с этим в Уголовном кодексе Российской Федерации предусмотрено наказание за домашнее насилие. Статья 111 (умышленное причинение тяжкого вреда здоровью), статья 112 (умышленное причинение средней тяжести вреда здоровью), статья 115 (причинение легкого вреда здоровью), статья 116 (нанесение побоев), статья 117 (истязания), статья 119 (угроза убийством) позволяют защитить и оградить женщин от применения по отношению к ним насилия³.

Для того чтобы убедиться в актуальности темы с социологической точки зрения, было проведено пилотное исследование, цель которого — определить масштаб данной проблемы. В опросе принимало участие 130 студентов РГУ имени С. А. Есенина, из которых 65 девушек и 65 юношей.

Первый вопрос, задаваемый респондентам: «Что Вы считаете проявлением насилия над женщиной?» Мнения разделились: 40 % студентов считают, что насилием над женщиной является физическое воздействие; 23 % отметили сексуальное насилие; 17 % — моральное и психологическое насилие; 10 % — похищение невесты; 7 % — торговля женщинами; 3 % — экономическое насилие, что также рассматривается как посягательство на права женщин.

Следует отметить, что наблюдался контраст ответов на данный вопрос по гендерному признаку: 61 % юношей ответили, что физическое воздействие является насилием над женщинами. В то же время значительная часть девушек отметили моральное, психологическое (28 %) и сексуальное насилие (29 %).

Безусловно, девушки при ответе на этот вопрос так же, как и юноши, выбирали физическое насилие, но гораздо реже, чем названные выше. По всей видимости, девушки считают, что если от физического насилия еще можно защититься, то от морального, психологического и даже сексуального насилия страдает в первую очередь не тело, а душа человека.

И от этого воздействия никуда не убежать. Если физические повреждения заживают и тело восстанавливается, то психологическая травма далеко не всегда поддается лечению, поэтому может осложнить всю дальнейшую жизнь человека.

Отношение к экономическому насилию у девушек и юношей примерно одинаковое: они в большинстве своем не считают данный вид насилия проявлением насилия над женщиной. Видимо, все дело в том, что девушки либо считают нормальным финансово зависеть от кого бы то ни было, либо никогда не встречались с данным видом насилия.

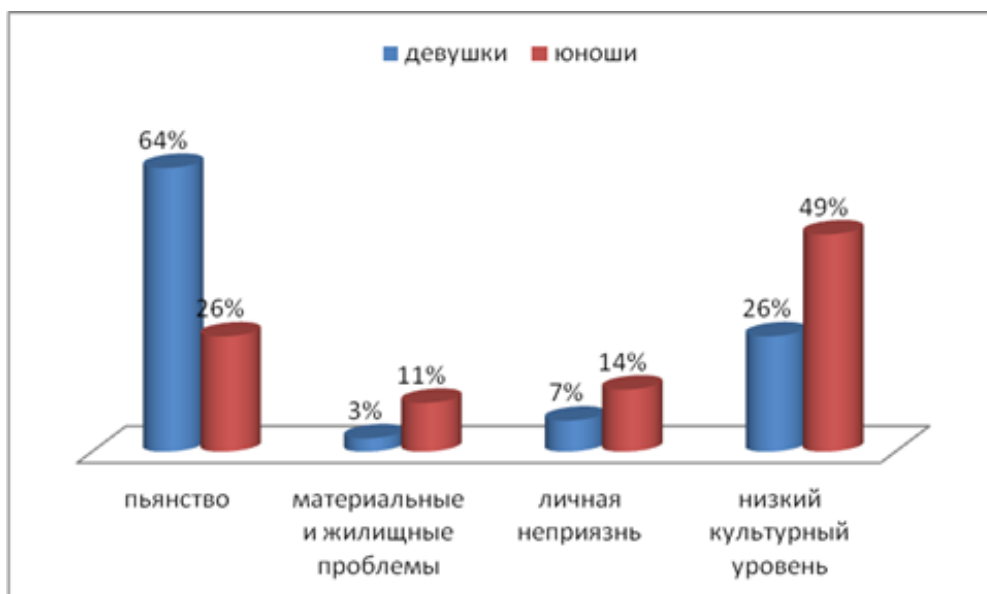
Похищение невест в мусульманских странах — это следующий вариант ответа, который предлагался респондентам. Число девушек, выбравших этот вид насилия, оказалось выше (14 %), чем юношей (6 %). Пожалуй, причина снова кроется в девичьей натуре, в трепетном отношении любой особы женского пола к свадьбе, выбору жениха и прочим элементам данного обряда. Похищение невесты, с их точки зрения, является тем, что способно раз и навсегда разрушить мечты невесты о семейном счастье.

Торговлю женщинами тоже выбирали немногие среди обеих категорий. Причина, скорее всего, кроется в том, что люди не имеют достаточной информации о данном факте в современном обществе и считают торговлю женщинами проявлением дикости и варварства, чего в современном обществе по идее быть не должно.

² Жульжик Е. А. Насилие над женщинами в семье // Концепт. 2014. № 5. С. 1–6.

³ Там же.

Ответы на второй вопрос: «Каковы на Ваш взгляд причины насилия в семье?» были таковы: практически все опрошенные разделились на две группы: одни выбирали пьянство как основную причину насилия в семье (43 %), другие — низкий культурный уровень (40 %). Хотелось бы отметить, что девушки в основном выбирали пьянство (64 %), а юноши — низкий культурный уровень (49 %).



Низкий культурный уровень у девушек (26 %) и пьянство у юношей (26 %) — это второй по популярности ответ у соответствующих категорий.

Материальные и жилищные проблемы респонденты указывали довольно редко в связи с тем, что в действительно крепкой семье, в которой все друг друга любят, никогда не возникнет вопрос о применении насилия по отношению к тем или иным ее членам из-за трудностей подобного рода.

Личная неприязнь как причина насилия также не пользовалась особой популярностью, потому что сам факт создания семьи должен исключить возможность существования между людьми, составляющими ее, неприязни любого рода.

На вопрос о равноправии женщин и мужчин в семье практически единогласно девушки говорили: «Да» — 57 %, а юноши: «Нет» — 43 %.

На вопрос: «Согласны ли Вы с тем, что женщины заслуживают насилия по отношению к ним?» получили очень неоднозначный ответ, где 60 % ответили — нет, а 40 % (!) что заслуживают. Такой точки зрения придерживались молодые люди, аргументируя свой ответ русской пословицей: «Бьет — значит любит». Однако, несмотря на это, студенты (87 %) все-таки не считают проявление насилия нормальным, говорящим о любви к человеку, поведением.

В январе 2017 года Госдума уменьшила наказания за домашнее насилие, теперь за него грозит только денежный штраф или задержание на 15 суток. До этого предусматривалось лишение свободы сроком до двух лет. Изучая эту проблему, необходимо было выяснить, считают ли студенты насилие над женщинами уголовно наказуемым правонарушением? Мнения разделились поровну (50 % / 50 %).

Даже такое небольшое пилотное исследование отражает общественное настроение к данному явлению. Хотя большинство опрошенных (67 %) считают, что защитить женщин от насилия и общество от подобных происшествий способны именно властные органы, 27 % студентов возлагают надежду на помощь со стороны администрации и профсоюзных организаций по месту работы (еще осталось в стереотипах «профсоюз нас защищает») и 6 % на службу Доверия. Таким образом, проблема насилия над женщинами и многие ее аспекты остаются актуальными и по сей день.

Это говорит не столько о несовершенстве российского законодательства, сколько о неправильном понимании традиций и обычаев, о просчетах правового образования. Как в России, так и во всем мире. Поэтому необходимо обратить внимание на эту актуальную проблему и принимать соответствующие меры. Ведь именно женщины являются продолжательницами человеческого рода, именно от них зависит будущее всего человечества.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Жульжик Е. А. Насилие над женщинами в семье // Концепт. — 2014. № 5. — С. 1–6.
2. Студенческая библиотека онлайн. URL : <http://www.mobile.studbooks.net> (дата обращения: 19.02.2018).

Д. С. Мардеева

ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ КОНФЛИКТНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ В ПУБЕРТАТНОМ ВОЗРАСТЕ

В подростковом возрасте основной потребностью становится общение со сверстниками. Чувство взрослости — главное психическое новообразование данного возраста. Подростки чувствуют «экстремальность самодостаточности», противопоставляя себя взрослым. Это довольно сложный период становления личности, характеризующийся формированием внешних и внутренних условий. Во-первых, это связано с физиологической перестройкой организма; во-вторых — с изменением социального статуса ребенка в отношении с взрослыми и сверстниками; в-третьих — с развитием познавательной сферы. Агрессия — это физическое или словесное поведение человека, направленное на повреждение или разрушение. В случае, если агрессия проявляется в наиболее экстремальной и социально недопустимой форме, она перерастает в насилие¹. Я. Л. Коломинский предлагает анализировать межличностные конфликты в рамках четырех факторов: структура конфликта, динамика его развития, функции и типология конфликта².

Эмпирическая часть нашего исследования строилась на теоретических положениях, которые были описаны выше. Объектом исследования выступают учащиеся 9-х классов общеобразовательных учреждений, предметом — психологические особенности агрессивного поведения современных тинэйджеров, задачей — обнаружение воздействия агрессивности как личностного качества подростка на его конфликтное поведение.

Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса — А. Дарки. Опросник позволяет определить качественные и количественные характеристики проявления агрессии.

Анализируя результаты, мы получили следующее: у 43 опрошенных средний уровень физической агрессии — 57 %; обида — 57,83 %; высокий показатель — вербальная агрессия (61 %), косвенная агрессия (60,37 %), негативизм (59,6 %); чувство вины составляет 59,88 %; низкий уровень — подозрительность (47,09 %), раздражение (44,11 %).

Таким образом, низкий процентный показатель у подростков составляет раздражение и подозрительность. Обида — средний процентный показатель. Высокий — физическая, вербальная, косвенная агрессия, негативизм, чувство вины.

¹ См.: Мусийчук М. В. Генетические свойства юмора как эффективное средство преодоления кризисных состояний личности // Кризис как иррациональное явление : сб. материалов межвуз. науч. конф. 2002. С. 35–39.

² См.: Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития : учеб. пособие. М. : ТЦ Сфера, 2005. 320 с.

Методика определения предрасположенности личности
к конфликтному поведению К. Томаса

<i>Соперничество</i>		<i>Сотрудничество</i>		<i>Компромисс</i>		<i>Избегание</i>		<i>Приспособление</i>	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
7	15.2	15	37.1	10	25.4	12	26.5	19	44.1
16	40	24	52.5	31	66.3	29	70	19	44.1
20	45.1	5	11.4	3	8.3	7	14	5	11.5

Из таблицы видно, что с высоким показателем соперничества было выявлено 7 человек, что составляет от общего количества 15,2 %; со средним — 16 человек, что составляет 40 %; с низким — 20, что составляет 45,1 %. У респондентов чаще проявляется низкий уровень соперничества. Высокий показатель сотрудничества был выявлен у 15 человек, что составляет 36,1 % от общего количества опрошенных; 24 человека со средним показателем, что составляет 52,45 %; 5 человек с низким показателем, что составляет 11,4 % от общего числа опрошенных. Таким образом, у респондентов более выражен средний показатель сотрудничества. Высокий показатель компромисса был выявлен у 10 человек, что составляет 25,4 %; 31 человек со средним показателем, что составляет 66,3 %; с низким показателем 3 человека, что составляет 8,3 % от общего числа опрошенных. Таким образом, у респондентов более выражен средний показатель компромисса. Высокий показатель избегания был выявлен у 12 человек, что составляет 25,5 %; 30 человек со средним показателем, что составляет 70 %; с низким показателем 6 человек, что составляет 14 % от общего числа опрошенных. Таким образом, у респондентов более выражен средний показатель избегания. Высокий показатель приспособления был выявлен у 19 человек, что составляет 44,1 %; 19 человек со средним показателем, что составляет 44,1 %; с низким показателем 5 человек, что составляет 11,5 % от общего числа опрошенных. Таким образом, у респондентов на одинаковом уровне выражены средний и высокий показатели приспособления. Просмотрев результаты поведения подростков в конфликтной ситуации, получили преобладающее число подростков со средними показателями (обида).

Сравнительный анализ связей между стратегиями поведения в конфликтной ситуации и видами агрессии позволил нам отчасти подтвердить гипотезу о наличии взаимосвязи между уровнем агрессии и поведением в конфликтной ситуации. В процессе изучения установлено, что существуют умеренно положительные связи между «соперничеством» и «вербальной агрессией»; «соперничеством» и «негативизмом»; «сотрудничеством» и «индексом враждебности» и умеренную отрицательную связь между «избеганием» и «обидой»; «приспособлением» и «вербальной агрессией». Также, нам не удалось обнаружить связи между таким видом поведения в конфликтной ситуации, как «компромисс» и видами агрессии. Таким образом, сравнительный анализ связей между стратегиями поведения в конфликтной ситуации и видами агрессии позволил нам частично подтвердить гипотезу о наличии взаимосвязи между уровнем агрессии и поведением в конфликтной ситуации.

В качестве решения проблемы агрессивности и конфликтности подростков исследователи отмечают эффективность применения стратегий, основанных на генетических свойствах юмора, позволяющих строить процесс общения более продуктивно³. Перевод различного рода конфликтных ситуаций в процессе коммуникаций подростков в юмористическую форму, позволит снизить уровень агрессивности и количество межличностных конфликтов.

³ Мусийчук М. В. Генетические свойства юмора как эффективное средство преодоления кризисных состояний личности.

Мусийчук М. В. Когнитивно-аффективные основания черного юмора как эффективная профилактика кризисных состояний // Академический журнал Западной Сибири. 2014. Т. 10. № 1 (50). С. 30–37.

Мусийчук М. В. Социальные основания аксиологического механизма комического // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2015. № 4. С. 2

Список использованной литературы

1. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности : учеб. пособие. — 2 изд. — Минск : ТетраСистемс, 2000. — 432 с.
2. Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития : учебное пособие. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 320 с.
3. Мусийчук М. В. Генетические свойства юмора как эффективное средство преодоления кризисных состояний личности // Кризис как иррациональное явление : сб. материалов межвуз. науч. конф. — 2002. — С. 35–39.
4. Мусийчук М. В. Когнитивно-аффективные основания черного юмора как эффективная профилактика кризисных состояний // Академический журнал Западной Сибири. — 2014. — Т. 10. — № 1 (50). — С. 30–37.
5. Мусийчук М. В. Социальные основания аксиологического механизма комического // Мир науки. Социология, филология, культурология. — 2015. — № 4. — С. 2.

О. В. Стефану

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ У МУЖЧИН

Современные психологические концепции чаще включают указания на общие возрастные закономерности в развитии взрослых людей, на нормативность изменения личности в период возрастных кризисов (Б. С. Братусь, Л. И. Анцыферова, Э. Ф. Зеер, В. А. Ганзен, Е. И. Степанова, В. Ф. Моргун и др.).

Психологи отмечают, что возрастные периоды, приходящиеся на середину жизненного цикла, труднее охарактеризовать, чем периоды детства. В период зрелости развитие определяется личностными обстоятельствами жизни человека: его опытом, установками, деятельностью и т. д. На каждом этапе зрелости развитие зависит от жизненного замысла и его реализации.

Начиная с исследований отечественных психологов (Л. С. Выгодский, А. Н. Леонтьев, И. С. Кон и др.), кризис воспринимается как способ развития человека, переход его на более высокую, качественную ступень.

Основными причинами возникновения возрастного кризиса является то, что люди не могут осуществлять регуляцию жизнедеятельности, теряют жизненные перспективы, иногда не желают заниматься самоанализом и саморазвитием, перекладывая ответственность на окружающих людей или объективные обстоятельства, или вовсе не признавая наличия кризиса. В процессе переживания кризиса у взрослых людей происходит трансформация взглядов, мировоззрения, изменение убеждений и установок, претерпевают изменения и ценностно-смысловые ориентации.

Проживание кризиса «середины жизни» в большей степени зависит от:

- физиологических характеристик личности;
- внешних социальных условий;
- степени субъективной реализованности;
- гендерной принадлежности;
- образа жизни.

Некоторые теории подчеркивают, что кризис середины жизни — это общий феномен, поэтому каждый человек, вступающий в этот период, должен сам столкнуться с трудностями: биологическими, психологическими и социокультурными признаками того, что половина жизни прошла, столкнуться с изменениями в семейных ролях и профессиональном статусе, растущим осознанием собственной смертности.

R.T. Costa настаивает на том, что кризис середины жизни — реальный психологический феномен, включающий в себя переживания повышенной тревожности и депрессивности.

Характеристики кризиса середины жизни: убывание физических сил и привлекательности; осознание расхождения между мечтами, жизненными целями и действительностью; принятие других людей.

Люди, достигшие средней взрослости, отмечают снижение психофизических функций. Однако это не отражается на функционировании когнитивной сферы и не снижает работоспособность, что позволяет сохранить трудовую и творческую активность. Труд становится важнейшим источником человеческих чувств. Сутью «Я-концепции» становится не самоактуализация любыми доступными индивиду средствами, а самоактуализация в пределах нравственных правил и более значительных личностных ценностей.

Целью исследования было выявить особенности процесса переживания кризиса середины жизни у мужчин. В исследовании использовались следующие методики:

- Опросник «ОСЖК» смысложизненного кризиса ¹.
- Семантический дифференциал (СД) — инструмент исследования семантических пространств субъекта, с помощью которого мы исследовали состояние переживания кризиса середины жизни.

В исследовании приняли участие взрослые мужчины от 33 до 50 лет из разных профессиональных сфер деятельности. Анализ результатов исследования смысложизненного кризиса выявил значимые различия протекания кризисного состояния по возрастам.

Таблица 1

Показатели выраженности смысложизненного кризиса
в разные возрастные периоды

Возраст	33–36	37–40	41–44	45–50
Частота встречаемости (в %)	16,13	22,58	35,48	25,81
Интенсивность (в баллах)	102,20	88,43	85,64	84,75

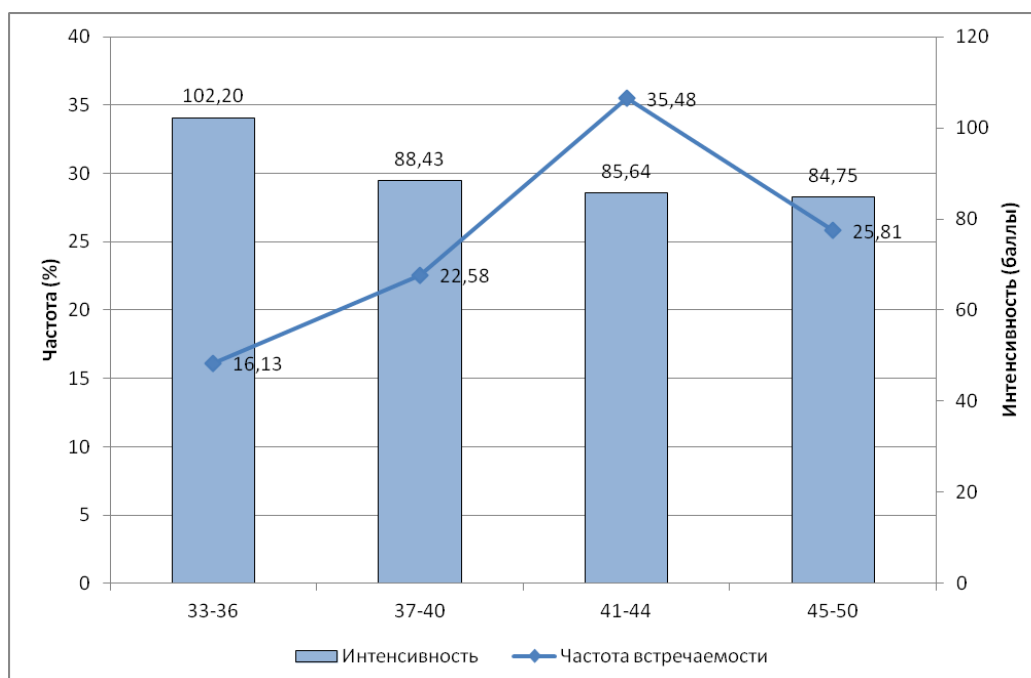


Рис. 1. Диаграмма показателей выраженности смысложизненного кризиса
в разные возрастные периоды

¹ См.: Карпинский К. В. Опросник смысложизненного кризиса : моногр. Гродно : ГрГУ, 2008. 108 с.

На рисунке 1 видно, что в данной выборке в возрасте 33–36 лет показатели смысложизненного кризиса имеют высокие баллы. С возрастом показатели уровня кризиса снижаются. Высокие баллы указывают на низкий уровень осмысленности и наличие специфических затруднений в смысловой регуляции и смыслообразовании жизненного пути. Человек может переживать внутреннюю опустошенность, исчерпанность, нереализованность в жизни. Преобладает субъективная неудовлетворенность жизнью. Возможно снижение мотивации жизнедеятельности. Уровень жизненных притязаний может быть снижен. Возникают трудности с упорядочиванием источников смысла жизни по значимости для себя. В целом, человек склонен считать жизнь зависящей от внешних обстоятельств. Можно предположить, что в возрасте 33–36 лет кризис ощущается тяжелее.

Анализ результатов состояния переживания кризиса середины жизни выявил характерные компоненты: ощущение самоуважения; способность к самоконтролю; желание сексуальной близости; принятие реальности.

При помощи факторного анализа удалось выявить семантическую структуру переживания мужчинами кризиса середины жизни. Было выделено 4 фактора:

Фактор 1 (28 %) — целостность собственного «Я». Его положительные значения определяются положительными полюсами переменных: целостность, самоуважение, стабильность картины мира, вкус к жизни, ритмичность, просветление, совместность, значимость, принятие реальности, вера, наполненность.

Фактор 2 (18 %) — активная включенность в происходящее. Его положительные значения определяются положительными полюсами переменных: включенность, возможность, энергетический подъем, спокойствие, доброжелательность, целеустремленность.

Фактор 3 (14 %) — способность к риску. Его положительные значения определяются положительными полюсами переменных: способность к самоконтролю, событийная насыщенность, яркость проживания.

Фактор 4 (14 %) — открытость новому. Его положительные значения определяются положительными полюсами переменных: выход (нет тупика), проба нового опыта, дело.

Самый главный фактор в структуре переживания — целостность собственного «Я». В состоянии кризиса психоэмоциональное состояние в первую очередь зависит от того, насколько человек ощущает себя целостным. От этого фактора будут зависеть все остальные.

Корреляционный анализ выявил значимые корреляции показателей смысложизненного кризиса с компонентами семантического дифференциала: отзывчивость, целеустремленность, выход.

Таким образом, можно сделать вывод, что переживание кризиса середины жизни у мужчин имеет свои особенности:

1. Наиболее остро переживается в возрасте 33–36 лет.
2. Самым важным фактором в структуре переживания является целостность собственного «Я». Психоэмоциональное состояние будет зависеть от того, насколько человек ощущает себя целостным, насколько он принимает реальность и ритмичность происходящего, какова структура его картины мира и ощущение самоуважения.
3. В процессе острого переживания смысложизненного кризиса человек становится более эмпатичным, активно ищет выход и строит новые цели в жизни.

Список использованной литературы

1. Карпинский К. В. Опросник смысложизненного кризиса : моногр. — Гродно : ГрГУ, 2008. — 108 с.
2. Слепко, Ю. Н., Ледовская, Т. В., Цымбалюк, А. Э. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования : учеб. пособие. — 2-е изд-е, испр. и допол. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. — 290 с.
3. Слепко, Ю. Н., Цымбалюк, А. Э. Использование методов математической статистики в психологическом исследовании : метод. рекомендации. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. — 55 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

На современном этапе развития психолого-педагогической теории и практики требуется разработка новых подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Согласно современным данным, у 47 % дошкольников диагностируется общее недоразвитие речи¹. В связи с этим особенно актуальным становится рассмотрение данной категории детей, а также исследование у них познавательной сферы.

В период дошкольного возраста формируются способности к начальным формам абстракции, обобщения, умозаключения. В познавательной деятельности дошкольника отечественные психологи выделяют ведущую роль наглядно-образного мышления (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, Н. Н. Поддьяков и др.)², уровень развития которого имеет существенное значение для последующего интеллектуального развития ребенка. Наглядно-образное мышление, являясь психологическим новообразованием старшего дошкольного возраста, служит основным вкладом, который дошкольное детство вносит в общий процесс психического развития.

В современных программах обучения и воспитания дошкольников с ОНР в условиях детского сада указывается, что, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии логического мышления и без специального обучения с трудом овладевают основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением³.

Дошкольники с ОНР — это особая группа детей, обладающих нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при котором нарушается формирование всех компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, связной речи, звукопроизношения, слоговой структуры слов, фонематического слуха и восприятия. Нарушение речи в дошкольном возрасте не может не отразиться на мышлении, которое в свою очередь имеет особое значение при поступлении ребенка в школу и непосредственно влияет на успешность учебной деятельности.

Нами было проведено исследование в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении г. Рязани, целью которого являлось — изучение особенностей мышления у детей с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития). Было обследовано 24 ребенка дошкольного возраста (5–6 лет).

Исследование проводилось в индивидуальной форме, в равных условиях и в знакомой для детей обстановке. Обследование начиналось с беседы, которая была направлена на установление эмоционального контакта с ребенком. Далее для реализации цели исследования использовался «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик):

1. Методика «4-й лишний».
2. Методика «Нелепицы».
3. Методика «Времена года».
4. Методика «Последовательные картинки».
5. Методика «Кто что ест?»⁴.

¹ Выготский Л. С. Психология личности. Тексты. / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей. М. : Изд-во МГУ, 1982.

² Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. А. Фребер. М., 2003. Т. II.

³ Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб. : СОЮЗ, 1999. 256 с.

⁴ Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей : пособие для психол.-пед. комис. М. : ВЛАДОС, 2003. 32 с.

Детями старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) были продемонстрированы следующие результаты:

- 12 % детей самостоятельно справились с поставленной для них задачей — исключали лишние предметы на картинках, логически правильно обосновывая свой выбор, находили несоответствия, раскладывали последовательность историй и составляли по ним связный рассказ, а также называли существенные признаки каждого времени года. Следовательно, данная категория продемонстрировала высокий уровень словесно-логического мышления, достаточный уровень сформированности мыслительных операций.

- 18 % детей справились с заданиями верно, но смогли объяснить выбор верного ответа исключительно при наводящих вопросах взрослого. Так, дошкольники верно находили нелепицы на картинке, но объяснить их затруднялись и поэтому им нужны были наводящие или уточняющие вопросы взрослого. Например, дети без затруднения показывали несоответствие в том, что собака не может сидеть в дупле, но на вопрос, как должно быть на самом деле, ответа не давали. Объяснить нелепицу получилось лишь с помощью вспомогательных вопросов («Где живет собака?», «Как называется дом у собаки?» и т. д.).

- 64 % детей правильно выполняли задания не в полном объеме и только с помощью взрослого. Самостоятельно же они затруднялись вербализовать правильные ответы. Например, наиболее легкие несоответствия, находящиеся в центре картинки, такие как «Конфеты и бублики висят на дереве», «Рыба ходит в сапогах и под зонтиком», дошкольники обнаруживали без труда. А нелепицы, которые расположены ближе к краю изображения, дети не замечали. Для того, чтобы обратить на них внимание, нужно было закрыть иллюстрацию листом бумаги, при этом оставить одно несоответствие. Также они затруднялись с выделением лишнего предмета и объяснением существенных признаков каждого времени года.

- 6 % дошкольников не справились с заданиями. Попытки исправить свой ответ отсутствовали даже после подробного объяснения взрослого.

Таким образом, полученные результаты показывают, что у детей отмечаются замедленный темп усвоения причинно-следственных закономерностей, временных и пространственных взаимоотношений, низкий уровень сформированности операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации, затруднения при определении и формулировании логической последовательности.

Список использованной литературы

1. Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. А. Фребер. — Т. II. — М., 2003.
2. Выготский Л. С. Психология личности. Тексты / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей. — М. : Изд-во МГУ, 1982.
3. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей : пособие для психол.-пед. комис. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 32 с.
4. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб. : СОЮЗ, 1999. — 256 с.

Т. В. Филиппова

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

В настоящее время проблема адаптации личности является одной из наиболее актуальных в психолого-педагогической науке и практике. Процесс адаптации студентов к обучению в вузе находится в центре внимания исследователей, о чем свидетельствует большое число научных статей, методических пособий, рекомендаций, монографий и диссертаций.

В современных условиях общественной жизни возникла потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к быстро меняющимся ситуациям действительности, внедрять инновационные технологии в различных сферах жизнедеятельности.

Некоторые студенты испытывают трудности при обучении по выбранному направлению подготовки, приобретению профессиональных умений и навыков, развитию коммуникативных способностей. Не все определились со своими жизненными планами, личностными целями, а ведь от этого зависит формирование и становление личности, ее профессиональный рост.

В связи с обозначенными сложностями актуальным является исполнение Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации», предполагающего необходимость создания оптимальных условий и оказания помощи обучающимся в адаптационных процессах¹.

Психолого-педагогическое сопровождение — это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития личности в ситуациях взаимодействия в рамках образовательного процесса.

Социально-психологическая адаптация — это интенсивный и динамичный, многосторонний и комплексный социально-психологический процесс, при котором личность, на основе соответствующих приспособительных реакций, вырабатывает устойчивые и индивидуальные навыки удовлетворения требований, предъявляемых образовательной средой.

Анализ литературы по проблеме социально-психологической адаптации студентов позволил установить компоненты процесса адаптации, оказывающие эффективное воздействие на его результативность, а также определить проблемное поле для его исследования, что наметило пути создания теоретической модели психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации студентов в вузе.

Критериями, определяющими социально-психологическую адаптацию, являются: обучаемость, нравственные качества, деловитость, организаторские способности, общественная активность и политическая культура, личная организованность, работоспособность, профессиональная направленность².

К показателям социально-психологической адаптации можно отнести заинтересованность в обучении, целеустремленность, адаптивность (умение учитывать изменяющиеся условия), коммуникабельность, самореализация, ответственность, креативность, конкурентоспособность.

Для изучения социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе необходимо использовать дидактические методы (лекции, беседы), методы активного обучения (игры, упражнения, тренинги), диагностические методы (СПА К. Роджерса и Р. Даймонда, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклаковой и С. В. Чермяниной, методика «Профессиональная готовность» А. П. Чернявской).

Результаты эмпирического исследования могут лечь в основу психолого-педагогического сопровождения студентов и включать такие этапы, как диагностика, консультирование, коррекционно-развивающий блок, предполагающий проведение познавательных мини-лекций и тренингов на сплочение студенческого коллектива; совершенствование техник общения; приобретение навыков работы в команде; повышение мотивации студентов к получению новых знаний; приобретение навыков самообразования; развитие творческого потенциала студентов; развитие способностей к самопознанию³.

¹ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. URL : <http://www.consultant.ru>

² Резник С. Д., Игошина И. А. Студент вуза: технологии и организация обучения в вузе : учеб. 4-е изд., перераб. и доп. / под ред. С. Д. Резника. М. : ИНФРА-М, 2017. 366 с.

³ Лапыгин Ю. Н. методы активного обучения : учеб. и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2015. 2015. 248 с.

К принципам, лежащим в основе разработки психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации, относятся:

- 1) принцип личностного целеполагания;
- 2) принцип субъект-субъектного взаимодействия (диалог и сотрудничество);
- 3) принцип индивидуальной образовательной траектории;
- 4) принцип интеллектуального развития креативности;
- 5) принцип самоактуализации.

Методологический блок социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе включает в себя комплексное сочетание системного и личностно-ориентированного подходов. Результат разработки и реализации модели заключается в адаптированности студентов благодаря созданию комфортных социально-психологических условий обучения. Эффективность реализации мероприятий, отраженных в модели по психолого-педагогическому сопровождению социально-психологической адаптации студентов в вузе, оценивается уровнем адаптации студентов к обучению в вузе, повышением их мотивации и развитием личностных способностей.

Процесс социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе во многом зависит от их личностных особенностей.

Необходимо отметить, что правильно выбранная профессия — это неременное условие успешной адаптации. Если выбор профессии неудачен, не соответствует способностям и притязаниям личности, то адаптация не будет оптимальной. Если выбранное направление подготовки соответствует представлениям студента о его будущей профессии, жизненным планам и желанию реализовать себя в данной области, то и процесс адаптации будет более легким.

Под критерием «профессиональная направленность» нами понимаются: целеустремленность, стремление к успеху и профессиональному росту, профессиональные качества, понимание значимости своей будущей профессии заинтересованность в ней, профессиональное становление.

Таким образом, разработка и реализация модели психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе социально-психологической адаптации к обучению в вузе позволит решить актуальную проблему формирования профессиональной направленности будущих специалистов, их личностного становления, овладения ими основами профессиональных знаний, умений и навыков и формирования компетенций, предусмотренных ФГОС ВО.

Список использованной литературы

1. Лапыгин Ю. Н. Методы активного обучения : учеб. и практикум для вузов. — М. : Юрайт, 2015. — 2015. — 248 с.
2. Резник С. Д., Игошина И. А. Студент вуза: технологии и организация обучения в вузе : учеб. — 4-е изд., перераб. и доп. / под ред. С. Д. Резника. — М. : ИНФРА-М, 2017. — 366 с.

РАЗДЕЛ 5

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

З. Р. Бусыгина

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА

Формирование гражданской и культурной идентичности является одной из важных задач и ключевых моментов социализации личности. Мы же рассмотрим этот вопрос в отношении младших школьников. Исходя из определения гражданской идентичности (осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе), можно сказать, что это одна из важных задач развития личности в целом¹.

В процессе формирования культурной и гражданской идентичности происходит реализация основных требований общества в отношении образовательной системы. Можно выделить ряд следующих требований: духовно-нравственное развитие личности школьника, формирование культурной и гражданской идентичности учащихся как граждан своей страны, формирование социально-политической компетентности и усвоение правовой культуры, воспитание толерантного сознания и патриотизма. В процессе воспитания у личности школьника чувства принадлежности к своему государству, народу, культуре предполагается реализация следующих воспитательных задач:

- духовно-нравственное и ценностно-смысловое воспитание (чувство собственного достоинства, социальная активность, ответственность за свои поступки);
- историческое воспитание (знание основ истории своего Отечества, чувство гордости и принадлежность к своему народу, сопричастность к событиям прошлого, осознание связи истории и настоящего);
- политико-правовое воспитание (формирование у школьников представлений о государственном устройстве, знание прав и обязанностей гражданина, учащегося);
- патриотическое воспитание;
- трудовое воспитание (формирование добросовестного отношения к труду людей, бережное отношение к предметам материальной и духовной культуры);
- экологическое воспитание (формирование потребности сохранять и улучшать окружающую среду).

Основные задачи формирования культурной и гражданской идентичности осуществляются с помощью системно-деятельностного подхода. Системный подход — это общенаучный подход, при котором любая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов. Умение увидеть задачу с разных сторон, проанализировать множество решений, из единого целого выделить составляющие или, наоборот, из разрозненных фактов собрать целостную картину, будет помогать не только на уроках, но и в обычной жизни. Деятельностный подход позволяет воплотить принцип системности на практике.

¹ См.: Системно-деятельностный подход — методологическая основа ФГОС. URL : <http://www.uchmet.ru/library/material/145058/> (дата обращения: 10.03.2018).

В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности как элемента системы «мир — человек». В этом процессе человек, личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с миром, он строит сам себя. Активно действуя в мире, он самоопределяется в системе жизненных отношений и ценностей, происходит его развитие и самоактуализация личности². Говоря об учащих начального звена, важно отметить, что на этом этапе происходит более осознанное понимание своей принадлежности к обществу, в котором развивается ребенок, принятие норм и правил поведения, законов, установленных в государстве и обществе.

В начальной школе закладываются основные моральные ценности, нормы человеческого поведения. На этом этапе у детей происходит формирование представлений о значимости человеческого достоинства, понимание ценностей своей личности и личностей других людей. В этот период воспитывается уважение к людям, толерантность, чувство солидарности и стремление к сотрудничеству. Нужно отметить, что при реализации задач по воспитанию культурной и гражданской идентичности используются различные формы работы с детьми: интеллектуальные квесты, социальные проекты, интервью и др.³ Именно поэтому в рамках городского марафона по социальному проектированию «Активное пространство» в сентябре 2017 года в МОУ «СОШ № 55» г. Магнитогорска зародился социальный проект «Хочешь жить — умей светиться». Цель проекта — привлечь интерес общественности к необходимости использования предметов со световозвращающими элементами пешеходами при движении в темное время суток или недостаточной видимости. Создатели и реализаторы этого проекта — первоклассники. Идейным вдохновителем проекта стала их классный руководитель.

В рамках своего проекта ребята познакомили всех желающих со свойствами светоотражающих материалов и необходимостью их использования в повседневной жизни, показали социальный ролик, созданный с целью пропаганды среди населения нашего города обязательного использования светоотражающих элементов одежды. Проект обращен к школьникам, их родителям, а также всем, для кого тема безопасности важна и близка. Команда ребят проделала большую и серьезную работу, начиная с создания ролика и заканчивая мастер-классом «Создай свой фликер!», где ребята могли создать свой световозвращатель, используя светоотражающую ленту и различные материалы. Создание проекта «Хочешь жить — умей светиться» прошло при поддержке МУДО «Ленинский дом детского творчества». Педагоги активно занимаются развитием социального проектирования в ученической и педагогической среде.

Твоя безопасность — в твоих руках! — призывают ребята.
Если фликеры горят
Метров за сто пятьдесят,
Мы водителям видны
От беды защищены!

Учащиеся в работе над социальным проектом решили для себя много важных задач: научились работать в команде, грамотно излагать материал, привлекли внимание общественности к проблемам на дорогах, провели информационный ликбез о фликерах, способах защиты на дорогах в темное время суток и получили конечный продукт своей работы — видеоролик и коллекцию фликеров, созданных своими руками.

Подводя итоги, хотим отметить, что именно в начальном звене, у младших школьников, закладывается фундамент нравственного поведения, ощущения сопричастности к обще-

² См.: Срибна Е. И. Формирование основ гражданской идентичности в начальной школе средствами содержания учебных предметов. URL : <https://infourok.ru/formirovanie-grazhdanskoy-identichnosti-mladshih-shkolnikov-1485784.html> (дата обращения: 10.03.2018).

³ См.: Мусийчук М. В. Игры, тесты, упражнения от Госпожи Инерции мышления. Магнитогорск, 2000 ; Мусийчук М. В. Практикум по развитию креативности личности. Магнитогорск, 1994 ; Мусийчук М. В. Юмор как основа творческого решения нестандартных задач // Философия — Детям. Человек среди людей : материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. И. Левиковой. 2006. С. 213–215.

ству, в котором живет и развивается ребенок, происходит усвоение норм и правил поведения и формируется общественная направленность личности, то есть культурная и гражданская идентичность. Реализация социальных проектов помогает ощутить свою сопричастность и принадлежность к обществу, в котором школьники живут и развиваются.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Мусийчук М. В. Игры, тесты, упражнения от Госпожи Инерции мышления. — Магнитогорск, 2000.
2. Мусийчук М. В. Практикум по развитию креативности личности. — Магнитогорск, 1994.
3. Мусийчук М. В. Юмор как основа творческого решения нестандартных задач // Философия — Детям. Человек среди людей : материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. И. Левиковой. — 2006. — С. 213–215.
4. Системно-деятельностный подход — методологическая основа ФГОС. — URL : <http://www.uchmet.ru/library/material/145058/> (дата обращения: 10.03.2018).
5. Срибна Е. И. Формирование основ гражданской идентичности в начальной школе средствами содержания учебных предметов. — URL : <https://infourok.ru/formirovanie-grazhdanskoj-identichnosti-mladshih-shkolnikov-1485784.html> (дата обращения: 10.03.2018).

А. М. Горшкова

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР АНИМАЦИИ И ЕГО ПЕРСПЕКТИВЫ В РАЗВИТИИ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ РЯЗАНИ

Мультипликация как вид киноискусства является эффективным способом психологического воздействия на ребенка. О киноискусстве как способе психологического воздействия на человека писал еще С. М. Эйзенштейн: «Воздействие произведения искусства строится на том, что в нем происходит одновременно двойственный процесс: стремительное прогрессивное вознесение по линии высших идейных ступеней сознания и одновременно же проникновение через строение формы в слои самого глубинного чувственного мышления. Полярное разведение этих двух линий устремления создает ту замечательную напряженность единства формы и содержания, которая отличает подлинные произведения»¹. Развитие современного ребенка происходит под мощным влиянием информационной среды. Мультфильмы обладают яркой зрелищностью, являются зрительными образами, следовательно, играют важную роль в воспитании подрастающего поколения.

В настоящее время написано много статей о роли анимации в нравственном развитии детей, ее воздействии на детскую психику. В основном рассматривают разногласия по поводу содержания отечественной и зарубежной мультипликации. Изучаются не только особенности освоения нравственных ценностей с помощью мультфильмов, но и способы организации их просмотра таким образом, чтобы нравственное воспитание проходило эффективнее. Важны такие мультфильмы, которые помогают детям задавать вопросы и получать ответы, позволяющие осознавать сюжет на экране и способствующие выработке нравственных оценок, позволяют понимать и отделять злых героев от добрых, нацеленные на пробуждение переживания, актуализацию эмоционального отношения, способные удовлетворить потребность в диалоге со взрослым. Это мультфильмы, содержащие нравственную основу, где злые и жестокие поступки всегда наказываются, а добрые — награждаются.

¹ Эйзенштейн С. М. Психологические вопросы искусства. М. : Смысл, 2002. 336 с.

Посредством анимации в детскую жизнь входят родительские интересы, искусство, культура, происходит знакомство с общественной жизнью страны. Часто так случается, что родители используют цитаты из известных кино- и мультфильмов, которые помогают выразить мысль. Эти выражения составляют язык, понятный почти всем в России, составляют то, что можно назвать культурным кодом нации. Анимация помогает общению поколений. Она способствует формированию целостного восприятия мира. Все вышесказанное подтверждает цитата режиссера Сергея Меринова: «Мультфильмы — это один из способов сформировать культурного человека»².

Работая с детьми, часто замечаешь, что они не знают историю своего города, названия улиц, различных зданий и памятников архитектуры и скульптуры. Поставленную проблему можно решить, создав специализированный центр — образовательный и туристический, организующий путешествия по Рязани и Рязанской области. После туристической экскурсии все свои впечатления участники запечатлевают в мультипликационной форме. Причем мультфильм они создают сами и в этот же день забирают его с собой. Путешественники-посетители центра выбирают стиль своего мультфильма: будет ли это пластилиновая анимация или бумажная, марионеточная, фотоистория, стоп-моушн анимация или леги-анимация.

Необходимо отметить, что работа над мультфильмом включает в себя разработку сценария, создание персонажей и элементов фона, их движение, поиск музыкального сопровождения или запись звукового ряда. Развитие сюжета, слово и интонация, темпоритм фильма, краски, стилистика всего видимого и слышимого — все это подчинено единому эмоционально-эстетическому воздействию, образует гамму чувств, которую путешественник хочет передать в фильме.

Привлечь внимание к истории своего города можно с помощью символических образов, которые ассоциируются с конкретными известными людьми, событиями, литературными или сказочными героями, а также эмоционально-чувственного восприятия культурной жизни во всем ее многообразии. Потенциальными образами рязанской анимации могут быть Авдотья Рязаночка, Евпатий Коловрат, Забава Путятична, грибы с глазами. Согласимся с мнением А. Горювиц, которая считает, что человеческое психическое восприятие объекта преобразуется в его культурное восприятие: воспринимаемый физический объект становится объектом культуры³. Любые объекты, окружающие нас, являются элементами культуры, а значит являются объектами культурного наследия. Сами люди могут сделать эти вещи объектами культурного наследия. Таким образом, люди сами могут превратить локальные объекты культурного наследия в анимированные образы. Яркий пример оживления элементов культурного наследия — мультфильм «Мы живем в России — Достопримечательности Москвы» из серии мультфильмов «Гора самоцветов».

Нельзя не сказать о том, что мультипликация привлекательна для современного ребенка, особенно для подростка, своей открытостью, возможностью применения новых технологий, возможностями получения быстрых результатов и общественного признания их значимости, обмена достижениями и т. д.

Таким образом, участники центра смогут создать мульт-Рязань, а центр, в свою очередь, сможет внести весомый вклад в формирование позитивного имиджа города и стать одним из его брендов.

В перспективе центр может привлекать не только жителей, но и гостей города к участию в туристско-образовательных путешествиях по Рязани и Рязанской области. Деятельность центра будет иметь следующий вид: в центр пришла группа туристов, им рассказывают о возможных туристических маршрутах, указывают временные рамки и стоимость; после путешествия группа возвращается в центр, где им предлагается создать мультфильм, осно-

² Как российская анимация встала с колен // Мел. URL : https://mel.fm/multifilmy/4518972-russian_cartoons (дата обращения: 11.11.2017).

³ См.: Горювиц А. Смотреть и видеть. Путеводитель по искусству восприятия / пер. с англ. С. Долотовской. М. : АСТ : CORPUS, 2016. 320 с.

ванный на их впечатлениях. Все созданные мультфильмы будут храниться в видеохостинге, например в *YouTube*, в открытом доступе, что позволит привлекать новых туристов и гостей как нашего города, так и центра анимации.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Горовиц А. Смотреть и видеть. Путеводитель по искусству восприятия / пер. с англ. С. Долотовской. — М. : АСТ : CORPUS, 2016. — 320 с.
2. Как российская анимация встала с колен // Мел. — URL : https://mel.fm/multfilmy/4518972-russian_cartoons (дата обращения: 11.11.2017).
3. Эйзенштейн С. М. Психологические вопросы искусства. — М. : Смысл, 2002. — 336 с.

П. В. Грызунков

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ПОДРОСТКОВ

Как давно вы задумывались о предназначении человека? Пытались ли понять, что формирует нас как личность? Подвергали ли анализу факторы, определяющие вектор развития человека? Одним из таких факторов сегодня является информационное пространство, все больше и больше оказывающее влияние на наше мировоззрение, формирующее ценности, окружение, нравы. За чередой навязываемой интернетом и телевизором рекламой, лозунгами о счастливом будущем мы теряем самое важное — себя. Однако не стоит терять надежды. Возможно, стоит лишь обратить больше внимания на то, что человек «потребляет», тогда у нас появится шанс не только сохранить свою неповторимость, но и обрести новые смыслы.

Знакомое многим понятие социализации — процесс становления личности, вхождение в общество через овладение нормами и правилами. Оно определяет все процессы приобщения к культуре, обучения и воспитания, с помощью которых человек приобретает навыки коммуникации и способность участвовать в жизни общества. Социализация происходит под воздействием внешних факторов, одним из которых является информационное пространство. В частности, речь идет о пространстве музыкальной культуры, которая окружает человека повсеместно.

Никто не возразит, что музыкальная культура — это, безусловно, одно из самых важных средств упорядочения общественной жизни. Она представляет собой сложный и постоянно изменяющийся процесс. Музыка занимает в нашей жизни важное место, потому что оказывает прямое воздействие на нас как на разностороннюю развитую личность не только в моральном, но и физическом смысле. Еще в Древней Греции музыка являлась основным предметом, деятельность которого увеличивала результат в спортивных тренировках и состязаниях, а, например, врач Авиценна использовал музыку так же, как диеты, травы и другие снадобья. Благодаря музыке у него получалось исцелять душевнобольных людей. Древнегреческий философ Пифагор использовал музыку в качестве успокоительного, предполагая, что у каждого человека есть близкие для него звучания и ритмы музыки. Философ Платон полагал, что музыкальные ритмы и лады способны воздействовать даже на мысли, а нужные подобранные инструменты и произведения могут нас возвысить в обществе.

В древние времена специальные звучания и ритмы способствовали погружению в особое состояние сознания. И в наши дни доктора советуют молодым родителям включать негромким фоном музыку Шопена, чтобы у ребенка формировалось пространственное мышление, чтобы он быстрее успокаивался и засыпал. Такой способ применял и известный хирург академик Б. Петровский, полагая, что под влиянием музыки организм функционирует более гармонично.

Ученые предполагают, что музыка влияет на становление порядка во Вселенной и восстанавливает нарушенную гармонию в организме. Ими было выделено несколько типов воздействия музыки на организм человека: на духовную сущность человека, интеллект, физическое тело.

На протяжении долгого времени проводились исследования, которые позволили подтвердить, что музыка — сильнейший источник энергии, воздействующий на человека. Но не все звучания и ритмы положительно воздействуют на нас и полезны для нашего мозга. Данная проблематика описана в работах таких авторов, как Б. В. Асафьев, Н. А. Ветлугина, Д. Б. Кабалевский. Ученому Б. Асафьеву принадлежит замечательная мысль о том, что в музыке ценно не только то, что звучит, но и то, какие мысли она рождает. Прослушивание однотипных композиций коммерческой музыки может привести к замедленному мышлению, иногда даже привести к деградации интеллекта. Некоторые жанры музыки не только побуждают к агрессивному состоянию, но и способствуют злоупотреблению алкоголем, курением и наркотиками. Драки на концертах становятся ужасающей нормой. Слова из песен провоцируют людей на самоубийства.

Ученые проводили эксперимент, где испытуемым было предложено сначала запомнить числа в спокойной и нешумной обстановке, а потом они слушали так называемую коммерческую музыку с минимальным смыслом и легко запоминающимся словами. При повторном изучении было выявлено, что мозговая активность студентов значительно уменьшилась.

Меняющийся характер музыкальной культуры особенно влияет на формирование духовного мира подрастающего поколения и на формирование собственного пространства ребенка. Влияние музыки непосредственно формирует его моральный облик. В дошкольном возрасте музыкальное пространство не выходит за рамки детских песен или композиций из мультфильмов, но как только ребенок поступает в первый класс, воздействие внешнего мира увеличивается в неограниченном количестве. Рано или поздно под влиянием социума и окружающего мира у ребенка формируются музыкальные предпочтения. Разнообразные чувства, возникающие при восприятии музыки, обогащают переживания детей, их духовный мир. Что будет, если выбранная ребенком музыка будет отражаться на его поведении только в негативной и отрицательной форме? Ежедневно дети слышат десятки музыкальных композиций в информационном пространстве. Музыка окружает их повсюду. Это может быть радио в общественном транспорте, громкоговорители в торгово-развлекательных центрах, аудиозаписи в социальных сетях и т. п. И в основном звучит коммерческая музыка. Но что это такое?

Коммерческая музыка — это такой тип творчества, который направлен на заработок денег или рекламу и, как правило, несет в себе минимум смысла, но максимум запоминающегося припева. Иначе ее называют поп-музыкой. Яркое отличие коммерческой музыки, скажем, от классической заключается в том, что она имеет в тексте нецензурные слова, инвективную лексику и наполнена иногда эротическим смыслом. Данная музыка должна быть направлена на целевую аудиторию «18+», но, к сожалению, у музыки нет серьезных возрастных ограничений, как, например, в фильмах, где на высоком уровне производится контроль смысла, слов и кадров. Коммерческая музыка без каких-либо преград попадает в сознание и уши школьников, тем самым меняя их мировоззрение, ценности и мысли, чаще всего в негативную сторону. Ребенок перенимает стиль, образ и фразы своих кумиров, имеющих самые высокие рейтинги музыкальных композиций либо известных большей части целевой аудитории в социальных сетях. Это становится примером для подражания, а смысловая нагрузка — близкой по душе.

Данная проблема подтолкнула на проведение исследования предпочтений музыкальных композиций школьников и их влияние на общий уровень IQ. В экспериментальной выборке приняли участие 25 девочек и 15 мальчиков в возрасте 15 лет, которые добровольно согласились принять участие в данном эксперименте. Все испытуемые проживают в разных регионах, являются победителями различных творческих и спортивных конкурсов, а также обладателями «АИС-путевки» в МДЦ «Артек» за награды и достижения в разных сферах деятельности. Каждый из испытуемых должен был предоставить 10 самых любимых музы-

кальных композиций на сегодняшний день, также участникам необходимо было пройти тест на уровень IQ. В дальнейшем был проверен текст каждой из аудиозаписей, как на русском, так и на иностранных языках, что позволило разделить их на две категории. Если слова и смысл текста песни не заходили за рамки возрастных ограничений, то данная композиция учитывалась в соответствующем разделе и наоборот. В таблицу были внесены данные средней успеваемости школьников, а диаграмма дает нам возможность увидеть, как количество коммерческих композиций влияет на уровень IQ школьников: чем больше их в репертуаре ребенка, тем меньше его показатель IQ (причем на успеваемости в школе это никак не отображается). Значение отрицательной высокой корреляционной связи ($-0,85$) доказывает нам, что при увеличении количества коммерческих треков наблюдается уменьшение уровня IQ. Значение слабой отрицательной корреляционной связи $-0,2$ подтверждает отсутствие отображения на средней успеваемости в школе. Ребята проходили тест на определенном сайте (<http://ru.iq-test.cc/>) во второй половине дня в удобное и свободное для них время.

Таблица

Данные о средней успеваемости школьников

№ п/п	ФИО	Возраст	Пол	Музыкальные композиции не соответствуют возрастным ограничениям	Музыкальные композиции соответствуют возрастным ограничениям	Общее количество музыкальных композиций	Средний балл успеваемости в школе	Уровень IQ	Город
1	Тоня Д.	15	Ж	0	10	10	5	130	Кострома
2	Ксения Г.	15	Ж	0	10	10	5	127	Кострома
3	Василий Л.	15	М	0	10	10	4,8	125	Солнечная Долина
4	Ника П.	15	Ж	0	10	10	5	125	Минеральные Воды
5	Валерия А.	15	Ж	0	10	10	4,8	119	Прохладный
6	Павел М.	15	М	1	9	10	3,	117	Кострома
7	Ольга З.	15	Ж	0	10	10	4,8	113	Тверь
8	Павел С.	15	М	0	10	10	4,9	112	Воскресенское
9	Илья Т.	15	М	0	10	10	4,2	111	Казань
10	Екатерина Р.	15	Ж	0	10	10	4,3	110	Приволжск
11	Анастасия Г.	15	Ж	1	9	10	5	110	Москва
12	Ксения С.	15	Ж	0	10	10	4	107	Казань
13	Иван Б.	15	М	1	9	10	4,7	107	Ростов-на-Дону
14	Кира А.	15	Ж	1	9	10	4,6	100	Чебоксары
15	Елизавета Х.	15	Ж	1	9	10	5	100	Тула
16	Ксения Л.	15	Ж	1	9	10	4	100	Йошкар-Ола
17	Екатерина Б.	15	Ж	2	8	10	5	100	Иваново
18	Кирилл П.	15	М	1	9	10	4,5	99	Москва
19	Софья С.	15	Ж	2	8	10	4	97	Липецк
20	Диана Х.	15	Ж	1	9	10	4	96	Санкт-Петербург
21	Михаил Н.	15	М	2	8	10	4,8	96	Кочневское
22	Алия С.	15	Ж	2	8	10	4	94	Казань
23	Кладислав К.	15	М	3	7	10	5	94	Хунзах
24	Ульяна К.	15	Ж	1	9	10	4,3	93	Калининград
25	Артем Н.	15	М	2	8	10	4,2	93	Одесса
26	Владимир Д.	15	М	3	7	10	4,5	92	Астрахань
27	Ольга Г.	15	Ж	3	7	10	4	92	Хакасия
28	Ксения Л.	15	Ж	4	6	10	5	92	Симферополь
29	Екатерина В.	15	Ж	4	6	10	4,9	92	Иваново
30	Алексей П.	15	М	3	7	10	4,6	91	Москва
31	Владимир Л.	15	М	4	6	10	4,3	90	Подойниково
32	Дарья С.	15	Ж	4	6	10	4	89	Москва
33	Богдана К.	15	Ж	5	5	10	4,7	89	Иваново

№ п/п	ФИО	Возраст	Пол	Музыкальные композиции не соответствуют возрастным ограничениям	Музыкальные композиции соответствуют возрастным ограничениям	Общее количество музыкальных композиций	Средний балл успеваемости в школе	Уровень IQ	Город
34	Владимир Д.	15	М	4	6	10	4	88	Москва
35	Роман Ц.	15	М	4	6	10	3	87	Вологда
36	Михаил И.	15	М	6	4	10	4	85	Новочебоксарск
37	Анастасия Я.	15	Ж	4	6	10	3	83	Чебоксары
38	Анастасия К.	15	Ж	5	5	10	4,7	78	Ставрополь
39	Ксения С.	15	Ж	7	3	10	4,8	75	Иваново
40	Маргарита Я.	15	Ж	3	7	10	4,5	73	Тверь

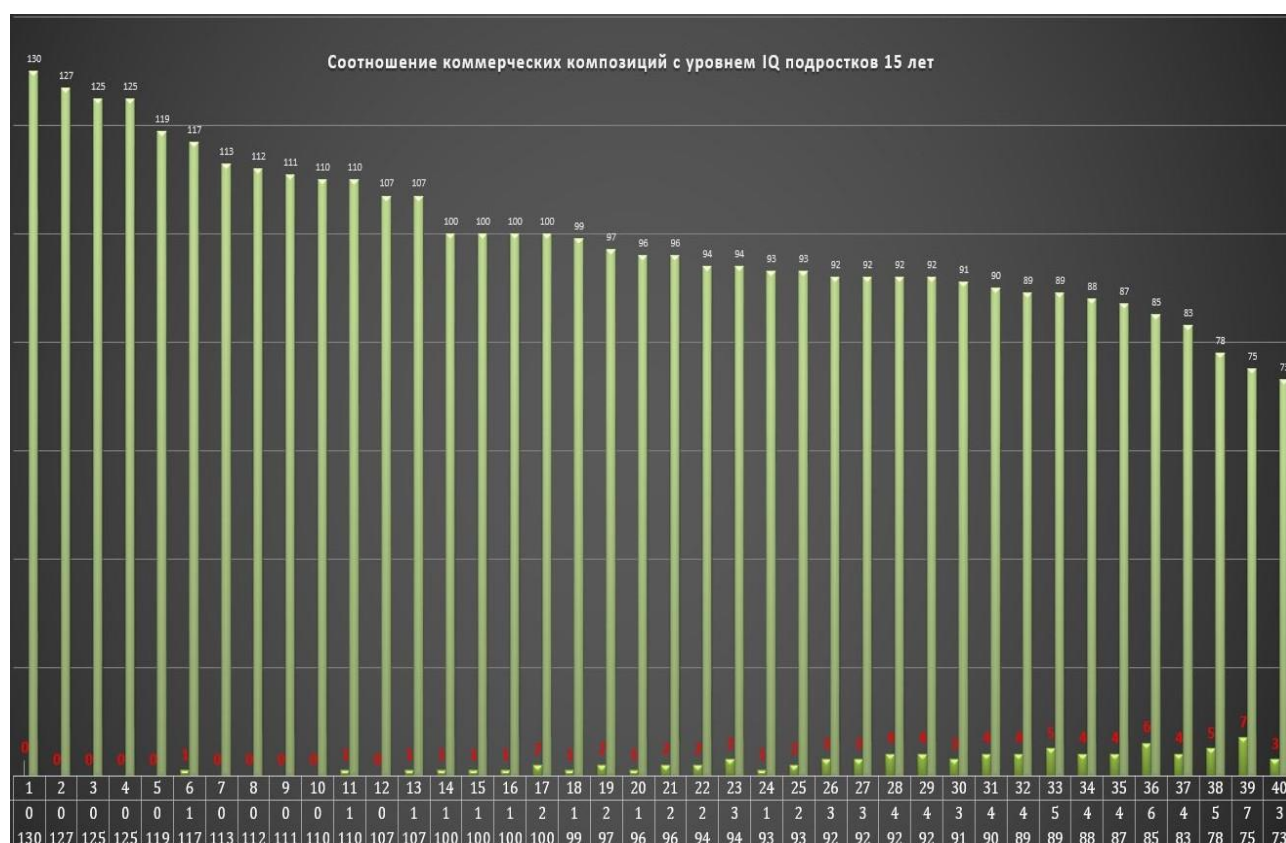


Рис. Соотношение коммерческих композиций с уровнем IQ подростков 15 лет

В ходе эксперимента было выявлено, что в настоящее время самые известные и популярные исполнители для школьников это: Face, Big Russian Boss, Элджей, Feduk, Грибы, T-Fest & Скриптонит, Хлеб, Время и Стекло, Тимати, Ольга Бузова, MiyaGi & Эндшпиль, Рем Дигга, Ленинград и др. Если опираться на смысловую нагрузку текстов песен данных исполнителей и других исполнителей коммерческой музыки, то можно сделать вывод, что данная музыка совершенно не проходит возрастные ограничения и считается направленной на аудиторию «18+». Конечно же, подросток стремится как можно быстрее повзрослеть, проявляет агрессивное поведение, привлекает к себе внимание, пробует курить, принимать алкоголь, пытается произвести впечатление на противоположный пол. Ему требуется ощущение собственной индивидуальности, независимости от взрослых, осознание и поиск смысла существования в мире.

Можно ли оградить подростка от такой негативной составляющей? Если запрещать ребенку слушать его любимую музыку, можно создать конфликтную ситуацию и только усугубить весь процесс. Что же предпринимать родителям? Как предостеречь ребенка, чтобы он не сошел с верного пути? Как не потерять контроль над своими мыслями, жизненными ценностями, нрав-

ственными качествами, которые так усердно родители прививают своим детям? К каждому подростку должен быть индивидуальный подход, но самое главное — следует объяснить ребенку, какой смысл таит в себе творчество их кумиров и как оно может повлиять на жизнь.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — 2-е изд. — Л. : Музыка, 1973 — 144 с.
2. Беляева-Экземплярская С. Н. О психологии восприятия музыки. — 2-е изд. — М. : ЛЕНАНД, 2014.
3. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека. — М. : МОДЭК, 2010.
4. Влияние музыки на человека. — URL : <http://kak-bog.ru/vliyanie-muzyki-na-cheloveka> (дата обращения: 05.03.2018).
5. Влияние музыки на здоровье человека. — URL : https://урок.рф/library/vliyanie_muziki_na_zdorove_cheloveka_204939.html (дата обращения: 05.03.2018).
6. Влияние музыки на человека. — URL : <http://iteach.vspu.ru/07-2016/9969/> (дата обращения: 05.03.2018).
7. Воздействие музыки на человека: мнения ученых, факты и объективные наблюдения. — URL : <http://deit.name/2012/03/воздействие-музыки-на-человека-мнени/> (дата обращения: 05.03.2018).
8. Гульянц Е. И. Детям о музыке. — М. : Аквариум, 1996.
9. Как человек воспринимает звук? — URL : https://www.oum.ru/literature/raznoe/vliyanie_zvuka/ (дата обращения: 05.03.2018).
10. Найдорф М. И. К исследованию понятия «музыкальная культура». Опыт структурной типологии. — Одесса : Астропринт, 2000. — С. 46–51. — URL : <https://sites.google.com/site/marknaylorftexts/musical-articles/k-issledovaniu-ponatia-muzykalnaa-kultura> (дата обращения: 05.03.2018).
11. Музыкальное образование в школе : учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская [и др.] ; под ред. Л. В. Школяр. — М. : Академия, 2001.
12. Архипова А. Влияние музыки на человека : науч.-исслед. работа. — М., 2016. — URL : <http://psihdocs.ru/nauchno-issledovateleskaya-rabota-vliyanie-muziki-na-cheloveka.html> (дата обращения: 05.03.2018).
13. Никитин П. В. Влияние музыки на формирование личности ребенка. — URL : <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2017/05/12/vliyanie-muzyki-na-formirovanie-lichnosti-rebyonka> (дата обращения: 05.03.2018).
14. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание и развитие ребенка. — URL : <https://studfiles.net/preview/5850243/> (дата обращения: 05.03.2018).

А. Ю. Ермошина, Д. А. Петрушкина

СОВРЕМЕННЫЕ НАРКОТИЧЕСКИЕ ВЕЩЕСТВА КАК НРАВСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМА ОБЩЕСТВА

Несмотря на внимание общества к проблеме наркомании, она остается актуальной. Это связано с тем, что наркобизнес, интенсивно развиваясь, поставляет на рынок более новые, сильнодействующие наркотические вещества, расширяя их доступность. Усиление мер борьбы на социальном и законодательном уровне не успевает реагировать на их распространение. Наркомания — трудноизлечимое заболевание, влекущее за собой гибель больного. По статистическим данным, наркоманы умирают в возрасте до 25 лет: в случае регулярного приема наркотиков они живут не более 4-х лет. Среди них встречаются дети 7–8 лет. Неизбежность передозировок психоактивными средствами приводит к быстрой смерти и у тех, кто их употребляет эпизодически¹. Проблема наркомании имеет высокую социальную направленность

¹ URL : <http://prozavisimost.ru/narkomaniya/narkomaniya-kak-socialnaya-problema.html> (дата обращения: 20.03.2018).

и поэтому весьма актуальна. Пристрастие к наркотикам возникает по разным социальным причинам, особенно в странах с низким уровнем социально-экономического развития, ослаблением внимания общества к воспитанию и развитию социальных и нравственных ценностей. Меры, принимаемые обществом в борьбе с наркоманией, не достаточно эффективны.

Целью данной работы является выявление современных наркотических веществ, распространяемых среди молодежи и являющихся нравственной проблемой общества.

Следует отметить, что по происхождению различают следующие наркотические вещества: 1) растительные, получаемые из стебля и сока макового растения (опиаты); производные препаратов конопли (марихуана); галлюциногены — из южно-американских кактусов (мескалин); из некоторых видов грибов (псилоцибин); 2) синтетические — амфетамин, ЛСД, экстази, барбитураты и прочие продукты синтеза различных по составу химических веществ². Серьезной современной проблемой наркомании среди молодежи является употребление синтетических, так называемых дизайнерских наркотиков. Наибольшую опасность представляют такие смеси, как синтетические агонисты каннабиноидных рецепторов. Данные вещества добавляются в травяные смеси, «спайсы», обладающие психоактивным действием, аналогичным действию марихуаны. Синтетические наркотики представляют собой различные травяные смеси, содержащие не только обычные травы и растения, в состав которых входят вещества психотропного действия, но и синтетические вещества³.

По типу воздействия на психику человека наркотики бывают: 1) тяжелые (сильные) — опиаты и кокаин (отличаются быстрым выработыванием наркозависимости); 2) легкие (слабые) — производные каннабиса (характеризуются более медленным процессом привыкания по сравнению с препаратами «тяжелой» группы). Особую опасность представляет так называемая дизайнерская группа наркотиков (риталин, мефедрон и др.). Однако степень воздействия в большей мере зависит от способа приготовления из первоначального сырья и метода употребления (курение, вдыхание или инъекции)⁴. В литературных интернет-ресурсах отмечается, что каннабиноиды, содержащие большое количество наркотических веществ, не разрушаются при горении (курение) и кислотном воздействии (прием наркоманами веществ внутрь)⁵. Многие из них опасны не только психотропным воздействием, но и тем, что вызывают сильнейшее отравление.

Употребление синтетических наркотиков оказывает негативное влияние на нарушение мышления. Так, у человека рождается мысль о необычайной внутренней силе, появляется ощущение умения летать. С последним эффектом связано множество случаев подростковых суицидов, когда под воздействием наркотика они выходят из окон многоэтажных домов с желанием взлететь⁶. У подавляющего большинства наркоманов наблюдается полная утрата способности контролировать собственное тело, мысли и поведение. Нахождение в состоянии опьянения синтетическими наркотиками опасно как для самого наркомана, так и для окружающих. Курение смесей с синтетическими составляющими ведет к деструктивным процессам (зачастую труднообратимые) в структурах центральной нервной системы, связанным с потерей производства и обмена нейромедиаторов, которые очень сложно восстанавливаются или совсем не восстанавливаются из-за полной химической блокады хеморецепторов.

В последние годы отмечается негативное влияние интернет-ресурсов на распространение различных видов наркотических веществ среди молодежи, причем практически легально⁷.

² См.: Титаренко Р. В. Особенности наркоситуации и проблемы профилактики наркомании среди российских подростков // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 11. С. 191–195.

³ См.: Титаренко Р. В. Особенности наркоситуации ...

⁴ См.: Камалиева Л. А. Опасные для жизни или здоровья потребителей «спайсы» // Актуальные проблемы экономики и права. 2010. № 2. С. 161–164. URL : <https://moluch.ru/archive/106/25104/> (дата обращения: 25.03.2018).

⁵ URL : <https://stopnarkotik.info/99-kakie-novye-vidy-narkotikov-poyavilis-v-2017-godu.html> (дата обращения: 20.03.2018); URL : <https://netnarkotiki.ru/blog/narkotik-skorost.html> (дата обращения: 20.03.2018).

⁶ См.: Примерова А. Е. Синтетические наркотики как новая угроза для молодого поколения // Молодой ученый. 2016. № 2. С. 1000–1003.

⁷ См.: Новопавловская С. Л. Использование сети Интернет для нелегального оборота наркотических средств, психотропных веществ и их аналогов // Правовая информатика. 2014. № 1. С. 46–48.

Известно, что сегодня во всемирной паутине можно найти многочисленные объявления по продаже наркотиков, специализированные площадки распространения курительных смесей, «солей для ванн», «удобрений» и т. п. Структуры, которые организуют свою деятельность по распространению наркотиков, являются транснациональными: производство ядов происходит в одной стране, ведение работы интернет-магазинов — совсем в другой, сбыт — в третьих странах, при этом оплата за проданный товар разлетается по всему миру через системы электронных платежей.

К сожалению, современные наркотики становятся более сильными, опасными и дешевыми, каждый год появляются новые виды. На смену «спайсам», «солям» пришли смеси под названием *Goa Spirit*. На различных наркосбывающих площадках можно найти различные описания. Это удачные модернизации курительной смеси «спайс», которые предназначены для достижения положительного, эйфорического состояния. Вместо курительных смесей торговцы сегодня предлагают всевозможные таблетки, стимулирующие психическую деятельность⁸. Помимо «миксов» и «спайсов» существуют легальные аптечные наркотики. Это психотропные вещества и их прекурсоры, которые продаются в аптеках⁹. Анальгетики и антидепрессанты, капли для глаз и противостудные лекарства — научились использовать и их как наркотики, вываривая нужные вещества или увеличивая дозу. Опасность аптечных наркотиков — в их доступности. Список наркотических веществ постоянно обновляется, недавно в него был внесен препарат «Фенилнитропропен», который используют для синтеза амфетамина. Еще один новый наркотик, стремительно набирающий популярность за рубежом, это В. Н. О. (баттер, хани, оил) — высококонцентрированная вытяжка конопли с добавлением загустителя, похожего на мед. Эту смесь курят через кальян и после первой же дозы человек может потерять сознание или получить галлюцинации¹⁰.

Таким образом, анализ литературных источников и интернет-ресурсов показал, что к проблеме наркомании внимание общества не ослабевает. Отмечается положительная динамика борьбы общества с распространением наркотиков. Однако, истоки проблемы следует искать в нравственном здоровье общества, социальной ценности нравственности. В образовательных организациях и семье больше думают о том, как ребенок учится, и не все обращают внимание на его душевные проблемы. Мы считаем, что взрослым надо повернуться лицом к детям, любить их и понимать.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Камалиева Л. А. Опасные для жизни или здоровья потребителей «спайсы» // Актуальные проблемы экономики и права. — 2010. — № 2. — С. 161–164. — URL : <https://moluch.ru/archive/106/25104/> (дата обращения: 25.03.2018).
2. Новопавловская С. Л. Использование сети Интернет для нелегального оборота наркотических средств, психотропных веществ и их аналогов // Правовая информатика. — 2014. — № 1. — С. 46–48.
3. Примерова А. Е. Синтетические наркотики как новая угроза для молодого поколения // Молодой ученый. — 2016. — № 2. — С. 1000–1003.
4. Титаренко Р. В. Особенности наркоситуации и проблемы профилактики наркомании среди российских подростков // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2015. — № 11. — С. 191–195.
5. <https://stopnarkotik.info/99-kakie-novye-vidy-narkotikov-poyavilis-v-2017-godu.html> (дата обращения: 20.03.2018).
6. <https://netnarkotiki.ru/blog/narkotik-skorost.html> (дата обращения: 20.03.2018).
7. <http://prozavisimost.ru/narkomaniya/narkomaniya-kak-socialnaya-problema.html> (дата обращения: 20.03.2018).

⁸ См.: Примерова А. Е. Синтетические наркотики ...

⁹ URL : <https://stopnarkotik.info/99-kakie-novye-vidy-narkotikov-poyavilis-v-2017-godu.html> (дата обращения: 20.03.2018).

¹⁰ URL : <https://netnarkotiki.ru/blog/narkotik-skorost.html> (дата обращения: 20.03.2018).

СТУДЕНЧЕСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ И ИХ РАЗВИТИЕ КАК КОМПОНЕНТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В подготовке высококвалифицированных специалистов современный вуз ориентирован на развитие социально активной личности, человека культуры информационного общества, обладающего инициативностью, способностью принимать решения и нести за них ответственность, успешно взаимодействовать, осуществлять саморазвитие. Успешность приобретения таких способностей определяется многообразием воздействий на личность со стороны всех элементов образовательной системы и выступает как результат взаимодействия обучающегося с социокультурной средой образовательного учреждения.

Понятие «социокультурная среда» применительно к вузу имеет широкое значение, подразумевающее макросреду, в которой действуют социально обусловленные факторы и закономерности. Она является частью культурно-образовательного пространства и необходимым условием, с помощью которого осуществляется адаптация и социализация обучающихся, а также процесс освоения ими способов мышления и действий личности в образовательном процессе¹. Социокультурная среда университета выступает носителем ценностей и норм образовательной организации и обеспечивает их естественное усвоение обучающимися. Именно поэтому построение, развитие, управление социокультурной средой вуза является важной составляющей образовательного процесса.

Неотъемлемой частью социокультурной среды вуза являются студенческие общественные объединения. Студенческое объединение — это добровольное объединение студентов, создаваемое по инициативе обучающихся и действующее при поддержке администрации вуза в целях реализации студенческих инициатив в образовательном процессе². Такое объединение дает обучающимся возможности межличностного общения, быстрой и эффективной коммуникации с педагогами и единомышленниками, а также право принимать участие в управлении студенческой жизнью вуза и использовать возможности для самореализации и развития.

Социокультурная среда характеризуется разнообразием предлагаемых студентам и студенческим объединениям направлений деятельности, что обеспечивает условия для формирования правовых, культурных, нравственных ценностей в студенческой среде, общекультурных и профессиональных компетенций, а также особенно востребованных в настоящее время профессионально значимых «гибких навыков» (англ. *soft skills*), таких как ответственность, умение работать в команде, управление временем, стрессоустойчивость и т. п.³

Развитие студенческого самоуправления, студенческих объединений в настоящее время является одним из приоритетных направлений реализации обозначенных государством стратегических целей в сфере воспитания молодежи в образовательных учреждениях, а также одним из показателей воспитательной работы университета. Среди задач деятельности студенческих объединений особо можно выделить создание условий для формирования у студентов практических умений и навыков в рамках профессиональной деятельности, содействующих самоопределению и самореализации личности через включение в социокультурную среду.

Развитие деятельности студенческих объединений и активизация студенческого самоуправления в вузе осуществляются через совершенствование форм и методов обучения студенческого актива, совершенствование механизмов адаптации первокурсников к традициям

¹ См.: Воспитательная среда университета: традиции и инновации : моногр. / А. В. Пономарев [и др.]. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. 408 с.

² См.: Всероссийский форум русского языка, посвященный наследию академика И.И. Срезневского, 12–15 апреля 2016 года : сб. материалов. Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2016. С. 45–49.

³ См.: Шипилов В. Перечень навыков *soft-skills* и способы их развития. URL : http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения: 06.03.2018).

и условиям обучения в вузе, вовлечение студентов в процессы управления различными сферами деятельности университета.

Студенческие объединения формируются по принципу общности интересов обучающихся (наука, спорт, добровольчество, будущая профессиональная деятельность и др.) при кафедрах, научно-исследовательских центрах, музеях и т. д. Каждым студенческим объединением руководит педагог-профессионал, осуществляющий воспитательную работу посредством различных форм и методов.

Указом президента Российской Федерации 2018 год объявлен Годом добровольца (волонтера)⁴. Деятельность студентов в сфере волонтерства имеет в настоящее время наибольшую ценность как деятельность, предоставляющая социальное благо для другого человека или для категории граждан. В связи с этим одним из актуальных направлений развития студенческих объединений в вузе является создание волонтерских отрядов, которые находят для своей деятельности подшефные организации социальной сферы или общественные объединения и осуществляют системную работу. Это дает обучающимся возможности долгосрочного планирования и анализа своей деятельности, демонстрации уровня освоения компетенций, выстраивания партнерских отношений.

Одним из успешных волонтерских проектов в РГУ имени С. А. Есенина является «Университет третьего возраста». Он реализуется совместно с региональным отделением «Союза пенсионеров России» и направлен на повышение качества жизни представителей старшего поколения, а также предоставляет возможности социальных проб для студентов и демонстрации ими уровня освоения компетенций. В 2017–2018 гг. добровольцами университета под руководством опытных педагогов на разных факультетах/институтах разработано и реализовано 4 программы: «Здоровый образ жизни», «Финансовая грамотность», «Английский язык», «Компьютерная грамотность». Проект получил высокую оценку экспертов и стал победителем регионального этапа Всероссийского конкурса «Моя страна — моя Россия» в 2018 г.

В настоящее время государством перед высшими учебными заведениями поставлена задача сокращения разрыва между уровнем подготовки выпускников вузов и уровнем требований работодателей. В ходе телемоста с ведущими вузами страны, состоявшегося в январе 2018 г. в Казанском федеральном университете, президент РФ В. В. Путин предложил студенческим объединениям напрямую взаимодействовать с работодателями, помогать руководству университета в вопросах производственной практики и трудоустройства. Студенческим объединениям вполне по силам развивать диалог с потенциальными работодателями. Например, в рамках деятельности ассоциации студентов социальных категорий РГУ имени С. А. Есенина совместно с общественной организацией инвалидов «Перспектива» реализуется проект «Содействие трудоустройству». Организованы экскурсии для участников ассоциации на предприятия региона (Рязанский кожевенный завод, ООО «Гардиан стекло Рязань»), традиционно организуется круглый стол — площадка коммуникации студентов и потенциальных работодателей. Представляется перспективным использование электронного портфолио студента, которое выступает индикатором социальной, гражданской активности и профессиональной мотивации обучающихся для представления работодателю.

Студенческие объединения имеют большой потенциал активного участия в общественной жизни образовательной организации, города, региона, развития диалога с федеральными и региональными партнерами. Однако важно, чтобы общественная деятельность максимально соотносилась с направлением подготовки, помогала в освоении учебных дисциплин и последующем трудоустройстве.

Для развития студенческих объединений университета как компонента социокультурной среды вуза необходимо сочетание нескольких факторов: воспитательная работа по данному направлению должна максимально соответствовать стратегическим задачам государства, необходимо системное и целенаправленное взаимодействие подразделений вуза при организации воспитательного процесса на основе педагогических принципов.

⁴ См.: О проведении в Российской Федерации Года добровольца (волонтера) : указ Президента РФ от 06.12.2017 № 583. URL : <http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-06122017-n-583-o-provedenii/> (дата обращения: 06.03.2018).

Список использованной литературы и электронных источников

1. Воспитательная среда университета: традиции и инновации : моногр. / А. В. Пономарев [и др.]. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. — 408 с.
2. Всероссийский форум русского языка, посвященный наследию академика И. И. Срезневского, 12–15 апреля 2016 года : сб. материалов. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2016. — 146 с.
3. О проведении в Российской Федерации Года добровольца (волонтера) : указ Президента РФ от 06.12.2017 № 583. — URL : <http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-06122017-n-583-o-provedenii/> (дата обращения: 06.03.2018).
4. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. — URL : http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения: 06.03.2018).

А. А. Иванова

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ

В современном мире все большее значение приобретает образование, которое является важнейшим фактором формирования всего общества в целом, особенно молодежи. Увеличивается влияние образования на формирование ценностных ориентаций молодого поколения. Неизменными ценностями остаются семья, здоровье, дружба, безопасность, любовь, справедливость и свобода. В сущности, образование — это своеобразная отправная точка в формировании ценностных ориентаций человека.

Несмотря на то что сегодня молодежь составляет лишь небольшую часть нашего общества, это тот слой населения, который имеет огромный перевес в вопросах формирования будущего. Поэтому начинать заботиться о создании достойного гражданина общества нужно уже сейчас и совершенно точно нельзя недооценивать важность содержания образования, ведь, как писала Ю. В. Василькова, «образование в широком смысле слова включает в себя обучение и воспитание, оно не только “образовывает” человека, но и формирует его психику, дает ценностный критерий, определенный угол зрения на себя, на природу, на мир, т. е. вырабатывает определенную точку зрения, мнение, мировоззрение»¹. Исходя из этого высказывания можно заключить, что образование предоставляет большие возможности для реализации потенциала каждого молодого человека, а воспитание нравственности и долга, стремления к большему и обеспечение достойной жизни в целом не утрачивает актуальности и приобретает все большее значение.

Карл Манхейм писал: «Молодежь — это один из скрытых ресурсов, которые имеются в каждом обществе и от мобилизации которых зависит его жизнеспособность...»². Из этого следует, что значение молодежи является важным для общества, так как это те люди, которые в будущем станут вершить судьбы мира.

Следует отметить, что на данном историческом этапе, как никогда ранее, у человека появилось много возможностей выразить себя и реализовать свой потенциал. Это стало делать легче не только с появлением необъятных просторов интернета, но во многом именно благодаря тому, что люди стали проявлять больше толерантности по отношению друг к другу. Сугубо важным является не только предоставление возможности высказать свое мнение, но и услышать его. Исходя из этого следует определить пути развития и, может быть, пере-

¹ Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., стер. М. : Академия, 2006. 440 с.

² Диагноз нашего времени / К. Манхейм ; пер. с нем. Л. В. Вольфсон, А. В. Драновой, С. В. Карпушина. М. : Говорящая книга, 2010. 744 с.

направить вектор, по которому движется современное общество. Также следует учитывать произошедшие за последние десятилетия множество изменений, примером которых может послужить увеличение использования компьютерных средств в различных сферах жизни, в связи с чем нужно постараться извлечь максимальную пользу из сложившихся условий.

Стремительная информатизация общества приводит к тому, что положение многих вещей меняется и, несмотря на это, если мы вернемся хотя бы на сто лет назад и посмотрим на систему образования, то сможем увидеть, что, в сравнении с ней, суть обучения в современных образовательных учреждениях существенно не изменилась. С того момента, как обучение в школах стало массовым, общественный порядок изменился кардинально, но способы обучения, предоставления знаний, к сожалению, нет, что указывает на необходимость пересмотра данного вопроса.

Во-первых, с увеличением количества информации и упрощения доступа к ней стало не только легче найти и узнать все, что нужно, но и проблемой стало найти действительно полезные, стоящие сведения, где будет указана сама суть вопроса, а не поверхностное ее описание. Изначально мозг человека не способен на должном уровне воспринимать, анализировать и перерабатывать такое количество материала. В связи с этим было бы намного лучше, ограничив объем информации, увеличить время на ее лучшее усвоение, так как современное состояние этого процесса является крайне неэффективным. Если сравнить, какое количество человек получает количество данных в день сегодня, с тем, какое он получал их даже за месяц всего лишь несколько столетий назад, мы получим колоссальную разницу.

Во-вторых, осознание важности индивидуального подхода в обучении поможет каждому ученику в его самореализации. Как известно, нет людей, не имеющих таланта, есть лишь те, кто еще не открыл его в себе.

В. Я. Ляудис писал: «Личность трактуется в этом случае как индивидуальное, присущее индивиду, а ориентация на личность — как индивидуализация, то есть приспособление к конкретному ученику с его индивидуальными свойствами учебных планов, учебных материалов и форм общения педагога и ученика»³.

Вышесказанное позволяет заключить, что следует уделять больше внимание каждому ученику в отдельности, наблюдать за ним, стараться подмечать его склонности, вовремя подсказывать направление, в котором ему необходимо двигаться. А стандартизация образования, на мой взгляд, приводит к тому, что юноша, который прекрасно решает задачи по физике, но плохо пишет сочинения по литературе, в итоге тратит больше сил не на то, что у него отлично получается и приносит удовольствие, а на то, что якобы должно получаться хорошо. Это, в свою очередь, может привести к потере желания учиться. Естественно, в этом контексте не имеется в виду вопрос уменьшения значимости получения базовых знаний по общеобразовательным предметам, но делается упор именно на предоставлении помощи в выборе путей самореализации каждого человека.

В-третьих, в продолжение вопроса о предоставлении помощи в реализации потенциала, заложенного в каждом человеке, хотелось бы сказать о тех, кто может предоставить эту помощь, о величайшей и важнейшей профессии педагога. Л. Н. Толстой говорил: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если он имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если же учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам, он — совершенный учитель»⁴. Соответственно, нельзя недооценивать важность не только профессиональной подготовки, но и свойства отдельной личности. Это обусловлено тем, что далеко не каждый, кто поступает в педагогические вузы, мотивирован любовью к детям и желанием давать знания, ведь быть учителем — это тоже призвание.

Насколько лучше стала бы система образования, если, благодаря проведению тщательного профессионального отбора, учителями могли стать лишь те, у кого имеется к этому

³ Ляудис В. Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. 1997. № 2(5). С. 9–10.

⁴ Толстой Л. Н. Воспитание и образование. 5-е изд. М. : Соч. гр. Л. Н. Толстого, 1886. С. 10.

некая склонность, желание и, конечно же, любовь к детям. Учителя — именно те люди, которые смогут обеспечить должный уровень обучения и воспитания подрастающего поколения, от чего зависит намного больше, чем кажется. А получение достойной заработной платы поставило бы профессию педагога на должный уровень: это именно тот человек, который на определенном жизненном этапе может определить пути дальнейшего развития, привить ребенку любовь к процессу учения, что, несомненно, повлияет на становление высшей формы обучения — самообучение.

Не менее важным является научить детей самим искать информацию, быть добытчиками, а не бездумными потребителями, сформировать умение делать умозаключения, давая возможность самим дойти до сути вопроса. Это повысит уровень мышления, а также обеспечит большую мотивацию к учению: если ты сам находишь ответ на вопрос, тебе захочется добиться этого результата снова. Задача педагогов — сделать процесс обучения более понятным и интересным.

Подводя итоги, отметим, что образование является, пожалуй, самым важным для становления общества, имеет огромное значение в решении вопроса формирования ценностных ориентаций молодежи.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 5-е изд., стер. — М. : Академия, — 2006. — 440 с.
2. Диагноз нашего времени / К. Манхейм ; пер. с нем. Л. В. Вольфсон, А. В. Драновой, С. В. Карпушина. — М. : Говорящая книга, 2010. — 744 с.
3. Ляудис В. Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. — 1997 — № 2 (5). — С. 9–10.
4. Толстой Л. Н. Воспитание и образование. — 5-е изд. — М. : Соч. гр. Л. Н. Толстого, 1886. — 10 с.

Н. С. Иванова

РОЛЬ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Изменения, происходящие в российском обществе, его ценностная переориентация, а также отсутствие четко выраженной гражданской позиции требуют возрождения механизмов передачи православных традиций патриотического воспитания новым поколениям.

Русская православная церковь в течение веков по-своему заботилась о благе Отечества, принимала активное участие в воспитании патриотического духа у своих сограждан, обращала особое внимание на подрастающее поколение, формируя безусловное уважение к защитникам Родины.

Патриотизм невозможно навязать кому-либо или попытаться просто внедрить извне: патриотизм русского воинства формировался в недрах самой нации, поэтому составляет основу нашей национальной идентичности. Веками складывавшиеся духовно-нравственные традиции русского воинства составляют основу современной российской армии и гарантируют безопасное будущее нашей стране. Основная масса людей военного звания, воспитанных в духе православных традиций, всегда являлась и является надежной защитой государственных интересов¹.

¹ См.: Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. М. : Православ. Свято-Тихоновский гуманитар. ун-т, 2007. 237 с.

Неслучайно воспитание молодежи в православии во все времена начиналось с разъяснения смысла таких понятий, как совесть, порядочность, самоотверженность, честность. Представители Церкви считают, что только в таком ключе нужно формировать и воспитывать каждую личность в современном мире ². Поэтому одна из важнейших задач Русской православной церкви — укрепить идею защиты Отечества в сердцах юношества и тем самым обеспечить спокойное будущее нашего Отечества в сложные времена.

Выразительным примером патриотического воспитания юношества в нашем регионе является функционирование организации «Православные витязи».

Рязанская региональная детско-юношеская организация действует с 15 февраля 2000 г. при Николо-Ямском храме (подворье Свято-Иоанно-Богословского монастыря). Создателем и руководителем «Православных витязей» на протяжении уже 18 лет является майор запаса российских Вооруженных Сил (войск связи) Виктор Иванович Тихонов.

Главной задачей организации является духовное, нравственное и патриотическое воспитание молодежи в духе традиций православия, российского воинства, а также подготовка к выполнению своего гражданского долга по защите Родины.

В интервью газете «Благовест» В. И. Тихонов рассказал, что выпускники «Православных витязей» ежегодно поступают в высшие военные учебные заведения и показывают наилучшие результаты с самых первых дней обучения. Он считает, что «витязи» — ребята умные, грамотные, инициативные, ответственные, постоянно над собой работающие, способные в важный момент взять ответственность на себя» ³.

Воспитанники «Православных витязей» изучают историю Отечества, родного края, Вооруженных Сил России, воинские дисциплины, основы рукопашного боя русского стиля, регулярно посещают православные храмы Рязани, а также выезжают в паломнические поездки по святым местам.

Виктор Иванович и его коллеги уделяют много внимания совершенствованию учебного процесса: внедряют мультимедийные программы, разрабатывают новые методики преподавания. «К нам пришли молодые педагоги с новым опытом, интересными современными идеями, а новый духовник, отец Михаил Рябов, создал новую стройную систему преподавания предмета «Православие», разделив ее на пять лет. То, что у нас сейчас с интересом и удовольствием занимается 160 детей, — главный показатель нашей работы», — говорит руководитель организации ⁴.

Воспитание подростков — очень сложное и ответственное дело. Педагогический коллектив старается направить в правильное русло неорганизованное, порой бесконтрольное свободное время детей, что особенно важно, так как многие родители на работе проводят весь день. Здесь успешно реализуют православные принципы образования и воспитания подрастающего поколения.

Занятия проводятся на базе Рязанского высшего военного командного училища связи, спорткомплекса УВД Рязанской области. Учебный год в организации продолжается с октября по май. Кульминацией учебного года всегда становится летний военно-спортивный лагерь, где школьники не только отдыхают, но и продолжают заниматься, правда, уже в других условиях. У учащихся формируют сознательную дисциплину и культуру поведения, прививают любовь к труду, личную ответственность и христианскую мораль. В лагере есть полевой храм в честь преподобного Серафима Саровского, и священник проводит беседы на различные темы.

Выездной лагерь, рукопашный бой, строевая и огневая подготовка, спасательное дело, выживание в экстремальных условиях — все это очень увлекает подростков. «Витязи» практикуют подвижные занятия, дети приобщаются к православному церковному воспитанию, русским военно-спортивным традициям. Также занятия являются хорошей подготовкой к будущей службе в армии.

² См.: Сила нации — в силе духа. Книга размышлений Святейшего Патриарха Кирилла / сост. А.В. Велько. 2-е изд. Минск: Белорусская Православная Церковь, 2010. 400 с.

³ Добролежа А. Поколение витязей // Благовест. 2016. № 2 (266). С. 5.

⁴ Добролежа А. Витязи XXI века // Благовест. 2015. № 2 (254). С. 5.

Педагогический коллектив всегда следит за дальнейшей судьбой своих воспитанников. Более 2 тыс. выпускников этой организации стали достойными сынами своего Отечества, большинство поступили в военные училища, которые успешно окончили и несут ответственную службу на благо Родины.

Растет авторитет «Православных витязей». Подобные организации, вносящие существенный вклад в воспитание подрастающего поколения, в настоящее время создаются и в других городах нашей страны.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. — М. : Православ. Свято-Тихонов. гуманит. ун-т, 2007. — 237 с.
2. Добролежа А. Витязи XXI века // Благовест. — 2015. — № 2 (254). — С. 5.
3. Добролежа А. Поколение витязей // Благовест. — 2016. — № 2 (266). — С. 5.
4. Сила нации — в силе духа. Книга размышлений Святейшего Патриарха Кирилла / сост. А. В. Велько. — 2-е изд. — Минск : Белорусская Православная Церковь, 2010. — 400 с.

В. В. Исайкин

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В КОММЕРЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ

В современном мире семья — важнейший компонент структуры любого общества. Можно абсолютно точно сказать, что общество начинается с семьи, именно в ней происходит первичная социализация личности. Также семья выполняет важнейшую демографическую функцию — обеспечивает воспроизводство населения. Поэтому семейные ценности крайне важны для современного общества. В настоящее время происходит динамичное преобразование семейных ценностей, обусловленное социально-культурным характером. О. В. Кучмаева, В. Г. Кучмаев, О. Л. Петрякова пишут, что современное положение института семьи во многих странах мира очень плачевно: увеличивается количество разводов, внебрачных рождений, отказов от рождения детей (феномен «чайлдфри»), монородительских семей и гражданских браков¹. Все это влияет не только на демографическую ситуацию в стране, но и на воспитание индивидов, из которых и состоит общество. И. В. Пивоварова и В. Н. Черепанова полагают, что неправильные семейные ценности приводят к различным личностным деформациям начиная от социального инфантилизма и заканчивая асоциальным поведением².

Существуют различные механизмы формирования семейных ценностей, и с каждым годом количество агентов социализации возрастает. Например, в XIX в. русский педагог К. Д. Ушинский в качестве методов социализации выделял учение, труд, игру, жизнь ребенка в семье и школе, отношения с окружающими, а сегодня современные исследователи считают важнейшими механизмами формирования ценностей компьютер, интернет, рекламу, молодежную и массовую культуру³. Реклама обладает существенными возможностями в формировании семейных ценностей, показывая себя нечто большим, чем просто информация

¹ См.: Кучмаева О. В., Кучмаев В. Г., Петрякова О. Л. Трансформация института семьи и семейные ценности // Вестник славянских культур. 2009. № 3. С. 20–29.

² См.: Пивоварова И. В., Черепанова В. Н. Особенности социализации детей в современной семье // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 9. С. 125–130.

³ См.: Ушинский К. Д. Избр. тр. : в 4 кн. / сост., авт. ст. и коммент. Э. Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005 ; Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб. : Речь, 2004 ; Лебедев-Любимов А. Н. Психология рекламы. СПб. : Питер, 2002.

о продукте. Если говорить о коммерческой рекламе, то в настоящее время наблюдается продвижение товара через актуальные и близкие для потребителей ценности, чтобы как можно сильнее «зацепить» покупателя. И одними из самых эффективных с точки зрения мысли «достучаться до покупателя» являются семейные ценности. На основе этого можно предположить, что коммерческая реклама является одним из важнейших механизмов формирования семейных ценностей.

Роль рекламы в обществе крайне велика. Н. В. Маслов говорит о том, что информация становится одной из основных ценностей личности и реклама напрямую влияет на процесс развития человека, а также формирование его ценностных установок⁴.

Важная роль социолога в данном вопросе заключается в попытке проанализировать, какие семейные ценности транслируются в коммерческой рекламе и понять, как она может повлиять на институт семьи в России.

Представляется важным проанализировать коммерческие рекламные ролики. Проводилась оценка 50 рекламных сообщений, транслирующих семейные ценности, которые были размещены на видеохостинге «YouTube». Почти все ролики можно было увидеть по телевидению с 2017 по 2018 г. Анализировались образы семьи и ведущие семейные ценности.

По итогам исследования образ нукlearной семьи с двумя или более детьми был показан в 20 рекламных роликах, мать с ребенком — 10 раз, нукlearная семья без детей — 7 раз, нукlearная семья с одним ребенком — 6 раз, отец с ребенком — 4 раза, многопоколенная семья — 3 раза.

Среди ведущих семейных ценностей в данных роликах были ценности воспитания детей, транслируемые 26 раз, ценности супружества и брака — 11 раз, ценности совместного времяпрепровождения — 8 раз, ценности развития членов семьи — 6 раз, ценности родственных связей — 5 раз.

При анализе семейных ценностей в коммерческой рекламе был также использован метод фокус-группы. Группе было продемонстрировано 5 роликов коммерческой рекламы, транслируемых с 27 декабря 2017 г. по сегодняшний день по телевидению и в интернете.

В результате исследования сделан вывод, что далеко не каждая реклама показывает позитивные семейные ценности. Два ролика были восприняты негативно. В них транслировались следующие сообщения: «жить с родителями плохо, нужно уже в молодом возрасте уехать от родителей, чтобы развлекаться», а также «счастье можно купить вещами, дети для этого не нужны, нужно жить и развлекаться». Респонденты отметили, что такая реклама не только не показала суть рекламируемого продукта, но и оставила неприятное ощущение после просмотра. Один из роликов был принят нейтрально (показана ссора родителей при младенце, которому они решили выделить отдельную комнату, чтобы он не слышал их ссор). Некоторые отметили, что ругаться — это нормально, без этого в настоящее время никак, но в этом нет ничего страшного, другие же восприняли это больше отрицательно, отметив, что такого не должно быть и это ненормально с точки зрения правильных семейных ценностей. Оставшиеся два ролика очень понравились респондентам, которые посчитали их очень позитивными, веселыми, интересными, а также показывающими действительно хорошие семейные ценности.

Таким образом, можно предположить, что коммерческая реклама напрямую влияет на формирование семейных ценностей. В данный момент преобладает демонстрация правильных с точки зрения социализации и демографии ценностей в семье. Тем не менее можно наблюдать и коммерческую рекламу, которая диктует негативные установки в рамках института семьи, используя это для своей выгоды. Возможно, рекламодатель считает, что его методы могут помочь в продвижении товара, но, как показывает практика, реклама, транслирующая негативные семейные ценности, вызывает у аудитории отрицательный эффект и непонимание. В любом случае данный вопрос требует дальнейшего изучения, так как затрагивает важнейший компонент структуры общества — семью и ее ценности.

⁴ См.: Маслов Н. В. Влияние рекламы на процесс формирования и изменения ценностей современного общества // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2015. № 44/45. С. 18–22.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. — СПб. : Речь, 2004.
2. Кучмаева О. В., Кучмаев В. Г., Петрякова О. Л. Трансформация института семьи и семейные ценности // Вестник славянских культур. — 2009. — № 3. — С. 20–29.
3. Лебедев-Любимов А. Н. Психология рекламы. — СПб. : Питер, 2002.
4. Маслов Н. В. Влияние рекламы на процесс формирования и изменения ценностей современного общества // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. — 2015. — № 44/45. — С. 18–22.
5. Пивоварова И. В., Черепанова В. Н. Особенности социализации детей в современной семье // Вестник Челябинского государственного университета. — 2015. — № 9. — С. 125–130.
6. Ушинский К. Д. Избр. тр. : в 4 кн. / сост., авт. ст. и коммент. Э. Д. Днепров. — М. : Дрофа, 2005.

А. А. Казанчян

ПОТЕНЦИАЛ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕНТРОВ РЯЗАНСКОЙ ЗЕМЛИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В условиях современного общества значительным аспектом в развитии личности является использование различных механизмов социализации. На сегодняшний день неотъемлемой и актуальной является этнопедагогика. Ее основатель Г. Н. Волков утверждал, что этнопедагогика изучает процесс социального взаимодействия, в ходе которого развивается личность, собирает и систематизирует народные знания о воспитании и обучении детей, народную мудрость, отраженную в сказках, былинах, загадках и т. д.¹

В данной проблеме важная роль социолога состоит в оценке потенциала этнопедагогика как механизма социализации. Основной задачей является проследить, какие ресурсы представляет эта наука и какие из них есть на рязанской земле. Несомненно, это этнокультурные центры. Этнокультурный центр — один из механизмов культурно-национальной автономии и новый тип культурно-досуговой организации, задачей которого является возрождение, развитие и популяризация национальной духовной культуры, по мнению И. В. Тимченко². Взгляд социолога предполагает не столько оценку механизмов воспитательного процесса, сколько анализ места этноцентра в системе социализации. Любой центр не может существовать изолированно. Если мы говорим о развитии того или иного центра, необходимо понимать, что музей, этноцентр, дом культуры не могут существовать сами по себе. Поэтому необходимо рассматривать комплекс в целом: его инфраструктуру, дорогу к нему, обустройство. Если центры отдалены от города, они должны учитывать занятость человека, комплекс различных мероприятий, питание, отдых, комфортные условия и удобства. Представляется важным оценить потенциал рязанской земли с точки зрения развития этноцентров, а также уже существующие ресурсы, выделить необходимые перспективы их развития. Рассмотрим данную проблему на примере трех центров:

- 1) интерактивный музей сказок «Забава»,
- 2) государственный музей-заповедник С. А. Есенина (с. Константиново),
- 3) Ильинский сельский дом культуры (Скопинский р-н, с. Ильинка).

¹ См.: Волков Г. Н. Этнопедагогизация в контексте функционирования народных традиций воспитания // Мир образования – образование в мире. 2002. № 1. С. 3–24.

² См.: Волков Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 1999. 168 с.

Воспитание чувства патриотизма у детей, приобщение к народной культуре очень важно, ведь, как считал К. Д. Ушинский, ребенок начинает усваивать элементы народной культуры уже в раннем возрасте ³. К сожалению, в условиях современного общества не каждого ребенка привлекает приобщение к народной культуре, потому что детское внимание перемагивают современные гаджеты и герои иностранных мультфильмов. В этом меня убедила беседа с родителями воспитанников младшей группы (5–6 лет) детского музыкального театра «Созвездие добра». Но после посещения интерактивного музея сказок «Забава» интерес детей к народной культуре значительно возрос.

Первый пример — интерактивный музей сказок «Забава» — уникальный рязанский проект. Гости волшебного пространства оказываются в царских палатах, избушке Бабы-яги или на волшебной цветочной поляне. Дети и взрослые погружаются в мир сказки, становясь ее активными участниками. Сказка является одним из важнейших инструментов и обязательным условием формирования и развития личности ребенка. В ненавязчивой, игровой, форме дети получают социальный опыт, благодаря которому у них появляются базовые ценности и понятия, нравственные ориентиры, что подтверждает слова Л. Н. Бережновой ⁴. В современной социокультурной ситуации обращение к традиции является самой главной инновацией. Данное пространство продвижения истории, культуры и традиций Рязанской области учит детей доброте, честности и открытости миру, вносит вклад в воспитание будущих героев, любящих свою страну. Также здесь проводятся увлекательные мастер-классы обучения русскому народному творчеству.

«Забава» активно набирает популярность, создает новые представления, декорации, проводит конкурсы. Изучение деятельности интерактивного музея подтверждает, что мероприятия, проводимые центром, дают детям много новой, ценной информации. Маленькие посетители набираются опыта, получают только положительные эмоции. «Забава» помогает не только детям, но и взрослым, так как современный ритм жизни не всегда дает родителям возможность рассказать сказку, познакомить ребенка с традициями и обычаями народа.

Важен тот факт, что интерактивный музей сказок «Забава» удобно расположен: в центре города, на ул. Право-Лыбедской, в новом и современном здании. Подъехать или подойти к нему не составляет особого труда. О нем легко узнать, так как информация распространена не только на интернет-ресурсах, но и размещена на баннерах в учреждениях дошкольного образования, дополнительного образования, школах. «Забава» — не единственный этнокультурный центр в Рязани. На данный момент существует «Музей славянских народных инструментов» школы № 19 (25), «Музей семейных традиций» школы № 37, «Этнографический музей народного быта» школы № 63, «Музей русского быта» школы № 68, музеи школ № 11, № 43, № 55, № 30, МБУДО РГЦРТДиЮ «Созвездие».

Важнейшим критерием этнокультурного центра является разнообразие, особенно для детей, так как культурные и народные ценности усваиваются ими лучше в интерактивной и познавательной форме. Центр должен быть доступным для людей всех возрастов.

Следующий пример — музей-заповедник С. А. Есенина в с. Константиново. Это не только исторически сложившийся комплекс мемориальных строений, но и богатая интерактивная площадка, на которой проводятся различные мероприятия, направленные на этновоспитание. Постоянно реализуются тематические программы, посвященные традиционным этническим праздникам нашего края, например «Забегала коляда на село», «Масленица», «Красная Горка», «Троица», «Под венком лесной ромашки». Каждое из них предполагает интерактив. В музее знакомят с бытом наших предков, предлагают попробовать себя в роли хозяев крестьянской избы, надеть народный костюм и рассмотреть домашнюю утварь. Дети

³ См.: Тимченко И. В. Этнокультурный центр как тип национально-культурных объединений // Новая наука: теоретический и практический взгляд. 2016. № 6/2 (87). С. 83–85.

⁴ См.: Бережнова Л. Н., Набок И. Л., Щеглов В. И. Этнопедагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 240 с.

могут сыграть в старинные игры. Изучение данного центра в ходе интервью помогает понять, что мероприятия интересуют посетителей, приобщают детей к традициям своего народа, воспитывают патриотизм, формируют личность.

При изучении центра стало понятно, что подъехать к нему не составляет труда: дорога в хорошем состоянии, на трассе есть указатели. До музея можно добраться на личном авто, рейсовых и экскурсионных автобусах, речном транспорте. Помимо комплекса мемориальных строений, есть пункты питания, сувенирные лавки и все удобства для посетителей. Таким образом, инфраструктура музея делает его привлекательным и популярным далеко за границами нашего края.

Мы, студенты факультета социологии и управления, совершили познавательную поездку в с. Ильинка Скопинского р-на Рязанской обл., в котором на базе дома культуры существует этноклуб. Опыт изучения работы клуба показал, что его потенциал в сфере развития этнопедагогики велик. Можно увидеть настоящие ильинские костюмы, сшитые более века назад, и заказать себе традиционные элементы одеяния. Посетителям рассказывают об особенностях нравов, речи, одежды местных жителей. Демонстрируются театральные постановки об обычаях жителей, например «Ильинское сватовство». Здесь находятся воссозданные комнаты русской избы, благодаря чему можно окунуться в атмосферу старины и оценить все особенности домашнего убранства. Проводятся интерактивные мастер-классы по изготовлению тряпичных кукол, одеваемых по ильинским обычаям. Исследование показало, что все это позволяет усвоить социальные нормы, собирает и систематизирует народные знания и мудрость. Это по-настоящему уникальное место, где до сих пор чтят русские традиции, соблюдают обычаи.

Наше исследование показало, что данный центр имеет и ряд проблем, которые не дают ему развиваться в место массового этнотуризма. В этноглубинку сложно добраться: дорога в плохом состоянии, что мешает популяризации, так как развитие этноцентров зависит и от инфраструктуры. Там нет условий для продолжительного пребывания. С одной стороны, работа дома культуры позволяет усвоить этнические нормы, с другой — с. Ильинка и дом культуры не вплетены в индустрию отдыха. Чтобы Ильинка развивалась как центр, нужно еще многое сделать.

Проанализировав этноцентры Рязанской земли, можно сделать вывод: у них есть потенциал, а этнопедагогика в нашем городе активно развивается и подтверждает мысли Г. Н. Волкова, то есть она формирует интерес ребенка к самобытному укладу, обычаям, традициям, которые проявляются и в отношении к природе, и в устном народном творчестве, и в удивительных народных ремеслах, и в красоте одежды, и в законах гостеприимства, и в добрых обычаях⁵. Этновоспитание учитывает массовое сознание и потребности современного общества, поэтому люди все чаще обращаются к опыту наших предков, к истокам народного образования и воспитания. Именно там мы находим ответы на многие сложные современные вопросы.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Бережнова Л. Н., Набок И. Л., Щеглов В. И. Этнопедагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — М. : Академия, 2007. — 240 с.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогизация в контексте функционирования народных традиций воспитания // Мир образования — образование в мире. — 2002. — № 1. — С. 3–24.
3. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 1999. — 168 с.
4. Тимченко И. В. Этнокультурный центр как тип национально-культурных объединений // Новая наука: теоретический и практический взгляд. — 2016. — № 6/2 (87). — С. 83–85.
5. Ушинский К. Д. Воспитание человека. Избр. — М. : Карапуз, 2000. — 210 с.

⁵ См.: Волков Г. Н. Этнопедагогизация в контексте функционирования ...

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Каждый имеет свой уникальный набор качеств. Используя его в деятельности, человек добивается успеха при условии эффективного развития личностных характеристик, а также реализации тех комбинаций способностей и склонностей, которые заложены в нем. Профессионально важные качества представляют собой отдельные динамические черты личности, психические и психомоторные свойства, а также физические качества, соответствующие требованиям какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией¹. Важным условием формирования профессионально важных качеств является самоотношение, которое складывается из частных самооценок, анализа сделанных достижений, неудач и целей индивида, а также развития личностных характеристик, имеющих значение для профессиональной деятельности в социальной сфере. Целью нашей работы является исследование профессионально важных качеств специалиста по социальной работе.

Диагностический аппарат исследования составили: методика, направленная на определение уровня самооценки Демо — Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан), методика для выявления уровня притязаний личности Шварцландера и методика «16-факторный личностный опросник» Р. Б. Кеттела, позволяющая выявить необходимые для осуществления профессиональной деятельности личностные качества. Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U-критерию Манна-Уитни для независимых выборок, взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена.

В исследовании приняли участие студенты первого и четвертого курсов Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского факультета социального управления в структуре института педагогики и психологии (далее — ФСУ ИПП) специальности «Социальная работа» и специалисты по социальной работе учреждения МУ РМР ЯО «Комплексный центр социального обслуживания населения Рыбинского района».

Существуют различия между выборками по показателю «самооценка» ($U = 60,000$; $p = 0,029$ для $p \leq 0,05$), а также по свойствам личности: фактору I «Мягкость» ($U = 10$; $p = 0$ для $p \leq 0,05$), фактору Q1 «Радикализм» ($U = 48,000$; $p = 0,007$ для $p \leq 0,05$), фактору Q4 «Собранность, энергичность» ($U = 38,000$; $p = 0,002$ для $p \leq 0,05$) у специалистов по социальной работе и студентов 4 курса направления «Социальная работа». Все показатели, кроме самооценки, у студентов четвертого курса выше, чем у специалистов по социальной работе. Различия по самооценке обусловлены тем, что действующие специалисты обладают стабильным положением в обществе, в то время как студенты выпускного курса в скором времени будут вынуждены кардинально изменить привычный уклад жизни, что является стрессовым фактором и негативно отражается на самооценке². Развитие практичности, самостоятельности (фактор I), терпимости к изменениям в жизни (фактор Q1), а также активности, собранности для достижения высоких результатов деятельности (фактор Q4) наиболее необходимо студентам четвертого курса в условиях наступления скорых перемен.

Выявлены различия между выборками по показателю «самооценка» ($U = 43,500$; $p = 0,004$ для $p \leq 0,05$), а также по характеристикам личности: фактору А «Общительность» ($U = 19,000$; $p = 0$ для $p \leq 0,05$), фактору С «Эмоциональная устойчивость» ($U = 32,000$; $p = 0,001$ для $p \leq 0,05$), фактору G «Ответственность» ($U = 42,500$; $p = 0,003$ для $p \leq 0,05$), фактору Н «Смелость,

¹ См.: Клищевская М. В., Солнцева Г. Н. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. М., 1999. Вып. 4. С. 61–66.

² Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск : Новое знание, 1993. 99 с.

предприимчивость» ($U = 68,000$; $p = 0,059$ для $p \leq 0,05$) и фактору I «Мягкость» ($U = 63,000$; $p = 0,036$ для $p \leq 0,05$) у специалистов по социальной работе и у студентов первого курса того же направления. Подавляющее большинство показателей выше у действующих специалистов.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что для специалистов по социальной работе развитие определенных профессионально важных качеств имеет большее значение, нежели для студентов того же направления, за исключением развития ряда качеств студентами четвертого курса. Другими словами, профессионально важные качества частично вырабатываются уже после окончания университета. Мы считаем, что и во время обучения у студентов возможно формировать профессионально важные качества, создавая условия для их становления и развития.

Существует прямая связь между формированием уровня притязаний и Фактором С «Эмоциональная устойчивость» ($r = 0,455$; $p = 0,088$ для $p \leq 0,05$) у студентов 1 курса направления «Социальная работа». Эмоциональная устойчивость является показателем эмоциональной зрелости. От нее может зависеть работоспособность, стабильность интересов и реалистичность взглядов³.

Существует обратная взаимосвязь самооценки и фактора Q2 у студентов четвертого курса ($r = -0,442$; $p = 0,099$ для $p \leq 0,05$). Под фактором Q2 мы подразумеваем самостоятельность как характеристику личности. Главным образом, самостоятельность — это свобода выбора и способность материально обеспечивать этот выбор⁴. Характер взаимосвязи говорит о том, что рост самостоятельности снижает уровень самооценки и наоборот. Представления о грузе будущей ответственности негативно сказываются на самооценке студентов, так как возможно появление неуверенности в том, что все желания и цели будут удовлетворены.

Выявлена прямая связь между самооценкой и формированием уровня притязаний личности у специалистов по социальной работе ($r = 0,774$; $p = 0,001$ для $p \leq 0,05$). Специалисты по социальной работе устанавливают такие цели и задачи, которые будут реализованы и помогут поддержать самооценку. В данном случае необходимо помнить о следующей закономерности: личность выбирает для себя те цели и задачи (в промежутке между слишком трудными и слишком легкими), выполнение/невыполнение которых позволит ей сохранить самооценку на должном уровне.

Исследуя профессионально важные качества специалистов по социальной работе, мы пришли к выводу, что эти качества являются совокупностью личностных характеристик, но только тех, которые необходимы в конкретном виде деятельности.

Актуальность исследования профессионально важных качеств специалистов по социальной работе обусловлена тем, что будущие профессионалы, получая теоретическую и практическую базу по изучаемой профессии, не всегда готовы на уровне сформированности личностных характеристик и положительного самоотношения, составляющих профессионально важные качества, успешно приступить к работе в профильной организации, при этом сохраняют способность противостоять всем стрессовым факторам, сопряженным с данной специальностью⁵. Поэтому мы можем предположить, что данный набор характеристик необходимо формировать при обучении в высшем учебном заведении.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. — Минск : Новое знание, 1993. — 99 с.
2. Карпов А. В. Психология труда : учеб. пособие для бакалавров. — 2-е изд. — М. : Юрайт, 2013. — 350 с.
3. Клищевская М. В., Солнцева Г. Н. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — М., 1999. — Вып. 4. — С. 61–66.

³ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2007. 713 с.

⁴ Прыгин Г. С. Психология самостоятельности : моногр. Ижевск ; Набережные Челны : Изд-во Ин-та управления, 2009. 565 с.

⁵ Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. М. : Логос, 1996. 320 с.

4. Кузнецова Л. П. Основные технологии социальной работы : учеб. пособие. — Владивосток : Дальневосточный гос. техн. ун-т, 2002. — 92 с.
5. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности : моногр. — Ижевск ; Набережные Челны : Изд-во Ин-та управления, 2009. — 565 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2007. — 713 с.
7. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. — СПб. : Питер, 2010. — 279 с.
8. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Логос, 1996. — 320 с.

О. М. Климова

ИДЕИ ТРАНСФОРМАЦИИ КУЛЬТУРНОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В НАСЛЕДИИ РУССКОГО АВАНГАРДА

Художественное творчество русских поэтов, писателей, музыкантов, художников непосредственно влияет на формирование культурной и гражданской идентичности молодого поколения. Творцы остро ощущают тенденции новой эпохи и стремятся в своем творчестве отразить дальнейшие пути развития общества, когда происходит становление человека нового типа, созидающего особый мир. Для мастеров русского авангарда это была одна из самых важных тем. В трудах поэтов и писателей поднимается вопрос о том, какой должна быть личность, каковы пути ее формирования, каким образом необходимо избавляться от негативных черт, которые укоренились за многие столетия под воздействием обстоятельств в умах многих поколений начиная с язычества и крепостного права, заканчивая революционными процессами и эволюционированием общества.

Адептом социалистической революции, с воодушевлением принявшим революционные идеи и посвятившим свою жизнь и талант формированию нового типа культурной и гражданской идентичности личности, является один из представителей русского авангарда В. В. Маяковский, чье творчество изучается в школах и вузах, а идеи, им высказанные, востребованы в наше время. Романтика, пронизывающая лирику поэта, стала не только способом революционного обновления жизни рабочих и крестьян, но и оздоровлением молодого поколения, утверждением справедливых идей, формирующих особую индивидуальность¹.

Лейтмотивом творчества поэта стало стремление возвеличить человека, утвердить веру в светлое будущее. Революция заставила его обратиться к новым темам, касающимся негативных тенденций в обществе, связанных с корыстолюбием, накопительством, мещанством, мешавшим борьбе с разрухой:

Теперь
поговорим
о дряни².

В. В. Маяковский не мог не видеть недостатки, которыми изобилует процесс построения нового мира. Так, стихотворение «Прозаседавшиеся», написанное в 1922 г., являлось сатирой на современное общество, созданную после революции громоздкую бюрократическую машину, состоявшую из сотен учреждений с названиями в виде непроизносимых аббревиатур:

¹ См.: Макаров В. В., Кузнецов Ф. Ф., Воронцов В. Владимир Маяковский. Собр. соч. : в 12 т. М. : Правда, 1978. Т. 1. 431 с.

² Маяковский В. В. О дряни // Избр. М. : Директ-Медиа, 2014. 1945 с.

«Пришел товарищ Иван Ваньч?» —
«На заседании
А-бе-ве-ге-де-е-же-зе-кома»³.

Задумываясь о жанровом составе творчества, поэт усложнил духовную составляющую лирического героя и в 1929 г. в «Послании пролетарским поэтам» призвал к необходимости отойти от «голой публицистичности», «чтоб не обмелели наши души»⁴.

Поэт охотно откликался на призывы большевиков повернуться «лицом к деревне», обратить внимание на существующие проблемы в пролетарской и крестьянской среде. Однако в стихотворении «Верлен и Сезан» автор высказывает определенный протест: «лицом к деревне» — заданье дано», «лицо у меня одно — оно лицо, а не флюгер»⁵.

В поэме «Во весь голос» Маяковский обращается к потомкам, защищая социалистическую сущность творчества, предлагая «все сто томов партийных книжек» в качестве большевистского партбилета, утверждая новые нравственные принципы художника слова — честность и бескорыстие: «скажу по совести, мне ничего не надо»⁶.

Исключительная роль Маяковского состоит в том, что он не только считал главной целью искусства созидание прекрасного справедливого общества, но и полностью посвятил свой могучий поэтический талант процессу обновления культурной и гражданской идентичности личности.

Подобные вопросы были подняты и художником В. В. Кандинским, одним из основателей абстракционизма, теоретиком изобразительного искусства. В автобиографической книге «Ступени» он пишет о необходимости ценить инициативу и самостоятельность любой личности, порицает шаблонные формы, навязываемые обществом, считает, что «всякий поступок богат последствиями, так как он потрясает крепость жизненных форм». Твердые формы порождают косность взглядов, «своей тупой привычностью все больше делающих душу негибкой и неподвижной. Отсюда и тупость масс, на которую более свободные души непрерывно горько жалуются». Художник полагает, что обществу необходимо «снабжаться, возможно, гибкими, непрочными формами, более склонными поддаваться новым потребностям, чем руководствоваться “прецедентами”». В любых организациях он видит опасность и призывает к большей свободе творчества как неизбежной связи с настоящим, но снабженной «той гибкостью, которая исключает торможение крупных шагов дальнейшего развития». Вместе с тем В. В. Кандинский подчеркивает: «Я не знаю ни одного товарищества или художественного общества, которое в самое короткое время не стало бы организацией против искусства, вместо того чтобы быть организацией для искусства»⁷.

Выдающийся художник выделял инициативу и самостоятельность личности не случайно, он желал видеть в молодом поколении творцов новой реальности, способных осуществить свои начинания в особом, неповторимом ключе, то есть в «противоречии находить источник вдохновения»⁸.

В. В. Маяковский и В. В. Кандинский не сомневались в своем предназначении — нести народу просвещение, нравственностью очищать атмосферу нетерпимости, призывать к творческой инициативе и пробуждать стремление к культурному росту личности. Воспитывая молодое поколение двадцатого века, на уроках литературы стоит чаще обращаться к творцам и мыслителям прошлого, сполна проявившим свою гражданскую позицию, оставившим глубокий след в истории мировой культуры, чьи примеры служения искусству явились поистине показателем высококультурной личности, отдавшей свои силы делу служения народу.

³ Маяковский В. В. Прозаседавшиеся // Избр. М. : Директ-Медиа, 2014. 1945 с.

⁴ Маяковский В. В. Послание к пролетарским поэтам // Там же.

⁵ Маяковский В. В. Стихотворения, поэмы 1924–1925. Верлен и Сезан. М. : Директ-Медиа, 2015. 538 с.

⁶ Маяковский В. В. Во весь голос. М. : Проспект, 2013. 9 с.

⁷ Кандинский В. В. Ступени. Текст художника : 25 репрод. с картин 1902–1917 гг. М. : Изд. Отд. изобр. искусств народ. комиссариата просвещения, 1918. 58 с.

⁸ Кандинский В. Точки и линия на плоскости / пер. с нем. Е. Козиной. СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2015. 236 с.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Кандинский В. В. Ступени. Текст художника : 25 репрод. с картин 1902–1917 гг. — М. : Изд. Отд. изобр. искусств народ. комиссариата просвещения, 1918. — 58 с.
2. Кандинский В. Точки и линия на плоскости / пер. с нем. Е. Козиной. — СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2015. — 236 с.
3. Макаров В. В., Кузнецов Ф. Ф., Воронцов В. Владимир Маяковский : собр. соч. : в 12 т. — М. : Правда, 1978. — Т. 1. — 431 с.
4. Маяковский В. В. Во весь голос. — М. : Проспект, 2013. — 9 с.
5. Маяковский В. В. Послание к пролетарским поэтам // Избр. — М. : Директ-Медиа, 2014. — 1945 с.
6. Маяковский В. В. Прозаседавшиеся // Избр. — М. : Директ-Медиа, 2014. — 1945 с.
7. Маяковский В. В. Стихотворения, поэмы 1924–1925. Верлен и Сезан. — М. : Директ-Медиа, 2015. — 538 с.
8. Маяковский В. В. О дряни // Избр. — М. : Директ-Медиа, 2014. — 1945 с.

А. В. Комлев

К ВОПРОСУ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ И КУРСАНТОВ

Актуальным вопросом современного образования является сохранение собственного здоровья обучающихся. Здоровый образ жизни (ЗОЖ) для каждого человека индивидуален. Сохранить здоровье подрастающего поколения и молодежи — одна из важнейших социальных задач общества.

Для понятия определения ЗОЖ обратимся к трудам отечественных ученых-медиков Н. А. Амосова и М. М. Буянова: именно они разработали основу сохранения здоровья, продления жизненного потенциала и долголетия человечества.

В последнее время в педагогике, социологии и медицине разрабатываются способы формирования безопасного и здорового образа жизни для студентов и курсантов. ЗОЖ — персональная система деятельности и манер каждого отдельного индивида, обеспечивающая ему необходимый уровень жизнедеятельности и здоровое долголетие. В фундаменте ЗОЖ лежат как биологическая, так и социальная идеологии¹.

К образовательным факторам риска, которые отрицательно сказываются на здоровье студентов и курсантов, относятся несколько аспектов.

1. Усложнение образовательного процесса. В связи с множеством проводимых образовательных реформ срок обучения в большинстве вузов снизился до 4 лет, но не все учебные программы соответствуют этому сроку.

2. Частое напряжение при образовательной деятельности, связанное с оценочной системой. Обучающиеся панически боятся получить низкий балл или безоговорочно верят высокому баллу, хотя отметка не является объективной оценкой знаний слушателя.

3. Нерациональное распределение временного режима воспитательного и учебного процессов. Связано с низким уровнем желаний обучающихся получать систематизированные, но не всегда для них интересные знания и низкой оплатой труда преподавательского состава.

4. Использование гаджетов, таких как ноутбук, лэптоп, телефон для решения учебных задач. Однако в большинстве информация, взятая из ненадежных источников, не имеет научного или фактического подкрепления.

5. Низкий уровень социальной адаптации и слабые коммуникативные навыки. Данные факторы также имеют прямое отношение к вовлеченности молодого поколения в социальные

¹ См.: Назарова Е. Н., Жилов Ю. Д. Основы здорового образа жизни. М. : Академия, 2013.

сети и к использованию интернета. В социальных сетях молодые люди зачастую общаются с обезличенными пользователями, что значительно облегчает процесс общения. Интернет переполнен вредоносной информацией, которая подрывает моральные устои и нарушает менталитет молодого поколения не только России, но и всего мира в целом.

6. Высокая стоимость обучения. При всей объективности стоимости получения высшего образования на коммерческой основе большинство семей не имеет возможности оплачивать обучение своего ребенка.

7. Колоссальный поток информации, которая зачастую противоречива, неоднозначна и не всегда оказывает положительное влияние на образовательный процесс.

Важное значение в формировании здорового образа мышления и деятельности играет личность педагога, который не только должен быть идейным сторонником взглядов ЗОЖ, но и обладать эффективной методикой развития у обучающихся прикладных навыков². К сожалению, расхождение в мировосприятии между поколениями всегда было весомой проблемой образовательного процесса, но сложность заключается в том, что в наше время из-за колоссального потока информации это расхождение значительно увеличивается.

Жизненно необходимым условием для образования и формирования здоровой личности курсанта или студента становятся современные образовательные и воспитательные подходы, которые позволяют реализовывать воспитательную деятельность по сбережению и укреплению собственного здоровья. Правильный и здоровый образ жизни содержит отдельные критерии, на основе которых он строится и реализуется³. К ним относится ряд нижеследующих.

1. Рациональное и правильное питание. Оно учитывает и включает в себя биологические потребности в энергетической ценности, полезных питательных веществах, основываясь на данных о возрасте, заболеваниях, физической активности и занятости обучающегося. Неправильное питание явно повышает риск возникновения заболеваний. Регулярный рацион питания курсанта и студента должен быть точно сбалансирован.

2. Физическая активность (по определению Всемирной организации здравоохранения, это какое-либо телодвижение, осуществляемое мышцами скелета человека, требующее затрат энергии, включая активность во время учебной деятельности). Физическая нагрузка по праву входит в систему ЗОЖ обучающегося, так как без физической активности состояние здоровья человека заметно ухудшается и снижаются интеллектуальные способности.

3. Психическое состояние. Психическое здоровье — одна из важнейших составляющих человеческого здоровья. Оно включает в себя по большей части интерес к самому себе и личному саморазвитию. Неуравновешенные люди часто теряют свои коммуникативные способности, их точка зрения становится диаметрально противоположной ценностям нормального человека.

Особое внимание в вопросе психологического состояния стоит заострить на так называемых социальных сетях в силу того, что именно молодые люди и девушки студенческого возраста подвержены влиянию информации из интернета, которая зачастую несет в себе негативный, вредоносный, аморальный и членовредительский характер, вплоть до случаев вступления в запрещенные в России радикальные террористические формирования, различные секты и попыток самоубийства, что является большой угрозой не только образовательному процессу, но и вектору развития менталитета в нашей стране.

Таким образом, вышеизложенные факторы и принципы являются основой для поддержания ЗОЖ в образовательных учреждениях, а также повседневной деятельности студентов и курсантов. Здоровое подрастающее поколение — одна из важнейших задач государства, так как именно от следующего поколения будет зависеть будущее страны. С этой целью на территории Российской Федерации систематически проводятся национальные спортивные праздники, спартакиады, универсиады, а в каждом учебном заведении имеют место занятия по дисциплине «Физическая подготовка (культура)» и различные спортивные секции⁴.

² См.: Морозов М. Основы здорового образа жизни. М. : ВЕГА, 2014.

³ См.: Физическая культура и здоровый образ жизни студента / под ред. М. Я. Виленского. М. : Кнорус, 2013.

⁴ См.: Физическая культура. Основы здорового образа жизни / под ред. Ю. П. Кобякова. Ростов н/Д. : Феникс, 2014.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Воронова Е. Здоровый образ жизни в современной школе. Программы, мероприятия, игры. — Ростов н/Д. : Феникс, 2014.
2. Назарова Е. Н., Жилов Ю. Д. Основы здорового образа жизни. — М. : Академия, 2013.
3. Морозов М. Основы здорового образа жизни. — М. : ВЕГА, 2014.
4. Физическая культура и здоровый образ жизни студента / под ред. М. Я. Виленского. — М. : Кнорус, 2013.
5. Физическая культура. Основы здорового образа жизни / под ред. Ю. П. Кобякова. — Ростов н/Д. : Феникс, 2014.

О. В. Корсукова

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Социально-психологическая адаптация является одним из важнейших аспектов успешного функционирования личности в обществе. Выявление особенностей социальной адаптации связано с изучением личности студента, особенностей ее коммуникации, отношений с другими людьми, условиями жизнедеятельности.

Студентам первого курса вуза необходимо адаптироваться:

- к учебному процессу, который во многом отличается от школьного. Между преподавателем и студентом возникает барьер из-за различия в методах обучения в общеобразовательной и высшей профессиональной школах. Новая обстановка во многом обесценивает приобретенные в школе способы усвоения материала;
- новому коллективу (студенту важно определить «свое место под солнцем», завоевать авторитет и уважение однокурсников, иногда любой ценой);
- новым условиям жизни (самостоятельная организация учебы, быта, свободного времени);
- новым отношениям с родителями (студент постепенно становится независимой, самостоятельной личностью)¹.

Ежегодно в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина психологами научно-образовательного центра психологической поддержки и психологической службы совместно с управлением учебно-воспитательной работы проводится психологическая диагностика процесса адаптации первокурсников к обучению в вузе.

Для диагностики используются следующие методики:

- методика оценки социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда;
- опросник САН (самочувствие – активность – настроение), разработанный В.А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошниковым;
- метод экспертных оценок.

¹ См.: Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы : материалы VI Всерос. молодеж. науч.-практ. конф. / под ред. С. А. Калашниковой, М. И. Гомбоевой. Чита : Забайкальский гос. ун-т, 2013. 337 с.

С помощью методики оценки социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда исследовались следующие критерии адаптированности студентов:

- принятие себя, чувство собственного достоинства;
- открытость реальной практике деятельности и отношений, принятие и умение уважать других;
- эмоциональный комфорт;
- наличие внутреннего самоконтроля;
- умение мыслить и действовать самостоятельно, не пасовать перед трудностями;
- показатели дезадаптированности, выражающиеся в непринятии себя и других, наличии защитных барьеров в осмыслении своего актуального опыта, эмоциональном дискомфорте, неумении самостоятельно решать проблемы и т. п.²

С помощью опросника САН (самочувствие, активность, настроение) оценивался уровень жизненных сил первокурсников.

Также применялся метод экспертных оценок. Принимали участие кураторы академических групп, заполнившие специально разработанные анкеты. Задачами данного анкетирования с одной стороны был сбор дополнительных данных, с другой — обращение внимания кураторов на определенные личностные качества и поведенческие аспекты студентов-первокурсников.

В исследовании приняли участие 892 студента первого курса из 57 академических групп 10 факультетов РГУ имени С. А. Есенина. В результате исследования были определены основные проблемы, приводящие к социально-психологической дезадаптации первокурсников, такие как:

1. низкий уровень самопринятия, который выражается в неуверенности в своих силах, низкой самооценке, готовности к самообвинению, видении в себе преимущественно недостатков;

2. социальная пассивность, проявляющаяся в ощущении себя как пассивного объекта действий других людей и внешних обстоятельств, склонности к подчинению, покорности, бегстве от самостоятельного решения своих проблем;

3. низкий уровень принятия других, который проявляется в недружелюбности к окружающим людям и миру, раздражении, критическом и даже презрительном отношении или враждебности к людям, ожидании негативного отношения к себе;

4. эмоциональный дискомфорт, отражающий наличие выраженных отрицательных эмоциональных состояний в жизни студента;

5. снижение жизненных сил студентов-первокурсников, о чем свидетельствует нарастание усталости, снижение активности и продуктивности учебной деятельности в связи с несоответствием их психофизических возможностей (энергетических ресурсов) тем нагрузкам, которые предъявляются к студентам вуза.

Выявленные проблемы в различных комбинациях являются показателями риска дезадаптации первокурсников. Подобные рискованные показатели выявились у 22,5 % студентов. Они выражаются в сложности выполнения требований гетерогенной образовательной среды вуза и в реализации личных амбиций первокурсников, низкой социальной компетентности, низкой личностной активности и нереалистичной самооценке, окружающей действительности, ригидности.

Несмотря на выявленные проблемы, большинство первокурсников (77,5 %) успешно справляются с вхождением в новую роль студента вуза. Это свидетельствует о том, что они имеют позитивную самооценку и доверяют себе, дружелюбно относятся к миру и окружающим людям, принимая их и одобряя их жизнь, а кроме того, имеют активную жизненную позицию, осознавая, что достижение жизненных целей зависит от них самих, редко обнаруживают выра-

² См.: Бакова И. В. Связь общительности и особенностей личностной адаптированности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. : Рос. ун-т дружбы народов, 2009. 21 с.

женные отрицательные эмоциональные состояния, стараются самостоятельно и своевременно решать свои проблемы, в связи с чем достаточно быстро адаптируются к новым условиям.

Результаты данного исследования дают важную информацию и позволяют продумать основу для составления организационно-управленческой модели психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников в условиях гетерогенной среды вуза.

Л. Б. Мальсагова

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Проблема образования в России является одной из наиболее острых и не теряет своей актуальности с течением времени. Вопросы как и чему учить молодежь сегодня и завтра остаются нерешенными. И пусть период обучения в вузе не столь длителен, понимание реальности жизни для каждого выпускающегося студента сопровождается рядом трудностей, которые нельзя решить без определенных знаний. К примеру, в XIX в. выпускник высшего учебного заведения мог на протяжении всей жизни использовать свою специальность без дополнительных знаний; в XX в. люди больше настраиваются на обучение, длящееся всю жизнь, и, наконец, в XXI в. изменяется сам параметр образования. По словам Биери Петер, образование — это нечто такое, что люди предпринимают в отношении себя и для себя: человек сам себя «образует». Выучить нас могут и другие, но «образовать» себя мы можем лишь самостоятельно¹.

Согласно ст. 10 федерального закона «Об образовании в РФ», система образования включает в себя:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования².

Если говорить о проблемах школьной системы образования, в первую очередь, обратимся к ЕГЭ. До сих пор существуют достаточно веские противоречия во взглядах на оценивание знаний школьников проведением Единого государственного экзамена. С одной сторо-

¹ См.: Попова (Смолик) С. Ю., Пронина Е. В. Кейс-стади: принципы создания и использования. Тверь : СКФ-офис, 2015. 114 с. Сер. «Технологии работы с молодежью».

² См.: Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 24.02.2018).

ны, данная система уравнивает способности каждого ученика, позволяя поступить в любое учебное заведение без вступительных экзаменов. С другой стороны, оценивает ли она знания школьника объективно и в полной мере? Согласно опросу ФОМ, родители выпускников признают, что уровень знаний учеников только снизился³. Действительно ли тестирование является объективным методом оценки? Противники данного метода считают, что выбор верного варианта зависит от удачи. Несмотря на усиленный контроль на экзамене, существуют обходные пути, которыми продолжают пользоваться. Кроме того, к одной из социальных проблем можно отнести и то, что профессия педагога теряет высокий социальный статус, откуда вытекает снижение уровня мотивации к результативному ведению предметов большинства учителей. В связи с информатизацией общества, система образования также перестраивается на передовые информационные технологии, но эффективны ли они? К примеру, учителям требуется вести и электронные, и письменные журналы, переводить в электронный вариант все учебные планы, разработки, оценки школьников, и это удобнее, но проблема состоит в том, что этот переход преподносится с неверной и непродуманной позиции⁴. Школьные учебники слишком разнятся в преподнесении знаний, многие из них не приведены к стандартам, содержат скудную информацию о каком-либо предмете и ориентированы на то, чтобы ученик запомнил лишь определенный факт, который попадет на экзамене.

Можно выделить проблему социальной дифференциации, зависящей от качества образования. Она заключается в том, что качество среднего образования не паритетно для разных выпускников. В специализированных школах с углубленным изучением каких-либо предметов это качество будет выше, чем в обычных школах, равно как и в городских выше, чем в сельских. Появляются элитные школы, и система получения образования явно становится показателем социальной дифференциации. И общество неуклонно переходит от демократической системы образования, доступной всем социальным группам в равной степени, к элитарной, селективной модели.

Российские вузы практически не попадают в первые две сотни лидеров (*Times Higher Education, Shanghai Jiao Tong ARWU*, рейтинг результативности научных работ вузов *HEEACT*)⁵. Наша страна по-прежнему уступает многим странам в финансировании сферы образования.

В настоящее время одной из главных проблем является невостребованность молодых специалистов, безработица. Опрос центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» показал, что молодых специалистов, обладающих недостаточным уровнем знаний своей квалификации, становится все больше⁶.

Система образования в России должна включать новации, которые не будут терять конгруэнтности учебного процесса с их внесением. Сегодня популярность набирает система преддипломного образования — аспирантура, стажировки, факультеты повышения квалификации, но в них не будет нужды, если изначально студент получит качественное образование.

Проблемы могут быть решены на основе развития экономики страны и улучшении положения платежеспособного населения. Необходимо совершенствовать систему образования в России последовательными шагами, акцентируя внимание на повышении качества школьного и высшего образования.

³ См.: Фонд «Общественное мнение». URL : <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/10961> (дата обращения: 24.02.2018).

⁴ См.: Чибугаев М. Л., Талышева И. А. Отношение учителей, родителей и учащихся к внедрению в учебный процесс электронных журналов и электронных дневников // Концепт. 2016. Т. 19. С. 264–267. URL : <http://e-koncept.ru/2016/56297.htm> (дата обращения: 24.02.2018).

⁵ См.: Общероссийский опрос о системе образования в РФ. АКЦИО 2015. URL : <https://rvs.su/statia/obshcherossiyskiy-opros-o-sisteme-obrazovaniya-v-rf-aksio-2015#hcq=WxCzKq> (дата обращения: 24.02.2018).

⁶ См.: Исследование проблем и перспектив трудоустройства выпускников вузов на современном рынке труда. URL : <http://pandia.ru/text/80/192/11354.php> (дата обращения: 24.02.2018).

Список использованной литературы и электронных источников

1. Исследование проблем и перспектив трудоустройства выпускников вузов на современном рынке труда. — URL : <http://pandia.ru/text/80/192/11354.php> (дата обращения: 24.02.2018).
2. Келасова М. В. Проблемы образования молодежи в современной России // Российское общество: история и современность : сб. науч. работ студентов и аспирантов. — Екатеринбург, 2014. — Вып. 8. — С. 23–24.
3. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 24.02.2018).
4. Общероссийский опрос о системе образования в РФ. АКЦИО 2015. — URL : <https://rvs.su/statia/obshcherossiyskiy-opros-o-sisteme-obrazovaniya-v-rf-aksio-2015#hcq=WxCazKq> (дата обращения: 24.02.2018).
5. Попова (Смолик) С. Ю., Пронина Е. В. Кейс-стади: принципы создания и использования. — Тверь : СКФ-офис, 2015. — 114 с.— Сер. «Технологии работы с молодежью».
6. Фонд «Общественное мнение». — URL : <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/10961> (дата обращения: 24.02.2018).
7. Чибугаев М. Л., Талышева И. А. Отношение учителей, родителей и учащихся к внедрению в учебный процесс электронных журналов и электронных дневников // Концепт. — 2016. — Т. 19. — С. 264–267. — URL : <http://e-koncept.ru/2016/56297.htm> (дата обращения: 24.02.2018).

М. Н. Новиченков, Ж. С. Павлович, Д. В. Демидов

СУБЪЕКТИВНЫЕ ЦЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

В настоящее время общество озадачено констатацией терактов, истоки которых, предположительно, следует искать в религиозных субкультурах. Как считают исследователи «в современном терроризме тесно переплелись религиозный фанатизм, расовая ненависть, национальная нетерпимость, социальный и политический экстремизм, где присутствует весь набор асоциальных целей, нелегальных, нелегитимных и преступных методов их реализации¹. Проблема актуальна тем, что молодежь, вступая в религиозные группы, принимает те ценности, которые осуждает общество. Для многих стран религия является доминирующим фактором принятия любых решений в области политики, культуры, экономики, образования и проч.

Понятие субъективной ценности ввел Ойген фон Бём-Баверк, понимая под ценностью материальное благо или комплекс материальных благ как признанное необходимое условие для благополучия субъекта². В психологии субъект рассматривается как носитель социальных ценностей, осваиваемых на протяжении жизненного пути. Субъективная ценность зависит от условий удовлетворения потребностей человека и их важности для него. В таком случае субъектная ценность религии заключается в вере человека в то благо, которое предлагает конкретная религия. Если эта потребность не удовлетворяется, человек ищет другие формы религиозной культуры. Религиозная субкультура — это формы новой традиционной культуры, в основе которых основополагающие идеи или доктрины из традиционной религиозности, доминирующей в том

¹ См.: Основы социологии терроризма : коллект. моногр. / под ред. В. Н. Кузнецова. М., 2008. URL : <http://www.honestnet.ru/terrorizm/religioznye-aspekty-sovremennogo-terrorizma.html> (дата обращения: 23.03.2018).

² См.: Бём-Баверк О. Основы теории ценности хозяйственных благ / Избр. тр. М. : Эксмо, 2009. 912 с.

или ином регионе³. Религиозные субкультуры негативно влияют на людей, зачастую зомбируя сознание адептов, однако иногда помогают обрести личностную идентичность⁴.

Исследователи считают, что субкультурная религия может приспосабливаться к культурной системе конкретного региона, видоизменяться в зависимости от внешних условий и новой для нее «среды обитания»⁵.

О. Н. Римская понимает под субкультурной религией «сакрально-мифологические системы верований и ритуальных практик отдельных социальных групп, институализированные и неинституализированные, образующие ценностные локальные миры, противостоящие базовой — “большой”, “взрослой”, “материнской” — культуре (“христианской”, “мусульманской”, “социалистической”, “либеральной”, и т. п.); индивидуальные и коллективные стереотипы поведения и способы деятельности, воплощенные в специфических знаково-символических формах, социокодах, формах сознания и структурах личностной идентичности»⁶.

Исследователи отмечают, что представители религиозных субкультур отличаются в поведении определенной замкнутостью и локальностью, могут быть настроены как враждебно, так и достаточно нейтрально к тем, кто не входит в их религиозную группу, но могут вступать и в открытую конфронтацию с доминирующей религиозной культурой⁷.

Массовое появление религиозных субкультур в России было отмечено в начале 1990-х гг. и вызвано массовым обнищанием населения, отсутствием стабильной экономики, веры в завтрашний день⁸.

По мнению В. А. Лапшина, в настоящее время популярность набирает неоязыческая форма неотрадиционализма молодежи в России⁹. Он пишет, что неоязычество представляется как возрождение, реконструкция, подражание древним языческим учениям, духовным практикам, и оно неоднородно, что позволяет исследователям рассматривать его как религиозную субкультуру, форму мировоззрения, общественное движение национал-патриотического характера. Оно может проявляться и в виде этнографических движений, и в форме псевдоучений. Однако отдельные исследователи подчеркивают, что сторонники неоязычества крайне агрессивно относятся к христианам, считая их разрушителями существовавшей две тысячи лет назад культуры¹⁰. Примером этого мнения является разрушение поклонных крестов. По мнению Ю. И. Римской, субкультурная религиозность характеризуется повышенной (иногда фанатичной) приверженностью своим идеалам, нормам и ценностям, основанной на «истинности» представлений ее носителей и направленной на поддержание куль-

³ См.: Любченков М. С. Молодежные религиозные субкультуры как предмет культурологического исследования. URL : <file:///C:/Users/1/Downloads/molodyozhnye-religioznye-subkultury-kak-predmet-kulturologicheskogo-issledovaniya.pdf> (дата обращения: 24.03.2018).

⁴ См.: Почепцов С. С. Религиозные субкультуры: проблема взаимосвязи с субкультурными религиями // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. «Философия. Социология. Право». 2011. № 8. С. 104–109.

⁵ Комарова А. В. Религиозно-нравственный компонент в системе ценностей субкультурных сообществ // Исторические, философские и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 9. С. 102–106.

⁶ Римская О. Н. Субкультуры и субкультурные религии в постсекулярную эпоху // Наука. Искусство. Культура. 2016. № 2 (10). С. 76–83.

⁷ См.: Любченков М. С. Молодежные религиозные субкультуры ... ; Об утверждении основ государственной культурной политики : указ Президента РФ от 24.12.2014 № Пр-808. URL : <http://docs.cntd.ru/document/420242192> (дата обращения: 24.03.2018) ; Основы социологии терроризма ; Почепцов С. С. Религиозные субкультуры ... ; Римская О. Н. Субкультуры и субкультурные религии ... ; Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года : распоряжение Правительства РФ от 29.02.2016 № 326-р. URL : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71243400/> (дата обращения: 24.03.2018).

⁸ См.: Долгина О. С. Законодательная проблема борьбы с сектами в России // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2013. № 2. С. 16–22.

⁹ См.: Любченков М. С. Молодежные религиозные субкультуры ...

¹⁰ См.: Комарова А. В. Религиозно-нравственный компонент ...

турно-религиозных установлений в субкультурной среде¹¹. В последнее время борьбе с этим религиозным течением уделяется большое внимание как в России, так и за рубежом¹².

Особо среди молодежных субкультур стоят субкультуры антисоциальной направленности — контркультура (криминальные субкультуры). Нравственные ценности и нормы этих субкультур всегда противоречат общепринятым, а действия членов осуждаются обществом.

Эксперты отмечают, что религиозной культурной политике любого государства, в том числе России, присущи два уровня: «1) стремление к идеальным (оформленным или не оформленным в систему идеологических представлений), ценностно-смысловым и символическим конструкциям, скрепляющим образ бытийности людей в пространстве их совместного проживания; 2) конкретный, существующий в проекции повседневной реальности сегодняшнего дня, отличающийся высокой степенью самоорганизации и личностного творчества, регулируемый системой институциональных отношений»¹³. О важности для власти обоих уровней свидетельствуют принятые недавно «Основы государственной культурной политики Российской Федерации» и стратегические документы¹⁴.

Таким образом, анализ литературных источников показал, что из-за политической, экономической нестабильности развития общества в настоящее время появляются новые религиозные формы, зачастую агрессивные, нарушающие исторически сложившуюся культуру религий. Субъективная ценность таких религиозных субкультур заключается в поиске новых идей на основе традиционных религий, поскольку имеющиеся взаимосвязи государства и религиозной культуры не удовлетворяют их потребности.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Бём-Баверк О. Основы теории ценности хозяйственных благ / Избр. тр. — М. : Эксмо, 2009. — 912 с.
2. Долгина О. С. Законодательная проблема борьбы с сектами в России // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. — 2013. — № 2. — С. 16–22.
3. Комарова А. В. Религиозно-нравственный компонент в системе ценностей субкультурных сообществ // Исторические, философские и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 9. — С. 102–106.
4. Лапшин В. А. О неязыческой форме неотрадиционализма молодежи в России // Знание. Понимание. Умение. — 2015. — № 4. — С. 66–72.
5. Любченков М. С. Молодежные религиозные субкультуры как предмет культурологического исследования. — URL : <http://file:///C:/Users/1/Downloads/molodyozhnye-religioznye-subkultury-kak-predmet-kulturologicheskogo-issledovaniya.pdf> (дата обращения: 24.03.2018).
6. Об утверждении основ государственной культурной политики : указ Президента РФ от 24.12.2014 № Пр-808. — URL : <http://docs.cntd.ru/document/420242192> (дата обращения: 24.03.2018).
7. Основы социологии терроризма : коллект. моногр. / под ред. В. Н. Кузнецова. — М., 2008. — URL : <http://www.honestnet.ru/terrorizm/religioznye-aspekty-sovremennogo-terrorizma.html> (дата обращения: 23.03.2018).
8. Почепцов С. С. Религиозные субкультуры: проблема взаимосвязи с субкультурными религиями // Научные ведомости Белгородского государственного университета. — Сер. «Философия. Социология. Право». — 2011. — № 8. — С. 104–109.
9. Римская О. Н. Субкультуры и субкультурные религии в постсекулярную эпоху // Наука Искусство Культура. — 2016. — № 2 (10). — С. 76–83.
10. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года : распоряжение Правительства РФ от 29.02.2016 № 326-р. — URL : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71243400/> (дата обращения: 24.03.2018).

¹¹ См.: Римская О. Н. Субкультуры и субкультурные религии ...

¹² См. там же.

¹³ Об утверждении основ государственной культурной политики.

¹⁴ См.: Об утверждении основ государственной культурной политики.

ДИАЛОГОВЫЕ БОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ

Диалоговые программы (англ. *chatbot*) — это компьютерные программы имитации речевого поведения человека при общении с одним или несколькими пользователями. Первым диалоговым ботом была программа ELIZA, созданная в 1966 г. Джозефом Вейзенбаумом (Joseph Weizenbaum), которая поддерживала диалог, перефразируя высказывания пользователя с помощью выделения ключевых слов в пользовательских фразах и их подстановки в готовые шаблонные предложения¹. Уже тогда, как свидетельствуют протоколы диалогов с ELIZA², пользователи были подвержены психологическому переносу в отношении своего виртуального собеседника. Сегодня существует огромное количество диалоговых ботов разного уровня качества поддержания диалога, что соответствует различным целям конкретной коммуникации³. Виртуальные собеседники, генерируя существенную часть сетевого коммуникативного контента, активно участвуют в формировании языковой среды современного человека, тем самым оказывают значимое влияние на собственные речевые практики пользователей, в том числе на те, которые осуществляются непосредственно между людьми. Современные возможности диалоговых ботов в образовательных коммуникациях иллюстрирует история профессора информатики Технологического института Джорджии Ашока Гоэля (Ashok Goel)⁴, который арендовал в качестве ассистента (для ответов на студенческие вопросы и поддержание учебной коммуникации) когнитивный сервис на основе суперкомпьютера *IBM Watson*. Студенты были очень довольны работой ассистента и в течение полугода не заподозрили, что в сети с ними общается диалоговый бот.

Изучение роли, степени и особенностей воздействия виртуальных собеседников на речь человека представляется актуальной задачей в контексте как психолингвистических, так и педагогических исследований. Одной из важнейших причин широкого распространения диалоговых ботов (наряду с информационно-технологическими и экономическими факторами) являются перемены, происходящие в непосредственном межличностном общении: утрачиваются социально-перцептивные навыки непосредственного восприятия и понимания человека человеком, общение все более формализуется на фоне одновременного усиления его дефицита и «усталости» от коммуникации на высоком уровне искренности и участия. В современном образовании все чаще практикуется организация учебного процесса на основе погружения обучающихся в виртуальную образовательную среду, где получение социально-го и коммуникативного опыта обеспечивается общением с программами-собеседниками и репрезентациями учителей и других учащихся посредством их «аватаров».

Психологически утрата способности к различению в партнере по диалогу человека и виртуального собеседника обусловлена тем, что психика человека проективна. Определенное содержание психики (преимущественно ее бессознательное) проецируется на внешние реалии, в том числе коммуникативные. Сам же человек склонен считать, что его собеседники

¹ Q. v.: Weizenbaum J., Shrager J., North S. Eliza — your Own Psychotherapist. URL : <http://www.atariarchives.org/bigcomputergames/showpage.php?page=20> (дата обращения: 15.03.2018).

² Q. v.: Güzeldere G., Franchi S. Dialogues with colorful personalities of early AI. URL : <http://web.stanford.edu/group/SHR/4-2/text/dialogues.html> (дата обращения: 15.03.2018).

³ См.: Лабькин А. Ботов в сети стало больше, чем людей. URL : <http://expert.ru/2014/01/21/botov-v-seti-stalo-bolshe-chem-lyudej/> (дата обращения: 15.03.2018).

⁴ Q. v.: Artificial Intelligence Course Creates AI Teaching Assistant Students didn't know their TA was a computer. URL : <http://www.news.gatech.edu/2016/05/09/artificial-intelligence-course-creates-ai-teaching-assistant> (дата обращения: 15.03.2018).

таковы, какими он их себе воображает. Собственные мысли, чувства, переживания люди спонтанно и бессознательно переносят на виртуальных собеседников, применяя готовые шаблоны к новой коммуникативной ситуации, что гораздо проще, чем вникать в нее и выстраивать новые отношения.

Основным технологическим инструментом для поддержания диалога служит синтаксический анализатор (парсер), который осуществляет процесс сопоставления линейной последовательности лексем (токенов) естественного языка с его формальной грамматикой и преобразовывает исходный текст в структуру данных для подбора адекватного контексту диалога шаблона ответной фразы. Понимание лингвистического обеспечения диалога виртуальных собеседников может способствовать как преодолению такого психологического переноса, так и пониманию их роли и значения в формировании современной языковой среды и их влияния на речь современного человека, прежде всего учащегося.

Важнейшая роль в лингвистическом обеспечении диалога виртуальных собеседников принадлежит AIML (*Artificial Intelligence Markup Language*)⁵. Однако AIML сложен для лингвистов и педагогов, перегружен синтаксисом и создавался для английского языка, который характеризуется фиксированным порядком слов. В русском языке порядок слов может быть произвольным, причем слова могут иметь какие угодно префиксы и флексии. Делать русскоязычного виртуального собеседника на основе AIML трудоемко и сложно. Качественной и простой альтернативой AIML для создания русскоязычного виртуального собеседника может служить язык шаблонов, разработанный в «Наносемантике»⁶. Лингвистическое обеспечение виртуального собеседника предполагает работу с его базой знаний и экспертной системой, реализует получение и обработку реплик (синтаксическую и семантическую), выявление реплик с особой лексикой (абсцентной, оскорбительной и т. п.), определение темы диалога, генерацию ответов на реплики собеседника, проявление инициативы (возможность самостоятельно задавать вопросы и задавать новую тему), удержание диалога (запоминание основной и сопутствующих тем разговора), работу с опечатками и ошибками, распознавание сокращений, жаргонизмов и профессионализмов, восстановление опущенных элементов фраз, понимание местоимений, запоминание частей реплики пользователя, поддержку стилистики, иронии и сохранение выбранного стиля разговора, обеспечение вариативности и разнообразия ответов и др.

Развитие и применение диалоговых ботов в образовании открывает возможность дать каждому учащемуся индивидуального «учителя» на базе систем с искусственным интеллектом. В этой перспективе важно учитывать, что возможность осуществления межличностной коммуникации явилась существенным фактором развития и распространения новых информационных технологий. Однако открытие новых возможностей в компьютерных коммуникациях порождает и новые проблемы, заставляет задуматься над ранее очевидным, инициируют переоценку ценностей, в том числе в отношении межличностного восприятия и понимания, которые в психологии принято именовать социальной перцепцией. Сегодня на основе компьютерных технологий происходит фактически становление новой сенсорной (в том числе и социально-перцептивной) культуры, которая мгновенно проникает и прочно закрепляется в системе образования, что ставит развитие социально-перцептивных способностей учащихся в ряд важнейших специальных образовательных задач.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Лабькин А. Ботов в сети стало больше, чем людей. — URL : <http://expert.ru/2014/01/21/botov-v-seti-stalo-bolshe-chem-lyudej/> (дата обращения: 15.03.2018).

⁵ Q. v.: Artificial Intelligence Markup Language: a drief tutorial. URL : <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1307/1307.3091.pdf> (дата обращения: 15.05.2018).

⁶ См.: Справка. Интеллектуальные услуги. Наносемантика. URL : <http://help.iii.ru/> (дата обращения: 15.03.2018).

2. Справка. Интеллектуальные услуги. Наносемантика. — URL : <http://help.iii.ru/> (дата обращения: 15.03.2018).
3. Artificial Intelligence Course Creates AI Teaching Assistant Students didn't know their TA was a computer. — URL : <http://www.news.gatech.edu/2016/05/09/artificial-intelligence-course-creates-ai-teaching-assistant> (дата обращения: 15.03.2018).
4. Artificial Intelligence Markup Language: a drief tutorial. — URL : <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1307/1307.3091.pdf> (дата обращения: 15.05.2018).
5. Güzeldere G., Franchi S. Dialogues with colorful personalities of early AI. — URL : <http://web.stanford.edu/group/SHR/4-2/text/dialogues.html> (дата обращения: 15.03.2018).
6. Weizenbaum J., Shrager J., North S. Eliza — your Own Psychotherapist. — URL : <http://www.atariarchives.org/bigcomputergames/showpage.php?page=20> (дата обращения: 15.03.2018).

К. В. Сорокина

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

В настоящее время множество студентов, закончивших обучение в высшем учебном заведении, сталкиваются с проблемой трудоустройства. Причем, если в принципе трудоустроиться представляется возможным, то получить работу по выбранной специальности — вряд ли. Пилотные исследования Федеральной службы государственной статистики показывают, что 9 % выпускников не могут найти работу совсем, а 33 % не могут устроиться по специальности¹. Проблема трудоустройства выпускников возникла еще в далеком 1990 г., после того как было отменено централизованное распределение выпускников учебных заведений². Начиная с того момента и по сей день проблема остается актуальной и злободневной, а пути ее преодоления до сих пор не найдены.

Работодатели в большинстве своем требуют от претендентов на вакантное место в своей организации опыт работы в нужной сфере. Данное требование является наиболее болезненным для выпускника, ведь молодежный рынок труда характеризуется недостатком практического опыта и, следовательно, низким уровнем профессиональных навыков и умений. Отсюда несоответствие уровня подготовки студентов требованиям работодателей и, как следствие, низкая конкурентоспособность на рынке труда молодежи в отличие от других возрастных групп. А ведь молодежь составляет около 35 % трудоспособного населения страны. Вместе с тем, по данным Федеральной службы государственной статистики, среди безработных доля молодежи до 25 лет составляет 19,8 %.

Проблема трудоустройства выпускников определяется рядом причин. Сначала это смутное представление о будущей профессии при ее выборе, что вызвано нередко нехваткой и неэффективностью профориентационных мероприятий в школах. Кроме того, это недостаточная осведомленность школьников — будущих абитуриентов — о текущей ситуации на рынке труда. Как итог — нехватка практических навыков выпускников после окончания обучения. Подробнее остановлюсь на последней из приведенных выше причин.

¹ См.: РИА Новости. URL : <https://ria.ru/> (дата обращения: 18.03.2018).

² См.: Коземаслов Н. Д., Боркова Е. А. Проблемы трудоустройства студентов и выпускников вуза // Молодежный научный форум. Общественные и экономические науки : электрон. сб. ст. по материалам XXXIX Междунар. студ. науч.-практ. конф. № 10 (39). URL : [https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/10\(39\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/10(39).pdf) (дата обращения: 19.03.2018).

Многие студенты после окончания вуза чувствуют нехватку практических навыков, необходимых для работы по профессии. Несмотря на то что в процессе обучения для студентов организуется ряд практик, как учебных, так и производственных, этого часто оказывается недостаточно для того, чтобы получить нужное представление о будущей профессии и почерпнуть необходимые навыки для последующей работы. Следовательно, выпускники вузов действительно оказываются малоподготовленными к самостоятельной эффективной работе. И виноваты, пожалуй, не только и не столько высшие учебные заведения, но и сами работодатели. Дело в том, что из числа работодателей, которые готовы взять студентов на практику, больше половины не имеют желания заниматься с ними, не заинтересованы в практикантах как в своих будущих сотрудниках.

Причем, если студенты узконаправленных специальностей (педагоги, врачи и т. п.) при прохождении практики действительно применяют свои знания, приобретают необходимые умения и навыки, то представители широко специализированных направлений подготовки (таких как, например, социологи, политологи, управленцы) свои умения часто не практикуют, потому что, по сути, не имеют такой возможности. Если рассматривать государственные организации, то в них еще наблюдается спрос на молодых работников, но в коммерческой сфере работодатели практически не рассматривают студентов как кадровый резерв. Студент, который проходит практику в такой организации, зачастую выполняет работу или занят деятельностью, которая никак или очень отдаленно связана с будущей профессией.

Таким образом, наблюдается острая необходимость согласованной работы высших учебных заведений и работодателей. Вуз должен находить тот бизнес, те компании, фирмы и предприятия, которые заинтересованы в обновлении кадров, в новых высококвалифицированных работниках, рассматривают практикантов как своих потенциальных работников.

В свою очередь работодатели, независимо от масштабов бизнеса и сферы деятельности, должны обеспечивать учреждениям профессионального образования гарантированный оплачиваемый заказ на подготовку специалистов; совместно с учебными заведениями ответственно подходить к организации практик, по результатам которых оценивать знания и профессиональные компетенции (защита дипломных проектов и практик); делать заявки на дипломные проекты и разработки и т. д.³ Таким образом, за время практики можно определить уровень подготовки, способности и различные личностные качества студента.

Работодатель, в случае удовлетворенной работы студента на практике, сможет рассматривать его в качестве потенциального работника. А выпускник, проходивший практику в данной организации, возможно, будет рассматривать ее как потенциальное место работы.

Благодаря активизации подобного сотрудничества проблема трудоустройства молодых людей, окончивших высшее учебное заведение, будет постепенно снижаться, а организации, где наблюдается нехватка рабочей силы, будут располагать достаточным количеством трудовых ресурсов, в подготовке которых принимали прямое участие.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Анисина Е. А. Образовательный кластер — эффективная форма социального партнерства и социального диалога // Человеческие ресурсы как основа социально-экономического развития региона : материалы I регион. HR-форума руководителей и специалистов в области управления персоналом, 28 марта 2013 г. — Рязань : Концепция : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2013. — С. 37–43.

2. Коземаслов Н. Д., Боркова Е. А. Проблемы трудоустройства студентов и выпускников вуза // Молодежный научный форум. Общественные и экономические науки : электрон. сб. ст. по материалам XXXIX Междунар. студ. науч.-практ. конф. № 10 (39). — URL : [https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/10\(39\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/10(39).pdf) (дата обращения: 19.03.2018).

3. РИА Новости. — URL : <https://ria.ru/> (дата обращения: 18.03.2018).

³ Анисина Е. А. Образовательный кластер — эффективная форма социального партнерства и социального диалога // Человеческие ресурсы как основа социально-экономического развития региона : материалы I регион. HR-форума руководителей и специалистов в области управления персоналом, 28 марта 2013 г. Рязань : Концепция : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2013. С. 37–43.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Развитие информационно-коммуникационных технологий способствует миграции не только культурных достижений, но и коммуникаций асоциального и террористического характера¹. В связи с экономической нестабильностью и социальной незащищенностью с каждым годом увеличивается поток иммигрирующих в зарубежные страны. При этом, как показывает опрос, лишь незначительная часть из них имеет представление о культуре той страны, в которую они едут. Оказавшись в незнакомой культурной среде, человек испытывает на себе воздействие культурного шока. Исследования взаимоотношений между принимающим сообществом и иммигрантами особенно актуальны в условиях увеличения миграционных потоков в современном мире. С учетом внутренней миграции на сегодняшний день примерно 14 % от жителей Земли составляют мигранты. По статистическим данным, на 2015 г. уровень непринятия мигрантов в Москве и Московской области составил 72 % от общего числа опрошенных. Также отмечается повышенный уровень мигрантофобии у местного населения².

Для успешной адаптации и снижения уровня мигрантофобии чрезвычайно важны знания о других народах, их культуре, уважение их обычаев, традиций, законов, умение общаться с представителями других народов. Преодоление трудностей, с которыми сталкивается каждый человек в процессе адаптации к новой культурной среде, дает ему ценный жизненный опыт и способствует духовному развитию и обогащению.

В условиях глобализации и интегративных процессов, способствующих интенсификации межкультурных контактов, проблема социальной адаптации становится все более актуальной в сфере образования³. Наибольшую важность в настоящее время приобретает психологическая аккультурация как процесс изменения в психологии индивида: изменение ценностных ориентаций, ролевого поведения, установок индивидов и, что самое важное, психического состояния личности. Психическое состояние, которое переживает обычно индивид в новой культурной среде, весьма динамично. Например, состояние фрустрированности, которое возникает в проблемных для личности ситуациях, при завершении адаптивного процесса трансформируется или исчезает. Большое значение имеет изучение аккультурации, понимаемой как процесс повторной социализации человека, усвоения необходимых для нормальной жизнедеятельности и позитивно воспринятых норм и ценностей чужой культуры, которые наслаиваются на традиции и обычаи родной культуры⁴.

Поликультурная личность, по мнению исследователей, способна противостоять различным видам экстремизма, этнической, расовой, религиозной нетерпимости. Центром этнокультурных знаний, социально-психологической адаптации, гражданской, правовой, межкультурной коммуникации, этноконфессиональной интеграции инокультурных групп мигрантов, иностранных студентов и специалистов должны стать вузы как представители науч-

¹ См.: Ансποка З., Башкирева Т. Взгляд на поликультурную личность в условиях миграционных процессов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. Рязань : Ряз. гос ун-т им. С. А. Есенина, 2017. С. 4–8.

² См.: Лапшина Т. В., Константинов В. В. Отношение к мигрантам представителей принимающего сообщества в зависимости от типа проживания мигрантов // Мир науки. 2016. Т. 4, № 4. URL : <https://mir-nauki.com/PDF/15PSMN416.pdf> (дата обращения: 20.03.2018).

³ См.: Башкирева Т. В., Башкирева А. В. Социально-психологическая безопасность как фактор социального здоровья гетерогенных групп в условиях миграционных процессов // Safe communities are an essential need for a modern-day society (book of abstract) : the 23d intern. safe communities conf., 10–12 oct. 2017. Novi Sad (Serbia), 2017. С. 56.

⁴ См.: Татарко А. Н. Мигранты в Москве: угрозы истинные и мнимые. Миграционные процессы и проблемы адаптации : моногр. / отв. ред. В. В. Константинов. Пенза : Пенз. гос. технол. ун-т им. В.Г. Белинского, 2009. 183 с.

но-образовательного пространства ⁵. Изучение социально-психологической адаптации, межкультурной коммуникации детей и молодежи гетерогенных групп в условиях миграционных процессов и виртуальных коммуникаций является одной из актуальных проблем комплексного исследования человека.

Впечатления об иной культуре эмоционально окрашены чувством отверженности, удивлением при осознании различий между культурами, беспокойством, тревожностью, путаницей в ценностных ориентациях, социальной и личностной идентичности, проявляющимися как симптомы культурного шока ⁶.

Очень важно определить, при каких условиях общение между представителями разных стран и народов оказывается наименее травмирующим и порождает доверие. Важно осознать как сходства между собой, так и различия, потому что все трудности межкультурной коммуникации проистекают именно из-за неприятия межкультурной разницы.

Таким образом, анализ литературных источников показал, что социально-психологическая адаптация к инокультуре начинается с эмпатии. Непонимание социокультурных ценностей этноса, конфессии, возраста, социального статуса, образования, многообразных субкультур осложняет социально-психологическую адаптацию внутренних и внешних мигрантов, что неизбежно приводит к нарушению коммуникаций и территориальной напряженности.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Анспока З., Башкирева Т. Взгляд на поликультурную личность в условиях миграционных процессов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. — Рязань : Ряз. гос ун-т им. С. А. Есенина, 2017. — С. 4–8.

2. Башкирева Т. В., Башкирева А. В. Социально-психологическая безопасность как фактор социального здоровья гетерогенных групп в условиях миграционных процессов // Safe communities are an essential need for a modern-day society (book of abstract) : the 23d intern. safe communities conf., 10–12 oct. 2017. — Novi Sad (Serbia), 2017.

3. Лапшина Т. В., Константинов В. В. Отношение к мигрантам представителей принимающего сообщества в зависимости от типа проживания мигрантов // Мир науки. — 2016. — Т. 4, № 4. — URL : <https://mir-nauki.com/PDF/15PSMN416.pdf> (дата обращения: 20.03.2018).

4. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. — М. : Кнорус, 2014. — 254 с.

5. Татарко А. Н. Мигранты в Москве: угрозы истинные и мнимые. Миграционные процессы и проблемы адаптации : моногр. / отв. ред. В. В. Константинов. — Пенза : Пенз. гос. технол. ун-т им. В. Г. Белинского, 2009. — 183 с.

Б. Е. Филимонов

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Проблема формирования гражданской идентичности была актуальна во все времена, но наибольшую актуальность приобрела в XXI веке глобализации и информатизации. В Российской Федерации в условиях разнообразия социокультурных и политических течений решению данного вопроса уделяется значительное внимание. В стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г., утвержденной Указом Президента России от 19 декабря 2012 г. № 1666 указывается на то, что главными задачами

⁵ См.: Анспока З., Башкирева Т. Взгляд на поликультурную личность ...

⁶ См.: Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М. : Кнорус, 2014. 254 с.

и целями государственной национальной политики РФ является достижение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности мультикультурного общества России¹. При этом наибольшее внимание уделяется сохранению и развитию культурных ценностей многонациональной России.

Понятие «идентичность» означает тождественность, одинаковость и схожесть. Сегодня в мире наблюдается кризис индивидуальных и коллективных идентичностей, апогей которого возник на рубеже XX и XXI веков. Наибольшее влияние оказало разрушение ранее привычных норм и сложность интеграции прошлого и будущего. Именно в этот период возникли индивиды, а также отдельные социальные группы, которые уже не в силах найти ответ на вопрос: кто мы?

По мнению американского философа, социолога и футуролога, одного из авторов концепции постиндустриального общества Элвина Тоффлера, «миллионы людей находятся в поисках своей идентичности или найти средство, которое вновь поможет им обрести свою личность и привести их к новому, более совершенному состоянию сознания»². Многие люди, а также целые социальные группы населения утратили свое «Я», хотя у них имеется широкий выбор возможных источников идентификации.

Известный социолог и политолог, автор концепции этнокультурного разделения цивилизаций Самюэл Хантингтон к источникам идентификации относит: аскриптивные — возраст, кровное родство, пол, расовая и этническая принадлежности; культурные — клановые, религиозные, языковые, национальные принадлежности; территориальные — окружение, место жительства, а также климатическая зона; политические — идеология и политика государства, а также его интересы в различных сферах общества; экономические — работа, профессия, специальность, должность и прочие экономические элементы; социальные — родственники, родители, друзья, коллеги и т. д.³

У индивидов, имеющих трудности в общении с окружающими их людьми, возносящих свои собственные интересы выше других, наибольший процент нежелательной идентификации по сравнению с людьми, обладающими мобильностью, коммуникабельностью, добрым отношением к другим людям. Человек, находящийся в состоянии отчуждения и недоверия к обществу, в мыслях и действиях противостоит самому себе и окружению. Как правило, такая личность лишается социальной поддержки и у нее обнаруживаются проблемы в поведении (агрессивность, алкоголизм, недоверчивость и т. д.)

Процессы глобализации и информатизации, которые в настоящее время имеют место в Российской Федерации, нарушают общепринятые и традиционные формы идентичности, ставят под вопрос самоидентификацию личности. Особенно остро это наблюдается у представителей малых групп: этнических, религиозных и культурных меньшинств. По мнению известного социолога А. П. Купера, основным средством преодоления кризиса, возникшего в российском обществе, является диалог между субъектами, а также преемственность культур.

Таким образом, общероссийская специфика культуры и идентичности определяется, прежде всего, единством социальных, культурных, духовных ценностей народов, проживающих на территории нашей страны. Именно эти аспекты должны помочь российскому гражданину не только понять мир, но и найти себе достойное место в современной России.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Стратегия государственной национальной политики РФ на период до 2025 года: задачи и перспективы : материалы парламент. слушаний, 5 декабря 2013 г. — М. : Изд. Гос. Думы, 2014. — 48 с.

¹ См.: Стратегия государственной национальной политики РФ на период до 2025 года: задачи и перспективы : материалы парламент. слушаний, 5 декабря 2013 г. М. : Изд. Гос. Думы, 2014. 48 с.

² Тоффлер Э. Третья волна. М. : АСТ, 2004. 261 с.

³ См.: Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности / пер. с англ. А. Башкирова. М. АСТ : Транзиткнига, 2004. 635 с.

2. Тоффлер Э. Третья волна. М. : АСТ, 2004. — 261 с.
3. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности / пер. с англ. А. Башкирова. — М. : АСТ : Транзиткнига, 2004. — 635 с.

Шарма Акшай

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ

Семья испокон века была одной из самых больших ценностей человека. Это неудивительно. Ничто не радует нас так, как тепло домашнего очага, тихий уют родного дома и пребывание рядом с дорогими сердцу и душе людьми. Однако далеко не в каждой семье царит идиллия. Скорее, наоборот. Не существует семьи, где идиллия была бы абсолютной. Если кажется, что перед вами именно такая семья, то это или актерская игра, или воспроизведение литературного произведения.

Ежедневно каждая семья сталкивается с типичными бытовыми конфликтами, перечислить которые просто нереально. Но все эти проблемы кажутся мизерными, если в семье существует взаимопонимание и взаимоуважение. Случается, что члены семьи не ладят друг с другом, превращают совместную жизнь в ад, раздувая из мухи слона.

Среди проблем современной семьи есть те, которые были актуальны и десять, и сто лет назад. В зависимости от социального уровня обеспечения во многих странах мира разный количественный процент малообеспеченных семей, в которых низкий уровень жизни. В настоящее же время человечество в целом поставило материальные ценности выше духовных. Не обошло это и многие семьи.

Однако, если углубиться в отношения современной семьи, материальные проблемы — это мелочь, которую легко преодолеть. Самым большим ужасом для семьи XXI в. является равнодушие. Там, где раньше родители и дети могли обсуждать проблемы, которые волнуют их, теперь стоит бетонная стена. Конфликт может зародиться на том основании, на котором он был просто невозможен всего-навсего 10 лет назад.

Технический прогресс дал возможность занимать все свободное время поиском информации в интернете, реальное общение вытеснилось общением виртуальным. Получив доступ к неограниченному количеству информации, молодые люди могут получать знания самостоятельно. Это факт, который очень трудно понять старшему поколению. Взрослые люди привыкли, что они должны передать свой опыт и знания потомкам. В настоящее время потребность в этом ушла. Соответственно, возникает недопонимание поколений. Старый контингент не хочет согласиться с тем, что молодежь не нуждается в их знаниях, а молодые люди не требуют этих знаний, не хотят прислушиваться к тому, о чем говорят взрослые.

Проблемы современной семьи — очень важная и актуальная тема. Современным семьям есть над чем подумать и поработать. Работа будет оправдана. Одна мудрая поговорка гласит: «Без семьи нет счастья на земле». В этом и заключается истина.

РАЗДЕЛ 6

ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

К. С. Балабанова

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РУЧНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ БИСЕРОПЛЕТЕНИЕМ

В дошкольном возрасте продолжается развитие двигательного анализатора, происходит накопление опыта движений, совершенствуется зрительная регуляция движений. Формирование ручной умелости у дошкольников является одним из наиболее значимых аспектов дошкольного образования, поскольку ребенок, у которого ручные умения и навыки сформированы, более активен в освоении и преобразовании предметного мира, проявляет интерес к продуктивной деятельности. Недостаточное развитие ручных умений и навыков у детей дошкольного возраста часто становится причиной нежелания, вплоть до отказа, заниматься продуктивной деятельностью, принимать участие в изготовлении поделок и игрушек в детском саду и дома. Художественный труд является сочетанием продуктивной и орудийной деятельности, при выполнении которой ребенок может освоить способы действий с инструментами — ножницами, степлером, иглой, крючком для вязания и др. Художественный труд знакомит ребенка со свойствами бумаги, ткани, теста, фольги, природных материалов, которые ребенок познает при тактильном обследовании и экспериментировании с ними. В содержание художественного труда входит изготовление поделок из бумаги, картона, природного материала, ткани, дерева и проч. Результатами художественного труда становятся поделки, игрушки, которые могут быть использованы в качестве подарков и радовать детей и взрослых.

В настоящее время отмечается непонимание многими педагогами практической полезности изготавливаемых детьми продуктов художественного труда и необходимости формирования умений их изготовления при наличии в широкой продаже ассортимента сходных изделий. Сложившаяся ситуация приводит к тому, что постепенно утрачиваются знания о некоторых традиционных технологиях и материалах, а также связанных с ними значений, что ведет к обеднению этнокультурного воспитания детей, а также разрыву в области передачи культурного наследия народа следующим поколениям. Все сказанное позволяет говорить об актуальности проблемы формирования ручных умений и навыков у детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения художественному труду в условиях современной ДОО.

В специальной и учебно-методической литературе тематика и содержание занятий по художественному ручному труду для детей дошкольного возраста представлена широко и подробно. Процесс обучения художественному труду в ДОО рассматривается как с позиции обеспечения наиболее успешного овладения общетрудовыми, конструктивными умениями и навыками, так и творческого развития ребенка. Эффективным средством закрепления у детей ручных умений и навыков художественного труда является выполнение заданий творческого характера, которые позволяют детям применять усвоенные ими ранее знания, умения и навыки, а также решать новые познавательные задачи.

В основе художественного труда дошкольников находится сочетание двигательного навыка и ручных умений. В процессе изготовления поделок особое место занимают орудийные действия и операции, которые являются сложными динамическими системами, в которых ведущее звено составляет движение орудия в отношении обрабатываемого материала. Это звено подчиняет себе движения руки, которые его обслуживают. Под руководством взрослого дети дошкольного возраста овладевают орудийными операциями (сложные и тонко дифференцированные навыки), которые связаны с употреблением некоторых инструментов и орудий (ножницы, кисточки, молоток), требующих особой точности и сложной координации движений. Сформированные двигательные умения и навыки имеют особое значение для будущего обучения детей в школе, а также для выполнения некоторых практических действий на протяжении всей дальнейшей жизни.

Художественный труд является универсальной интегрированной деятельностью, которая имеет давнюю историю и сохраняет многовековые традиции русского народа. Все нам известные художественные техники и технологии в своей основе имеют древнейшие действия или операции: связывание, плетение, нанизывание, сшивание, скручивание, резание, свивание и т. д. И. А. Лыкова считает, что «занятия художественным трудом детьми старшего дошкольного возраста позволяет решать такие задачи как совершенствование мелкой моторики пальцев рук, а также формирует умения и навыки работы с различными материалами, приспособлениями и инструментами, способствует развитию творческих проявлений у детей, и воспитывает интерес к художественно-творческой деятельности»¹.

Художественный труд является средством для развития у детей дошкольного возраста сенсомоторики — согласованных действий руки и глаза, а также необходим для совершенствования координаций движений, ловкости, гибкости, точности, потому что при создании поделки своими руками у ребенка происходит комплексное развитие ручных навыков и умений.

В процессе художественного труда создаются условия для развития мыслительных операций (анализ и синтез), познавательных процессов (память, внимание, воображение), речи, что обеспечивает успешность в овладении более сложным учебным материалом. Художественный труд может быть интегрирован в занятия познавательного характера (по математике и развитию речи), сочетаться с игровой и театрализованной деятельностью. Художественный труд позволяет решить широкий круг образовательных, развивающих и воспитательных задач.

В настоящее время большую популярность приобретают использование нетрадиционных для детского сада материалов для художественного труда. Бисероплетение является одним из таких видов продуктивной деятельности, использование которого в настоящее время все больше и больше практикуется в работе с детьми дошкольного возраста. Бисероплетение может заинтересовать детей дошкольного возраста тем, что в результате продуктивной деятельности получается продукт художественного творчества, который может стать украшением для мамы, бабушки и т. д.

Бисероплетение — это «вид декоративно-прикладного искусства, рукоделия, в результате чего создаются украшения, художественных изделий из бисера, в котором бисер является не только декоративным элементом, но и конструктивно-технологическим»².

Бисер (от арабского «бусра» — фальшивый жемчуг) — мелкие, размером от полумиллиметра до нескольких миллиметров бусины с необязательным сквозным отверстием для продевания нити. Изготавливают бисер из цветного стекла. И. Н. Котова и А. С. Котова отмечают, что существует огромное количество разновидностей бусин бисера — из ярко окрашенного непрозрачного стекла, в том числе и с блестящими покрытиями; из цветного прозрачного стекла, с возможной контрастной окраской канала для нити, с различной формой внутреннего сечения и т. д. В качестве размерных стандартов бисера используется нумерация бусин от единицы до двадцати одного. В большинстве случаев первому номеру соответствуют бусины диаметром 6,5 мм, а № 21 присваивается бисеру размером в 0,8 мм.

¹ Лыкова И. А. Художественный труд в детском саду : учеб.-метод. пособие. М. : Цветной мир, 2011. С. 5.

² Котова И. Н., Котова А. С. Школа современного бисероплетения. СПб. : Респект, 1999. С. 3.

Существует множество видов бисероплетения: предметное, сюжетное и декоративное. Основание для классификации видов бисероплетения может стать количество цветов, используемых в данной технике: в монохромном (или силуэтное) используется бисер только одного цвета, полихромном (или декоративное) используется два и более цветов бисера.

Занятия бисероплетением способствуют формированию у детей дошкольного возраста художественного вкуса, усидчивости, настойчивости в достижении своей цели (ведь бисероплетение достаточно трудоемкий процесс, требующий концентрации внимания, усидчивости, согласованных движений пальцев рук), а также формируют у детей ручную умелость, мелкую моторику пальцев рук, способствуют физическому, умственному и речевому развитию.

Изготовление поделок из бисера способствует физическому развитию детей дошкольного возраста: захват мелких бисеринок двумя пальцами руки с последующим нанизыванием на проволоку или нитку развивает координацию, формирует точность и темп движений. Помимо этого, у ребенка развивается зрительное, тактильное восприятие, формируется пространственная ориентировка. При наборе бисера на проволоку или нитку раздражающее воздействие оказывается на биологически активные точки на кончиках пальцев, что оказывает оздоровительное влияние на весь детский организм в целом.

При изготовлении поделок из бисера ребенок закрепляет названия основных цветов, знакомится с названиями оттенков, учится находить удачные сочетания. При наборе бисера у ребенка формируется счетная деятельность: закрепляется навык порядкового и количественного счета.

Занятие бисероплетением может стать средством речевого развития дошкольников, ведь перед тем как выполнить работу, необходимо обсудить замысел, выбрать оптимальное сочетание цветов, при этом ребенок может самостоятельно подобрать цвет бисера, размер и форму, составить свою схему выполнения узора, откорректировать ее по ходу выполнения работы и в конце дать критичную оценку уже готовому изделию. Все эти действия требуют комментариев ребенка, что способствует формированию умения связно говорить, рассуждать, отстаивать свое мнение. Развивается монологическая связная речь, коммуникативные навыки ведения диалога, обогащается словарь ребенка.

Занятия бисероплетением развивают познавательные процессы детей дошкольного возраста — память, внимание, мышление, восприятие. Изготовление изделий из бисера требует некоторой подготовки, которая заключается в изучении, рассматривании готового образца или схемы. У ребенка в момент визуализации происходит включение всех анализаторов — зрительного, тактильного, слухового и даже обонятельного, что ведет к развитию творческого воображения, внимания, зрительной памяти и т. д.

Занятие бисероплетением может стать средством художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. Они знакомятся с историей возникновения и становления этого вида рукоделия, могут наблюдать трансформацию от простейших предметов украшения до более сложных изделий индивидуального творческого характера, что может рассматриваться как предмет искусства.

Обучение бисероплетению детей старшего дошкольного возраста необходимо разбить на два этапа. На первом (подготовительном) этапе можно познакомить детей с бисером и начать сформировать ручные умения и навыки работы с бисером, включающим в себя сортировку бисера по цветам и размерам, нанизывание бисера на проволоку, закрепление конца проволоки по окончании выполнения элементов изделия, навыки работы с колюще-режущими инструментами и др. На основном этапе работы уже возможна самостоятельная работа детей по изготовлению изделий из бисера на основе сформированных умений, изложение в устной форме плана предстоящей работы, схематическое изображение в цветовой гамме и выполнение изделия.

Таким образом, считаем, что включение занятий по бисероплетению в план работы воспитателя по художественному труду позволит более эффективно формировать ручные умения и навыки детей старшего дошкольного возраста, а также изготовление изделий из

бисера позволит стимулировать у детей 6–7 лет развитие мелкой моторики, будет способствовать развитию всех форм речи детей, развивать слуховое и зрительное восприятие, воспитывать усидчивость, настойчивость, терпение, умение доводить начатое дело до конца.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Котова И. Н., Котова А. С. Школа современного бисероплетения. — СПб. : Респект, 1999. — 195 с.
2. Лыкова И. А. Художественный труд в детском саду : учеб.-метод. пособие. — М. : Цветной мир, 2011. — 141 с.

Н. А. Борзова

ТРУДОВЫЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность темы обусловлена тем, что огромное значение на современном этапе приобретает формирование у детей дошкольного возраста трудовых и экономических взаимоотношений, ведь воспитание гуманного и доброжелательного отношения к сверстникам является на современном этапе одной из главных задач воспитания.

Среди возрастных особенностей детей 5–6 лет нужно обратить внимание в первую очередь на их повышенный интерес к межличностным отношениям. Дети уже не слушают взрослого, полностью полагаясь на его мнение. В 5–6 лет оценки взрослых анализируются и, что самое важное, сравниваются с оценками собственными. В старшем дошкольном возрасте у детей уже имеется достаточный объем знаний, который пополняется с каждым днем. Им важно делиться этими знаниями с другими детьми, и это желание является основным толчком для развития познавательной мотивации в ходе общения. Именно поэтому на шестом году жизни дети придают особое значение общению со сверстниками. Их связи становятся более избирательными, а дружба уже имеет большое значение. Доверяя друг другу, дети делятся впечатлениями о людях и событиях, интересуются жизнью друзей, получают удовольствие просто от общения. В этом возрасте дети способны слушать друга не перебивая, вникать в рассказ, переживая эмоции ¹.

Несмотря на активное сотрудничество, у детей достаточно часто проявляются конкурентные отношения, в которых они ставят первоочередной целью привлечь к себе внимание других детей. Двигаясь к цели, большинство из них стараются избежать негативной манеры поведения, придавая соперничеству конструктивный характер.

Трудовые взаимоотношения старших дошкольников проявляются во взаимопомощи детей в труде. Труд вообще является ведущей экономической категорией, но при условии, если дошкольники будут учить не только различать трудовые действия других видов деятельности, понимать последовательность трудовых операций, но и учиться бережно относиться к результатам своего труда и сверстников. Трудовая деятельность (и ее виды) является общественной и учит детей коллективным взаимоотношениям, общительности и слаженности действий как со сверстниками, так и со взрослыми и в детском саду, и в семье ².

Для воспитания положительных взаимоотношений между детьми в процессе труда важно развивать у них умение работать согласованно и дружно в коллективе, оказывать по-

¹ См.: Буре Р. С. Дошкольник и труд: теория и методика трудового воспитания : пособие для педагогов дошкольных учреждений. М. : Мозаика-Синтез, 2011. 134 с.

² См.: Петрова Ю. А., Авдюхина Н. А. Проблема трудового воспитания // Воспитание и обучение детей мл. возраста. 2016. № 5. С. 823–829.

мощь друг другу, доброжелательно оценивать работы сверстников, в корректной форме делать замечания и давать советы. Труд дает возможность ребенку проявлять реальную заботу о других людях, а также прививает навыки сотрудничества и коллективизма — умение работать сообща и дружно, помогая тем, кто рядом. Вместе с тем следует отметить, что часто в процессе руководства трудом педагоги в большей степени обращают внимание на формирование трудовых навыков, умение работать самостоятельно, забывая о поиске эффективных методов и приемов, способствующих формированию у детей трудовых взаимоотношений в процессе труда. Об этом говорили такие ученые, как В. Г. Нечаева, Р. С. Буре, Т. А. Маркова, Т. А. Репина. Придавала особое значение объединению детей в труде и Н. К. Крупская, указывая, что совместную работу детей надо особенно ценить, — это зачатки коллективного труда. В этом коллективном труде разворачиваются лучше всего силы ребенка. Как и Н. К. Крупская, особое значение придавал коллективному детскому труду, в котором возникает взаимная ответственность участников, А. С. Макаренко.

Совместный труд детей — сложная форма коллективной детской деятельности, предполагающей достижение общей цели через выполнение последовательных трудовых действий, переходящих от одного участника трудового процесса к другому. Все трудовые действия при этом имеют определенную завершенность. Совместный труд только тогда положительно влияет на детей, когда воспитатель создает для этого соответствующие условия, предварительно готовит дошкольников к нему. Совместной работе, как правило, предшествуют групповые занятия, на которых воспитатель знакомит детей с трудовыми задачами, правилами их выполнения, распределением обязанностей. Наиболее сложная форма организации детского труда — взаимодействующий труд, когда дети распределяют обязанности, помогают друг другу, оценивают свою работу и работу товарищей, чувствуют полезность своей работы, получают чувство удовлетворения от нее³.

Совместный труд способствует формированию трудовых взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста, если:

- в ходе труда педагог побуждает детей к взаимопомощи, поддержке;
- при выполнении трудовой деятельности педагог учитывает симпатии детей друг к другу;
- при обсуждении с детьми результатов труда педагог проводит анализ их взаимоотношений со сверстниками, дает положительную оценку взаимопомощи⁴.

Поиск эффективных методов и приемов руководства коллективным трудом детей с целью развития у них трудовых взаимоотношений является одной из педагогических проблем.

Дети в большинстве своем активны и дружны, трудолюбивы, организованны, однако некоторые порой допускают грубость по отношению к товарищам, не умеющим договариваться между собой. Не все одинаково ответственно относятся к порученной работе. Необходимо целенаправленная работа по этой проблеме, индивидуальный подход к детям.

Если воспитатель не учитывает объективных причин, которые побуждают детей общаться, не обращает внимания на реальное состояние отношений и не регулирует их на основе моральных норм, они приобретают характер стихийного опыта поведения, негативные проявления доминируют и закрепляются. Вот почему педагогическое руководство трудовыми взаимоотношениями дошкольников — первоочередная воспитательная задача.

Совместный (коллективный) труд детей, а также взаимопомощь в этой работе выступает важным средством формирования трудовых взаимоотношений. В совместном труде критерии сформированности трудовых взаимоотношений следующие: умение детей помочь друг другу, их требовательность к своему труду и труду товарищей, умение распределить обязанности труда, организовать рациональное выполнение задачи, согласовывать свои действия с другими детьми⁵.

³ См.: Бобер В. С. Трудолюбие как качество личности и результат трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста // Студенческая наука XXI века. 2015. № 3. С. 40–41.

⁴ См.: Крылова Н. М. Взаимосвязь проектов современного трудового воспитания дошкольников — воплощение методологии, теории и технологии системно-деятельностного подхода // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 85–89.

⁵ См.: Крылова Н. М. Взаимосвязь проектов современного трудового воспитания дошкольников ...

С трудовыми взаимоотношениями тесно связаны экономические взаимоотношения. В современном мире ребенок очень рано включается в экономическую жизнь, сталкивается с деньгами, рекламой, ходит с родителями в магазин, участвует в процессах купли-продажи, овладевая таким образом экономической информацией на житейском, часто искаженном уровне. Современные новые экономические условия диктуют необходимость воспитания уже в дошкольном возрасте самостоятельных, активных, деятельных, трудолюбивых, экономически грамотных, высоконравственных, гуманных людей, что является базой дальнейшего школьного и профессионального образования⁶.

Результаты экономического воспитания будут проявляться: в осознанном отношении детей к труду собственному, родителей и вообще к любому; в их поведении при решении вопросов эффективности расходования всех ресурсов (денежные, одежда и обувь, электроэнергия и вода, пища и отходы, время и здоровье, свое и всех членов семьи, воспитателей, имущество детского сада); в способности к правильному выбору ситуации, связанной с экономической деятельностью; в выработке чувства хозяина наравне со старшими членами семьи, а также ответственного отношения к своему детскому саду, к товарищам; в стремлении к повышению доходов семьи⁷.

На практике экономические взаимоотношения у детей в детском саду возникают нечасто. Обычно они проявляются в ситуациях, когда детям нужно поменяться и поделиться чем-то⁸.

Когда взрослые настаивают, чтобы дети делились игрушками и другими личными вещами, а тем более любимыми, это, однозначно, приводит к конфликтам между детьми. Поэтому нужно спокойно относиться к тому, что дети не хотят делиться друг с другом, и объяснить им, что у каждого из них есть право распоряжаться игрушками так, как они хотят.

Детям нужно объяснять, что общими игрушками они могут пользоваться вместе, когда угодно, но игрушки друг друга без спроса трогать и брать нельзя. Дети должны учиться уважать собственность другого человека и уважать его право сказать «нет». Воспитателям важно научить ребенка спрашивать разрешение поиграть игрушками другого ребенка, учить договариваться, обмениваться игрушками, а также уважать право другого отказать. Одним словом, быть вежливым и уважать границы другого человека, независимо от его возраста, пола и других качеств. Это позволит детям с помощью руководства воспитателей выстроить хорошие экономические взаимоотношения⁹.

Можно сделать вывод, что формирование личных качеств детей дошкольного возраста в значительной степени происходит в процессе их трудовых и экономических взаимоотношений, при этом ведущая роль в формировании правильного взаимодействия детей в детском саду принадлежит воспитателю. Он должен правильно определить свою роль в формировании трудовых и экономических взаимоотношений между детьми, понимать и помнить, что ему принадлежит ведущая роль в формировании взаимоотношений у детей, так как в детском саду закладываются основы всей дальнейшей жизни ребенка. Важно, чтобы уже в детском саду он научился ценить дружбу, товарищество, умел соглашаться с наиболее оптимальными решениями, признавать себя правым или несправедливым.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Бобер В. С. Трудолюбие как качество личности и результат трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста // Студенческая наука XXI века. — 2015. — № 3. — С. 40–41.
2. Буре Р. С. Дошкольник и труд: теория и методика трудового воспитания : пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М. : Мозаика-Синтез, 2011. — 134 с.
3. Крылова Н. М. Взаимосвязь проектов современного трудового воспитания дошкольников — воплощение методологии, теории и технологии системно-деятельностного подхода // Пермский педагогический журнал. — 2016. — № 8. — С. 85–89.

⁶ См.: Шатова А. Д. Дошкольник и экономика. Программа. М. : Просвещение, 2015. 112 с.

⁷ См. там же.

⁸ См.: Меньшиков О. И. Экономика детей, большим и маленьким : практ. пособие для воспитателей и методистов ДОУ. Воронеж : Учитель, 2016. С. 127.

⁹ См. там же.

4. Меньшиков О. И. Экономика детей, большим и маленьким : практ. пособие для воспитателей и методистов ДОУ. — Воронеж : Учитель, 2016.
5. Петрова Ю. А., Авдюхина Н. А. Проблема трудового воспитания // Воспитание и обучение детей мл. возраста. — 2016. — № 5. — С. 823–829.
6. Шатова А. Д. Дошкольник и экономика. Программа. — М. : Просвещение, 2015. — 112 с.

Е. В. Бреславец

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Большое значение с малых лет имеет привитие ребенку глубокого уважение к труду взрослых, выращивание из маленького человека трудолюбивого, стремящегося приносить пользу людям.

В. Г. Нечаева и Я. З. Неверович в своих исследованиях раскрыли становление компонентов трудовой деятельности у старших дошкольников ¹. Трудовая деятельность детей состоит из четырех компонентов:

- 1) умение ставить цель,
- 2) умение действовать под влиянием общественно значимых мотивов,
- 3) умение планировать работу,
- 4) умение достигать результата и оценивать его.

С формированием основных компонентов трудовой деятельности меняется и отношение ребенка к труду. Теперь сам процесс труда доставляет детям радость ². Используя трудовой компонент в образовательной деятельности, нужно помнить, что труд должен быть системным, целесообразным, полезным для развития ребенка, посильным и результативным. У старших дошкольников увеличивается значение трудового и нравственно-волевого воспитания. Учитывая возрастные возможности детей и наличие отдельных трудовых навыков, внимание педагога, работающего с детьми 6–7 лет, должно быть обращено на следующие моменты:

- обучение трудовым действиям, необходимым ребенку для выполнения новых целей труда;
- формирование умения планировать трудовой процесс;
- формирование умения планировать трудовую деятельность в целом.

Выработка двух последних умений осуществляется как на специальных занятиях по трудовому обучению, так и конструктивной, изобразительной деятельности ³. Для выявления уровня сформированности трудовых умений дошкольников были взяты критерии и уровни, разработанные Л. И. Сайгушевой ⁴:

- 1) наличие трудовых умений и специальных умений, связанных с использованием различных материалов и инструментов, владением специальными действиями самоконтроля;
- 2) отношение к трудовой деятельности;
- 3) умение использовать пооперационные карты;
- 4) репродуктивный или творческий характер деятельности;
- 5) результативность и самостоятельность в достижении результата;

¹ См.: Неверович Я. З. Психологический анализ формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 64.

² См.: Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Смысл ; Эксма, 2005. 508 с.

³ См.: Носкова О. Г. Психология труда. М. : Академия, 2004. 384 с.

⁴ См.: Сайгушева Л. И. Технологии приобщения дошкольников к труду. Ростов н/Д. : Феникс, 2013. 221 с.

б) владение элементами культуры труда, экономное расходование материала, умение поддерживать порядок на рабочем месте, уборка рабочего места после окончания работы и др.⁵

Ребенку индивидуально предлагалось сделать игрушку-сюрприз в подарок членам своей семьи. При этом задание было усложнено. Дети должны были самостоятельно придумать игрушку, выбрать материал для работы и соответствующий инструментарий к нему. Воспитанники, которые не обладали самостоятельностью, выполняли работу по одному из вариативных образцов. Воспитатель раскладывала перед ребенком на столе изделия (клоун, цветочек, пирамидка) и соответствующие этим поделкам пооперационные карты с наглядным изображением и пошаговым выполнением игрушки. Наблюдая за трудом своих воспитанников, воспитатель не только давал оценку труду, но и пояснял последовательность выполняемой работы.

Количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе эксперимента, показал, что низкий уровень в экспериментальной группе имеют 33 % детей, в контрольной группе — 44 %. Такие дети проявляют беспомощность во всех компонентах трудового процесса. Иногда отказываются от деятельности. Результат не получают или отмечается репродуктивный характер деятельности при низкой самостоятельности. В процессе деятельности часто отвлекаются, затрудняясь в использовании образцов выполнения. Качество результата низкое.

Средний уровень — у детей в экспериментальной группе (52 %), контрольной — 47 %. Они проявляют самостоятельность в деятельности репродуктивного характера. Комбинаторные умения и самостоятельность для реализации творческого замысла развиты недостаточно (требуется включение взрослого в трудовой процесс). Качество результата высокое, но без элементов новизны. В деятельности используют образцы выполнения изделия. Могут проявлять негативные эмоциональные реакции из-за неудачи вследствие отсутствия отдельных трудовых умений. Замысел рождается при косвенной помощи взрослого и реализуется частично.

К высокому уровню в экспериментальной группе отнесено 15 % детей, а в контрольной группе — 9 %. Дети этой группы осуществляют перенос имеющихся трудовых умений и навыков. Отмечаются развитые комбинаторные способности в решении трудового задания; творческий подход к возникновению замысла и нестандартная его реализация с использованием пооперационных карт. Дети проявляют полную самостоятельность в достижении результата высокого качества. Владеют элементами культуры труда. Результат оригинален, с элементами новизны. Выражают удовольствие при его достижении.

В ходе выполненного исследования была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста. В старших группах решается задача по формированию элементарных навыков планирования, умения намечать последовательность работы, распределять обязанности между участниками образовательного процесса, договариваться о совместной уборке после труда и т. д.

Воспитатель формирует доброжелательное отношение в детском коллективе, умение работать согласованно и дружно, оказывать помощь друг другу, справедливо оценивать качество работы сверстников, в корректной форме делать замечания и давать советы. Освоенные ранее виды детского труда выполняются качественно, быстро, осознанно. Результаты эксперимента показали, что к концу работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей среднего и высокого уровня. У педагогов изменились качественные характеристики по формированию трудовых умений воспитанников старшей группы. Наше исследование показало, что если соблюдать некоторые педагогические условия, то формирование трудовых умений будет более эффективным, структура комплекса создаваемых условий будет более гибкой, динамичной и независимой от усложнения целей на каждом этапе.

Обязанности детей старшей группы значительно расширились, они больше знают и умеют⁶. Труд их радует и увлекает, они испытывают радость от самостоятельно выполненной работы. Достигнутые результаты от совместной деятельности объединяют детей, общие эмоциональные переживания способствуют становлению детского общества.

⁵ См.: Мичурина Ю. А. Развитие индивидуальности старших дошкольников в трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск : Магнитогорский гос ун-т, 2005. 23 с.

⁶ См.: Сизикова Н. Плетение из бумаги // Дошкольное воспитание. 2005. № 11. С.35–38.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М. : Смысл : Эксмо, 2005. — 508 с.
2. Неверович Я. З. Психологический анализ формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. — 1955. — Вып. 64.
3. Носкова О. Г. Психология труда. — М. : Академия, 2004. — 384 с.
4. Сайгушева Л. И. Технологии приобщения дошкольников к труду. — Ростов н/Д. : Феникс, 2013. — 221 с.
5. Сизикова Н. Плетение из бумаги // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 11. — С. 35–38.

М. И. Гаргала

ОЦЕНКА УРОВНЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В непростой период модернизации образования перед дошкольным учреждением стоит сложная задача — вовлечь родителей в процесс совместного воспитания их детей. Для этого необходимо использование как традиционных, так и инновационных форм сотрудничества для активного включения родителей в жизнь детского сада. Эти формы взаимодействия должны постоянно дополняться и обновляться, учитывать новые потребности образования и интересы родителей ¹.

На первом этапе нашего исследования мы провели наблюдение за проявлениями самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в процессе выполнения проектной деятельности. База исследования: старшая группа детского сада «Колокольчик» г. Чаплыгин Липецкой области. Перед началом эксперимента с детьми проводилась предварительная работа: чтение произведений В. Катаева «Цветик-семицветик», изобразительная деятельность «Волшебные цветы».

Для выявления уровня самостоятельности детей старшего дошкольного возраста мы использовали проектную деятельность «Волшебные цветы» (Е. Т. Чусовлянкина) ². Детям из предложенных материалов предлагают создать волшебный цветок, при затруднении оказывается помощь воспитателем.

Использовались следующие критерии оценки: принятие и понимание задания, умение работать самостоятельно, отношение к результату. Низкий уровень самостоятельности — если ребенок не принимает задание, не выполняет его по образцу, безразлично относится и к заданию, и к результату. Средний уровень самостоятельности — если ребенок принимает задание, по образцу самостоятельно задание сразу выполнить не может, но после беседы и помощи воспитателя переходит на самостоятельное выполнение, со временем теряя интерес. Высокий уровень самостоятельности — если ребенок принимает задание и самостоятельно выполняет его по образцу, эмоционально положительно реагирует при выполнении задания, радуется полученному результату, нуждается в признании своей работы.

В конце нашего наблюдения были выявлены следующие результаты: 17 % детей показали высокий уровень самостоятельности при выполнении проектной деятельности; 51 % — средний уровень самостоятельности; 32 % — низкий уровень самостоятельности.

¹ См.: Маркова Т. А. Детский сад и семья. М. : Просвещение, 1981. 173 с.

² См.: Бабынина Т. Ф., Гильманова Л. В., Головенко В. Э. Диалог с родителями, методический аспект взаимодействия детского сада и семьи. М. : Сфера, 2016. 98 с.

Дети, показавшие высокий уровень развития самостоятельности, внимательно выслушивали задание, вспоминали ранее прочитанное произведение и просмотренные картины, предварительно описывали внешний вид, цвет предмета. Рассматривая материал, предложенный нами, самостоятельно определяли окрас и форму цветка, использовали в действии аппликацию с элементами вырезания, наклеивания. Их цветы имеют сложную форму, разнообразные цвета. После изготовления цветка дети интересовались, куда его повесят, когда его покажут родителям, что свидетельствует о заинтересованности ребенка в признании и оценке его работы.

Дети, показавшие средний уровень развития самостоятельности, внимательно выслушивали задание, неуверенно начинали приступать к работе, долго не могли определиться с цветом, формой, спрашивали, можно ли просто нарисовать цветок. Их цветки не многообразны. В процессе выполнения задания дети спрашивали совета взрослого и просили помощи, часто отвлекались от выполнения задания на игры между собой. После изготовления цветка не проявляли заинтересованности в том, что у них получилось и не нуждались в оценке их работы другими, сразу просили разрешения пойти поиграть.

Низкий уровень развития самостоятельности показали дети, которые негативно отнеслись к выполнению задания, выполняли его без инициативы, быстро. Предпочли использовать наиболее легкий вариант — рисование одно- и двухцветными карандашами. В процессе всей деятельности спрашивали, правильно они делают или нет. Не закончив рисунок, отдавали его воспитателю, обосновывая тем, что больше не хотят это делать и так все хорошо.

По результатам оценки уровня самостоятельности детей старшей группы мы выявили необходимость повышения уровня самостоятельности детей. Л. В. Загик, Т. А. Маркова, Л. К. Пелипенко, В. Я. Титаренко считают, что важным условием для повышения уровня самостоятельности детей дошкольного возраста является работа с родителями в условиях дошкольной образовательной организации³. Повышение уровня развития самостоятельности может быть обеспечено путем создания педагогических условий традиционных и инновационных форм сотрудничества дошкольного учреждения и семьи, которые повысят компетентность родителей в вопросе формирования самостоятельности их детей. Этим вопросом мы планируем заниматься на следующем этапе нашего исследования.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Бабынина Т. Ф., Гильманова Л. В., Головенко В. Э. Диалог с родителями, методический аспект взаимодействия детского сада и семьи. — М. : Сфера, 2016. — 98 с.
2. Маркова Т. А. Детский сад и семья. — М. : Просвещение, 1981. — 173 с.

Д. Д. Игошева

ЗНАЧЕНИЕ СОЗДАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Одна из основных задач образования в соответствии с законом РФ «Об образовании» — формирование духовно-нравственной личности. Духовно-нравственное развитие детей очень многогранно в своем определении. Это и любовь к Родине, своей семье, сохранение традиций и обычаев своего народа, патриотизм, воспитание желания улучшать качество жизни граждан своей страны.

³ См.: Спиренкова Н. Г. Проблема воспитания активности и самостоятельности у детей дошкольного возраста в русской педагогике конца XIX — начала XX в. : автореф. ... канд. пед. наук. М., 1997. 52 с.

Начинать знакомство ребенка с окружающей средой нужно как можно раньше, «чтобы каждый шаг был путешествием к истокам мышления и речи — к чудесной красоте природы»¹, ведь ознакомление ребенка с природой пробуждает в его душе яркие эмоциональные чувства, любознательность, позволяет развивать умственные способности, обогащает словарь не только существительными, но и разнообразными прилагательными.

Дошкольный возраст является начальным этапом формирования многосторонне развитой личности, в том числе экологически грамотной². Воспитание бережного отношения к природе, ко всему живому, познание экологических законов, формирование основ экологического сознания должно происходить одновременно с освоением ребенком других социально-бытовых норм и правил. Огромный вклад в решение проблемы экологического воспитания дошкольников на современном этапе внесли исследователи, такие как Н. Н. Кондратьева, С. Н. Николаева, О. Ю. Тютюник, Н. А. Рыжова, А. М. Федотова, И. А. Хайдурова и др.

Дошкольники с легкостью усваивают различные экологические термины и законы, если педагог передает свои знания в интересной для детей форме. Но, для того чтобы не перегружать детское сознание сложными для восприятия понятиями, их объем и содержание должны быть скомпонованы и систематизированы. Это обуславливает актуальность создания экологического словаря для дошкольников.

Как отмечает А. Н. Леонтьев, «владение словарем является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов»³.

В своей работе над методикой развития речи В. И. Яшина выделяет две группы методов словарной работы: методы накопления содержания детской речи (методы ознакомления с окружающим миром и обогащения словаря) и методы, направленные на закрепление и активизацию словаря, развитие его смысловой стороны⁴.

При отборе слов для экологического словаря необходимо придерживаться следующих критериев, предложенных В. И. Яшиной: необходимость знакомства с данным определением, рекомендованным в рамках программы детского сада; значимость введения слова в словарь ребенка; доступность восприятия слова ребенком по диалектическим особенностям; уровень владения родным языком ребенка данного возраста и др.

Знакомство с экологическими понятиями следует проводить в течение всего дня, при осуществлении бытовых и режимных моментов, на прогулке, в играх, используя при этом различные методы и приемы. При выполнении ребенком тех или иных действий воспитатель должен заострять внимание на определенных словах, выявлять степень знакомства ребенка с данным определением, давать точные пояснения.

Мы предполагаем составить и апробировать систему развития экологического словаря у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Газина О. М., Фокина В. Г. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста. — М. : Прометей, 2013. — 254 с.
2. Котова С. А. Педагогика начального образования : учеб. для вузов, стандарт третьего поколения. — СПб. : Питер, 2016. — 336 с.
3. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. — М. : Наука, 1965. — 425 с.
4. Яшина В. И., Алексеева М. М. Теория и методика развития речи детей : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2013. — 448 с.

¹ Котова С. А. Педагогика начального образования : учеб. для вузов, стандарт третьего поколения. СПб. : Питер, 2016. 336 с.

² См.: Газина О. М., Фокина В. Г. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста. М. : Прометей, 2013. 254 с.

³ Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М. : Наука, 1965. 425 с.

⁴ См.: Яшина В. И., Алексеева М. М. Теория и методика развития речи детей : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2013. 448 с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Советские и зарубежные ученые отмечают, что дошкольный возраст это достаточно ответственный период в формировании личности ребенка. Именно в этом возрасте происходит образование главных эмоциональных процессов и механизмов. То, насколько успешно у ребенка будет развита эмоциональная сфера, зависит его дальнейшее становление личности.

Эмоции характеризуют состояние человека. Эмоция — это то, без чего не может существовать никакая другая форма психического отражения. Эмоции связывают в единство мир, сознание, психику и деятельность человека. Поэтому эмоции являются центром, ядром психологической системы¹.

В. В. Зеньковский подчеркивал, что для детей дошкольного возраста характерна эмоциональная подвижность, которая выражается в достаточно быстрой смене одной эмоции другой. Ребенок способен в течение 15 мин сменить 8 разных чувств². Ученый пристальное внимание уделял эмоциональным явлениям, считая их ведущими в развитии личности ребенка. Также В. В. Зеньковский сделал акцент на том, что ребенку нужно предоставлять возможность свободно выражать чувства. Для нормального развития эмоциональной сферы достаточно важное значение имеет то, как свободно ребенок выражает свои эмоции и чувства или же он склонен «уходить в себя», держит свои волнения внутри себя. Автор считал, что если застенчивость имеет органические корни, то еще чаще она является итогом неприятного социального опыта; она всегда вносит психическое напряжение в душу ребенка, тормозит естественное выражение эмоций³. Соответственно, эмоции (по В. В. Зеньковскому) — это непосредственность и естественность в поведении ребенка.

В. Г. Колягина подчеркивает, что для детей дошкольного возраста характерно преобладание эмоционально-чувственного, а не сознательного регулирования поведения. Развитие и воспитание социальных чувств является главной задачей данного возрастного этапа⁴.

Благодаря исследованиям К. Изарда и Дж. Савицки было установлено, что с 5 лет ребенок способен самостоятельно распознавать выражения четырех эмоций: радости, гнева, страха, печали. Таким образом, можно говорить, что в этом возрасте ребенок способен производить эмоциональное декодирование в восприятии других людей.

Е. И. Изотова в своих работах подчеркивает тенденцию к развитию эмпатии у детей дошкольного возраста. В 3 года ребенок проявляет эмоциональную децентрацию, то есть он уже способен выделить себя единицей социума, что позволяет ему дифференцировать свои переживания как существующие отдельно от окружающего мира. В младшем и среднем дошкольном возрасте ребенок начинает предугадывать последствия возникающих ситуаций и эмоционально оценивать себя и других, то есть включается в работу механизм эмоционально-когнитивной децентрации. Этот механизм является стимулирующим в развитии более сложных форм эмпатии, а именно сопереживания, сочувствия, содействия. В старшем дошкольном возрасте содержание эмпатийного переживания определяет характер мотивации личности. Так, А. Д. Кошелева в своих исследованиях определила, что характер эмпатии зависит от направленности ребенка. При эгоистической направленности ребенка в общении

¹ См.: Васильев И. А. Место и роль эмоций в психологической системе // Вестник Московского университета. 2008. № 2. С. 124–125.

² См.: Зеньковский В. В. Психология детства. Лейпциг : Сотрудник, 1924. 348 с.

³ См. там же.

⁴ См.: Запорожец А. В. Избр. психол. тр. : в 2-х т. М. : Педагогика, 1986. Т. 1 : Психическое развитие ребенка. 320 с.

при удовлетворении потребности в личностном благополучии эмпатия проявляется как сопереживание, а в случае альтруистической направленности, когда удовлетворяется потребность в благополучии другого, как сочувствие ⁵.

Учеными доказано, что эмоциональный фон ребенка — это сложный и неоднородный процесс. Спектр эмоций настолько велик, что возможно появление состояния аффекта. Работы Я. З. Неверович указывают, что на ранних стадиях своего развития возникновение аффектов у ребенка происходит тогда, когда он уже непосредственно столкнулся с ситуацией, которая вызывает аффект. В свою очередь, в дошкольном возрасте у ребенка появляется опережающая эмоциональная регуляция действий, которая основывается на эмоциональном предвосхищении, благодаря которому ребенок способен предположить результаты как своих, так и чужих действий. В 4 года он способен переживать стыд и чувство вины как эмоциональные последствия совершенных действий. Все это указывает на то, что дошкольник в этом возрасте проявляет сложный механизм эмоциональной регуляции, а именно эмоциональное предвосхищение ⁶.

Следует отметить факт, что в развитии эмоций играет важную роль та практическая деятельность, которую ребенок выполняет. По мнению А. В. Запорожца, возникновение новых эмоций связано с изменением содержания и структуры деятельности ребенка. Лепка, рисование в дошкольном возрасте являются активными видами деятельности, занимаясь которыми, ребенок способствует успешному развитию эмоциональной сферы. Знакомясь с природой и музыкой, дошкольник активно развивает эстетические чувства. В свою очередь, занятия и дидактические игры формируют интеллектуальные эмоции: удивление, любознательность, уверенность или сомнение в свои суждениях и действиях, радость от найденного решения. В результате практического выполнения нравственных требований, которые предъявляют ребенку окружающие люди, у него развиваются нравственные эмоции ⁷.

Важным фактом является то, что развитие эмоциональной сферы ребенка не приходит к нему автоматически: оно происходит во взаимодействии со взрослым, где взрослый может как способствовать, так и препятствовать этому развитию. Можно выделить несколько условий способствующих успешному эмоциональному развитию ребенка. 1. Проговаривание взрослым эмоционального состояния ребенка. Учитывая тот факт, что вербализация является значимым инструментом осознания, взрослому необходимо проговаривать эмоциональные реакции, которые переживаются ребенком. 2. Принятие взрослым эмоциональных реакций ребенка. Взрослому следует принимать эмоциональные состояния ребенка, так как он тем самым признает за ребенком право испытывать эмоции и чувства, что еще в большей мере способствует осознанию ребенком собственных эмоций. Не принимая эмоциональных реакций ребенка, не признавая за ним право испытывать эти эмоции, взрослый препятствует развитию личности ребенка. 3. Поддержка эмоциональной реакции ребенка со стороны взрослого. Ребенок должен чувствовать поддержку со стороны взрослого. Поддерживая эмоциональную реакцию ребенка, взрослый не только признает за ребенком право на данную эмоцию, но и адекватность реакции ребенка на данную ситуацию ⁸.

Таким образом, развитие эмоциональной сферы особенно важно в дошкольном возрасте, поскольку происходит ее формирование на всю будущую жизнь человека. Спектр проявляемых ребенком эмоций очень широк. В жизни ребенка существуют социальные предпосылки развития эмоциональной сферы. В связи с этим мы считаем особенно важным, а часто и определяющим в данном вопросе, личность значимого взрослого, социальную атмосферу и т. д.

⁵ См.: Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 288 с.

⁶ См.: Запорожец А. В. Избр. психол. тр. ...

⁷ См.: Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка.

⁸ См.: Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 26.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Васильев И. А. Место и роль эмоций в психологической системе // Вестник Московского университета. — 2008. — № 2. — С. 124–125.
2. Запорожец А. В. Избр. психол. тр. : в 2-х т. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 1 : Психическое развитие ребенка. — 320 с.
3. Зеньковский В. В. Психология детства. — Лейпциг : Сотрудник, 1924. — 348 с.
4. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — М. : Академия, 2004. — 288 с.
5. Колягина В. Г. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников : учеб.-метод. пособие. — М. : Прометей, 2016. — 164 с.
6. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. — 1997. — № 4.

А. Е. Коковина

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ МОУ «ДУБКОВСКАЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА» ЯРОСЛАВСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ И НАЧАЛЬНЫМ ОБЩИМ УРОВНЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Завершение дошкольного периода и поступление в школу — сложный и ответственный этап в жизни ребенка, поэтому создание условий для успешной адаптации первоклассников — общая задача детского сада и школы. В этом важную роль играет преемственность между дошкольным и начальным общим уровнями образования.

Преемственность понимается как согласованность и сохранение целей, задач, методов, средств и форм обучения и воспитания.

На современном этапе развития образования преемственность между дошкольным и начальным общим уровнями образования рассматривается как одно из условий обеспечения единства образовательного пространства, позволяющего обеспечивать непрерывный процесс развития ребенка. Преемственность является двусторонним процессом, одной из приоритетных задач которого является освоение воспитанниками универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных).

Именно с введением ФГОС дошкольного и начального общего образования положено начало для снятия конфликта интересов детского сада и школы. Теперь модель выпускника детского сада четко регламентирована. Программа предшкольной подготовки, вне зависимости от места ее реализации — в детском саду или на курсах в школе, должна «подвести» ребенка к этой модели.

В настоящий момент я работаю воспитателем МОУ «Дубковская средняя школа» Ярославского муниципального района в возрастной группе детей от 6 до 7 лет. Осуществляю образовательную деятельность в соответствии с основной общеобразовательной программой «От рождения до школы», разработанной на основе ФГОС ДО авторским коллективом под руководством Николая Евгеньевича Вераксы и направленной на развитие личности ребенка, сохранение и укрепление здоровья, а также воспитание таких качеств, как:

- патриотизм,
- активная жизненная позиция,

- творческий подход в решении различных жизненных ситуаций,
- уважение к традиционным ценностям.

Ежегодно в нашей школе составляется план совместной деятельности дошкольного и начального общего уровней образования. Цель — создать условия реализации единой линии развития ребенка посредством преемственных связей целостного психолого-педагогического процесса. План включает в себя такие разделы, как организационный, методический, психодиагностический и коррекционно-развивающий, а также работу с родителями.

Совместные заседания методических объединений, встречи «за круглым столом», изучение и анализ нормативных документов и программ, взаимопосещение занятий позволяют повысить профессиональную компетентность педагогов в рамках преемственности.

Организация целевых прогулок и экскурсий в школу, участие в традиционных школьных мероприятиях сглаживает процесс привыкания детей к школьной жизни, снимает коммуникативные проблемы преемственности.

Сохранению здоровья, эмоционального благополучия и развитию индивидуальности каждого ребенка способствует совместная психодиагностическая работа, направленная на выявление особенностей развития, определения индивидуального образовательного маршрута.

Большую роль в обеспечении преемственности играет школа будущего первоклассника (ШБП). Программа ШБП направлена на согласованность целей дошкольного и начального общего уровней образования, на повышение родительской компетентности для воспитания «успешного первоклассника», а также на формирование социальной успешности у детей с ограниченными возможностями здоровья. Ее реализация способствует более мягкой адаптации воспитанников дошкольных групп к условиям школьного обучения, формированию у них учебной мотивации, осуществлению главного перехода от игровой к учебной деятельности. Занятия проводят учитель-логопед, педагог-психолог и педагоги начальных классов. Работа организуется по нескольким направлениям: с детьми — развитие речи, знакомство с окружающим миром, конструирование и изодеятельность, психологический тренинг и логопедические упражнения, с родителями — лекции, беседы, консультации, анкетирование. Цель — организовать их психолого-педагогическое просвещение.

Ежегодно, в июне, в нашей школе проходит методический совет по теме «Ребенок на пороге школы», к проведению которого привлекаются представители педагогических коллективов еще двух детских садов, расположенных в нашем поселке. Цель — создать единую информационную и предметно-развивающую среду для успешного обучения и развития будущего первоклассника. Затем, как правило, в осенние каникулы, проводится педагогический совет по теме «Адаптация первоклассников. Реализация требований ФГОС по вопросам преемственности». В нем принимают участие все школьные специалисты и воспитатели дошкольных групп. Обсуждаются направления индивидуального образовательного маршрута обучающихся, разрабатываются рекомендации воспитателям по подготовке детей к школе. Весело, увлекательно и с большим интересом проходят совместные мероприятия «Дни открытых дверей», «Дни знаний», митинги памяти, посвященные 9 мая, малые спортивные олимпиады и другие тематические праздники.

Результаты адаптации первоклассников за последние три года показали, что примерно 50 % учащихся имеют высокий и выше среднего уровни адаптации, примерно 40 % — средний уровень и 10 % — ниже среднего, то есть адаптация в целом проходит успешно. Снижается уровень тревожности у большинства детей, улучшается их эмоциональное состояние.

Работа по преемственности между дошкольным и начальным общим уровнями образования носит циклический характер, но она постоянно совершенствуется в свете современных требований и может быть успешно реализована только при доброжелательном деловом контакте между педагогами детского сада и школы.

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО САДА КАК ПРЕДПОСЫЛКА УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

В любом возрасте детям весьма непросто дается начало посещения детского сада. Родители тревожатся: как вольется ребенок в детский коллектив, как к нему будет относиться воспитатель, будет ли ребенок болеть, как быстро он адаптируется к новой среде? Точно так же волнуется и воспитатель, который принимает в свою группу новичков. И опасения такого плана вполне обоснованны: известно, что резкое изменение социальной среды оказывает серьезное влияние как на психическое, так и на физическое здоровье детей. С этой точки зрения наиболее пристальное внимание следует обращать на двухлетних малышей: адаптация к дошкольной образовательной организации (ДОО) в этом возрасте обычно длится дольше, труднее и чаще сопутствуют болезни.

Адаптация состоит из широкого набора индивидуальных реакций, проявление которых связано с психофизиологическими и личностными особенностями конкретного ребенка, отношениями в семье, условиями организации пребывания в ДОО, уровнем умственного, а значит и сенсорного развития малыша ¹.

Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко отмечали, что сенсорное развитие дошкольника — важнейшая составная часть его общего психического развития, подготовка не только к школе, но и ко всей будущей жизни ². Такие школьные предметы, как чтение, математика, природоведение, основываются на хорошо развитых сенсорных способностях. Можно утверждать, что успешность обучения ребенка в целом напрямую зависит от того, насколько хорошо он умеет наглядно моделировать. Такая способность преобразовывать возникает у детей в дошкольном возрасте и продолжает функционировать на протяжении всей жизни в ситуациях, предполагающих творческое решение задач в различных сферах действительности. Умственное развитие определяется как совокупные количественные и качественные преобразования, происходящие в мыслительном процессе ребенка соответственно его возрасту, обогащению опытом и влиянию воспитательных действий ³. Младший дошкольный возраст наиболее сензитивен для формирования у ребенка представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе. Именно в дошкольном возрасте наиболее успешно происходит совершенствование работы органов чувств и накопление знаний об окружающей действительности ⁴.

Проблема создания условий для сенсорного воспитания детей младшего дошкольного возраста в образовательном процессе ДОО для наиболее успешной адаптации ребенка к новым условиям является актуальной, так как через развитие и совершенствование восприятия сенсорных эталонов идет развитие всех психических процессов и речи, что способствует успешной адаптации.

В связи с обозначенной проблемой было проведено экспериментальное исследование зависимости уровня сенсорного развития младших дошкольников от уровня их адаптации к детскому саду. В качестве базы для практического исследования выступил МАДОУ «Детский сад № 34» города Рязани. Общее количество детей, участвующих в эксперименте, со-

¹ См.: Костяк Т. В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду : учеб. пособие для вузов. М. : Просвещение, 2008. 176 с.

² См.: Венгер Л. А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников : учеб. для вузов. М. : Академия, 2010. 109 с.

³ См.: Запорожец А. В. Сенсорное воспитание дошкольников : учеб. для вузов. М. : Просвещение, 2013. 98 с.

⁴ См.: Венгер Л. А. Дидактические игры и упражнения ...

ставили 48 человек. Для изучения уровня адаптации ребенка к детскому саду и умственного развития детей младшего дошкольного возраста мы применили ряд методик. В частности, были использованы методики «Анкета для родителей» (К. Л. Печора) и «Группировка игрушек» (адаптированный вариант методики Л. А. Венгера).

Родителям были даны анкеты, которые содержали в себе вопросы следующего плана: «Как засыпает Ваш ребенок?», «Какова длительность сна ребенка?», «Какой аппетит у Вашего малыша?», «Есть ли отрицательные привычки?», «Имеется ли у Вашего ребенка опыт разлук с родными?» и др. Всего — 15 вопросов, направленных на определение уровня психолого-педагогической готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение. Родители (или один из родителей) оценивали поведение своего ребенка и соответственно этому отвечали на вопрос.

На вопрос «Как засыпает Ваш ребенок» большинство родителей ответили, что этот процесс проходит беспокойно: малыш находится в возбужденном состоянии и долго не может уснуть. При этом многим родителям приходится делать ребенку расслабляющие массажи перед сном, читать книги, рассказывать сказки, разговаривать, петь колыбельные, гладить по головке. Длительность сна у дошкольников, по данным ответов родителей, находится на нижней границе нормы для данной возрастной категории и составляет 8–9 ч. На вопрос «Какой аппетит у Вашего малыша?» многие ответили «Неважный». У половины воспитанников сформирован навык проситься на горшок. Большинство детей положительно относится к высаживанию на горшок. На вопрос «Есть ли отрицательные привычки?» большинство родителей ответили «Да» и назвали сосание пальца, ковыряние в носу, раскачивание на стуле. Подавляющее большинство детей проявляют интерес к игрушкам и новым предметам дома, и только половина воспитанников экспериментальной группы выказывают такой интерес в незнакомой обстановке. По ответам родителей, 16 дошкольников проявляют интерес к обучению, а инициативны в игре только 8. Инициативу со взрослыми проявляет небольшое количество малышей — 5 человек, а с детьми — половина экспериментальной группы. Все родители ответили, что у ребенка был опыт разлуки с близкими, из них 17 человек, что малыш во время разлуки вел себя беспокойно, плакал, звал, искал маму или папу. Остальные ответили, что ребенок перенес разлуку спокойно или вовсе не заметил отсутствия близких.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы: уровень адаптации к детскому саду у испытуемых характеризуется как «готов условно», то есть большинство — 15 человек — набрали средний балл (2,1–2,5). При этом уровень низкой адаптации — «не готов» — отмечается у 5 человек. Они набрали 1,6–2,0 балла. А уровня «готов к поступлению в ясли-сад» достигли только 6 человек.

Далее мы провели с детьми исследование по методике «Группировка игрушек». Оно имело целью анализ уровня восприятия формы и умения пользоваться эталонами при соотношении общей формы конкретного предмета. В качестве материала для проведения исследования выступали три коробки одного цвета с изображенными на них эталонами (образцы располагались на столе; на первой коробке на боковой стенке изображен квадрат, на второй — треугольник, на третьей — круг) и набор из 24 предметов в мешочке (8 предметов похожи на квадрат, 8 — на круг и 8 — на треугольник). Каждому ребенку было нужно соотнести вынутый из мешочка предмет с тем, который нарисован на коробке, и опустить предмет в соответствующую коробку.

Из 48 исследуемых только 6 детей смогли быстро и уверенно разложить фигурки в коробки, а 14 дошкольников справлялись с заданием не так быстро, многим требовалось время для раздумий. Некоторые подходили и прикладывали предмет к образцу и только если они совпадали, клали его в коробку. Для 6 малышей это задание оказалось сложным. Они не сразу поняли, что от них требуется, а потом долго соотносили предметы и образцы на коробках. Причем было 4 случая, когда дети клали предметы либо ошибочно, либо вовсе не решались положить предмет в коробку.

Уровень умственного развития испытуемых характеризуется как средний (14 человек набрали средний балл — 2,0–2,7). Низкий уровень умственного развития наблюдается

у 6 человек из группы, которые набрали минимальные 1,3–1,9 баллов. Высокий уровень умственного развития показали 6 человек (2,8–3,5 баллов).

Таким образом, проделанный эксперимент подтвердил актуальность и необходимость проведения работы в области адаптации детей дошкольного возраста к условиям детского сада как предпосылки их сенсорного, а значит и умственного развития.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Венгер Л. А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников : учеб. для вузов. — М. : Академия, 2010. — 109 с.
2. Запорожец А. В. Сенсорное воспитание дошкольников : учеб. для вузов. — М. : Просвещение, 2013. — 98 с.
3. Кирюхина Н. В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДООУ : практ. пособие. — М. : Айрис-пресс, 2005. — 112 с.
4. Костяк Т. В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду : учеб. пособие для вузов. — М. : Просвещение, 2008. — 176 с.

В. Г. Макарова

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С МАЛЫМИ ФОРМАМИ ФОЛЬКЛОРА

Младший дошкольный возраст (3-4 года) характеризуется целым комплексом специфических особенностей. Следует отметить, что этот возраст насыщен первым личностным кризисом маленького человека. В психолого-педагогической литературе его принято называть «кризис 3-х лет» (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). Такой кризис является закономерным следствием развития ребенка, и предполагается его переход на новый качественный уровень функционирования. В данном возрастном периоде происходит переключение ребенка с мира вещей и предметов на мир людей. Изменения восприятия распространяются по двум основным направлениям: по вертикали (направление восприятия взрослых), по горизонтали (направление восприятия сверстников).

Данный возраст ориентирует ребенка на самостоятельную идентификацию себя в окружающей действительности, что сопровождается конфликтами, требованиями самостоятельности и независимости. Все это является попыткой маленького человека утвердиться в окружающем мире, самостоятельно заявить о себе. Этот период сопровождается развитием лексических способностей детей младшего дошкольного возраста, что теснейшим образом связано с развитием высших психических функций. Наиболее важным в этом возрасте для развития речи и языка является развитие памяти и мышления.

Младший дошкольный возраст с точки зрения мыслительной деятельности характеризуется развитием мыслительных операций, таких как анализ, синтез, обобщение. Именно эти операции мышления емко актуализируются в малых формах фольклора.

К малым формам фольклора относятся небольшие по объему произведения. Наиболее значимыми с позиции развития лексики являются потешки, загадки, сказки. Потешки, кроме увеличения лексического запаса, формируют образы реальной действительности, позволяют формировать гуманное отношение к миру. Загадки, помимо того, что обогащают лексическое значение предметов окружающего мира, обладают еще и терапевтической ценностью, так как процесс и, главное, достигнутый результат, отгадка, доставляют ребенку радость интеллектуальной победы, закрепляя тем самым позитивное отношение к мыслительной деятельности и лексике.

Многие авторы отмечают двумерность влияния малых фольклорных форм на развитие лексических способностей. Ребенок получает новое знание о мире, правилах и нормах поведения, ценностных ориентирах. Это когнитивный (познавательный) компонент. Второй компонент условно можно назвать аффективным или эмоциональным. Он предусматривает теснейшую связь ребенка с родителем или другим значимым взрослым. В процессе освоения малых фольклорных форм эмоциональные реакции помогают ребенку глубже понять систему взаимоотношений в окружающей его действительности. В эмоциональном общении со взрослым ребенок реагирует на особенности голоса, интонацию, с которой произносятся слова. Наиболее мощным воздействием как на когнитивную, так и на аффективную сторону развития лексических способностей детей младшего дошкольного возраста обладают сказки.

В «Краткой литературной энциклопедии» определение сказки носит обобщенный характер: «Сказка — один из основных жанров устного народнопоэтического творчества, эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел»¹.

Самое широкое и многозначное толкование сказки записано в толковом словаре В. И. Даля: «Сказка — сказанье, рассказ, повесть, преданье... Сказка — вымышленный рассказ, небывалая и даже несбыточная повесть сказание». При этом составителем словаря определяются основные типы народных сказок: «богатырские, житейские, балагурные, докучные»².

Потешки, скороговорки, пословицы и поговорки обладают богатейшим потенциалом лексического развития ребенка. По мнению О. С. Ушаковой, малые формы фольклора являются необходимой основой для развития лексики порастающего поколения, овладения истинной культурой русского языка, в котором заложена и собрана многовековая мудрость народа³. Также автор отмечает тренинговую обучающую сторону малых фольклорных форм для выработки правильной и четкой дикции ребенка, выразительного и естественного языкового звучания, воспитания звуковой культуры речи.

Малые фольклорные формы оказывают значительное влияние на развитие лексических способностей детей младшего дошкольного возраста. Изучение этого влияния и особенно его целенаправленная организация представляют, на наш взгляд, весьма интересную, но одновременно и сложную проблему. Решение указанной проблемы предполагает проведение целенаправленного научного исследования, целью которого выступает обоснование и систематизация использования малых форм фольклора в развитии лексики у детей младшего дошкольного возраста.

Концептуальной основой такого исследования могут выступать теоретические положения Ф. А. Сохина, который обосновал теорию усвоения языка в дошкольном возрасте⁴. По мнению автора, осознание языка в младшем дошкольном возрасте протекает одновременно с развитием лексической способности ребенка в целом. Это происходит в том числе и за счет формирования и развития речевых навыков и умений. Развитие лексики детей младшего дошкольного возраста с использованием малых фольклорных форм должно опираться на проверенный научный подход, учитывать психологические особенности возраста, а также предполагать разработку комплексной развивающей программы.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. — М., 1989. — Т. 4. — 683 с.
2. Краткая литературная энциклопедия : в 6 т. / под ред. А.А. Суркова. — М., 1972. — Т. 6. — 84 с.

¹ Краткая литературная энциклопедия : в 6 т. / под ред. А.А. Суркова. М., 1972. Т. 6. 84 с.

² Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М., 1989. Т. 4. 683 с.

³ См.: Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М. : ВЛАДОС, 2004. 288 с.

⁴ См.: Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. 2-е изд., испр. М. : Просвещение, 1979. 223 с.

3. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. — 2-е изд., испр. — М. : Просвещение, 1979. — 223 с.

4. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 288 с.

Е. С. Матюкина

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ (ОТГАДЫВАНИЕ ЗАГАДОК) У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие связной речи занимает важное место в формировании личности ребенка. Оно влияет на полноценное общение со сверстниками и взрослыми, получение необходимой информации. Спорными остаются вопросы обучения детей связным высказываниям типа рассуждений. Некоторые авторы (Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук) считают, что дошкольникам доступны лишь элементы рассуждения. Достаточно широко распространено мнение о недоступности их дошкольникам (Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и др.). Кроме того, ряд исследований свидетельствует о возможности и целесообразности обучения старших дошкольников объяснительной и доказательной речи (Н. И. Кузина, Н. Н. Поддьяков, Н. В. Семёнов, О. С. Ушакова, Л. Г. Шадрина, В. И. Яшина)¹.

Наше исследование посвящено изучению особенностей формирования речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста. В настоящей статье описана вторая серия исследования «Отгадывание загадок». Констатирующий этап эксперимента проводился в МБДОУ «Детский сад № 157» г. Рязани. В эксперименте приняли участие 20 детей 5–6 лет старших групп № 2 «Гномик» (контрольная группа, КГ) и № 5 «Березка» (экспериментальная группа, ЭКГ). Цель эксперимента — выявить и изучить особенности связанных высказываний типа рассуждения у детей старшего дошкольного возраста.

Нами были использованы методики изучения детских рассуждений Н. В. Семенович и Л. Г. Шадриной, модифицированные с учетом темы исследования и возраста детей и частично заимствованные из исследований А. З. Заика, Р. И. Никольской, В. И. Яшиной².

При отборе загадки для выявления связных высказываний типа рассуждений у детей шести лет мы учитывали: соответствие тематики загадки жизненному опыту детей, соответствие типа логической задачи характеру мыслительной деятельности ребенка, конкретность характеристики загадываемого объекта, доступность языка и степень сложности художественного образа³.

Согласно данным критериям, детям были предложены загадки метафорического характера: «Красная девица сидит в темнице, а коса на улице» и «По небу лебедь черный рассыпал чудо-зерна. Черный белого позвал, белый зерна поклевал». В первой загадке названы два признака, во второй — три, по которым требуется восстановить целое и сделать вывод на основе рассуждения.

При отгадывании первой загадки было получено 20 (10 — ЭГ; 10 — КГ) отгадок-рассуждений, а при отгадывании второй (более сложной по содержанию) — 13 (6 — ЭГ; 7 — КГ). Полученный результат объясняется тем, что первую загадку дети, скорее всего,

¹ См.: Базикова О. А. Развитие речи-рассуждения у детей дошкольного возраста : учеб. пособие. Нежневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. 55 с.

² См.: Семёнова Н. В., Шадрина Л. Г. Развитие речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста : моногр. М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. 88 с.

³ См. там же.

знали. Предварительно детей просили доказать правильность своего ответа, поэтому они пытались рассуждать.

Отгадывая вторую загадку, дети пытались вспомнить отгадку, а не доказать ее. Они предлагали следующие доказательства решения задачи (загадки). Например: «Морковка. Я знаю эту загадку», «Морковь, потому что у нее корень в земле, а хвостик на улице», «Морковь, потому что плод в земле, а листва сверху», «Я думаю, что ночь и день, ночь и звезды», «Это какая-то сказка с черным лебедем и голубем».

Содержание рассуждения. Отгадывая загадку, дети чаще давали объяснения, а не доказывали, поскольку опирались на память, а не на мышление. Но вместе с тем результаты этой серии показали, что некоторые дети искали причину явления: «Морковь, потому что она хрустит и находится под землей, а коса — это ботва», «Белый голубь и черный голубь. Черный приносит крошки хлеба, а белый клюет».

Детские суждения (относительно загадки) категоричны. Полученные суждения — это суждения чаще всего по сходству. Ребенок вспоминал, где он видел что-то подобное: «Морковка — она красная, сладкая растет в земле, а перышки наверху», «Голубь — он собирает хлеб и семечки».

В доказательной части детьми использовались простые суждения («Морковка, потому что она растет в земле, а черные стебелечки наверху», «День, ночь и звезды»). Анализ детских суждений показал, что они согласовываются с действительностью.

Связи. В синтаксическом отношении детские высказывания представляли собой совокупность 2–3 предложений, связанных по смыслу. В высказываниях устанавливалась причинная связь, оформленная сложным предложением («Морковь. Она сидит в земле, а хвостик торчит на улице», «Это — морковь. Потому что она сидит в земле, а зеленая “коса” у нее на улице»).

Использование лексических средств. В высказываниях типа рассуждения детьми 6-ти лет часто использовался подчинительный союз «потому что». Несколько детей употребляли языковые средства выражения уважительного отношения к собеседнику (*я думаю, мне кажется*). Большинство детей не использовали специфичную для данного типа высказывания лексику: вводно-модальные слова (*во-первых, во-вторых*); кванторные слова (*каждый, любой*). Это объясняется тем, что их нет в активном словаре детей.

Последовательность изложения. Последовательность рассуждений отличается от классического хода рассуждений «тезис — доказательства — выводы». Детские рассуждения начинались с выводов (отгадки), далее выдвигались доказательства правильности выбранного. Рассуждения, полученные в этой серии, логичны и последовательны. Даже в тех случаях, когда отгадка ребенком дана неверная, рассуждение строилось последовательно («Помидор, потому что он красный»).

Структура высказываний. В зарегистрированных ответах-рассуждениях по результатам третьей серии при отгадывании первой загадки получено 20 рассуждений, состоящих из доказательства и вывода, при отгадывании второй — 13 рассуждений, имеющих аналогичную структуру. Тезис был заложен в инструкции экспериментатора.

Объем высказывания по результатам третьей серии составил в среднем 15 слов. Рассуждение состояло из 2–3 предложений, 1–2 из которых, как правило, простые. Простые предложения включали в себя 4–5 слов. Сложные предложения содержали подчинительный союз «потому что».

Список использованной литературы и электронных источников

1. Базикова О. А. Развитие речи-рассуждения у детей дошкольного возраста : учеб. пособие. — Нежневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. — 55 с.
2. Илькова А. П. Подходы к развитию рассудительной стороны речи дошкольников // Развитие речи и творчества дошкольников: традиции и перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию Ф. А. Сохина. — Рязань, 2008. — 319 с.
3. Семёнова Н. В., Шадрина Л. Г. Развитие речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста : моногр. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. — 88 с.

4. Семёнова Н. В., Шадрина Л. Г. Развитие речи-рассуждения у детей 5–7 лет : метод. рекоменд. — М. : Сфера, 2012. — 64 с.
5. Харченко Н. В. Обучение дошкольников связным высказываниям типа рассуждения // Развитие детской речи и творчества: традиции и перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 40-летию лаборатории развития речи / под. ред. О. С. Ушаковой. — М. : НИИ школьных технологий, 2012. — 200 с.
6. Шадрина Л. Г. Обучение детей дошкольного возраста рассуждению // Педагогика творчества: развитие языковых и творческих способностей дошкольников. — М. : Ин-т развития дошкол. образования РАО, 2007. — 208 с.

Т. И. Михайленко

УПРАВЛЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Развитие интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста является актуальной проблемой современного дошкольного образования и поэтому неразрывно связано с формированием системы воспитания в детских образовательных учреждениях (ДООУ). Сегодня особенно остро обозначилась потребность общества в воспитании творческих людей, имеющих нестандартный взгляд на проблемы, умеющих работать с любыми информационными потоками, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Хотя в детских садах России активно формируется и развивается эффективная система интеллектуального воспитания детей, методы административного управления данным образовательным направлением только обращают на себя внимание теоретиков и практиков.

Обычно исследователи рассматривают дошкольное образовательное учреждение как сложную социально-педагогическую систему, поэтому и управление должно носить системный характер. Это формирует основание понимать процесс интеллектуального развития детей дошкольного возраста как сложную, но четкую систему.

Подобный подход дает возможность для более полного учета информации, обобщения опыта, коллективного обсуждения, широкого привлечения активного персонала и в некоторой степени воспитанников и их родителей к управлению, целенаправленному, планомерному, с использованием всех звеньев сложного педагогического коллектива. Видение и осознание действительности в контексте общей системы (в соответствии со взглядами Л. С. Марковой) — это особая познавательная методика управления, которая направлена на изучение управленческого процесса в целом как систему его функций (планово-прогностическую, аналитическую, контроля и регулирования).

Проблема интеллектуальной готовности ребенка к школе была и будет актуальной всегда. Сейчас ее актуальность определяется большим спектром факторов, как общих, так и индивидуальных. Большинство исследований современных педагогов показывают, что 25–40 % детей приходят в первый класс общеобразовательной школы абсолютно неготовыми к последующему обучению в силу слабой интеллектуальной подготовки¹. Неспособность запоминать и осознать новую информацию, неподготовленность к более взрослой и самостоятельной жизни — лишь небольшая часть проблем, с которыми сталкиваются дети, начиная свою школьную жизнь. Мнения почти всех авторов сходятся в одном: основной причиной

¹ См.: Корепанова М. В., Липчанская И. А. Контроль функционирования и развития ДООУ. М. : Сфера, 2016. 80 с.

так называемой интеллектуальной неподготовленности ребенка является «заниженный уровень функциональной готовности так называемая интеллектуальная незрелость»), то есть несоответствие степени формирования определенных мозговых интеллектуальных структур и нервно-психических функций основополагающим задачам школьного обучения»².

Интеллектуальная подготовленность предполагает наличие у ребенка сформированного кругозора и запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть расчлененным, а также планомерным восприятием реальности, элементами адекватного и теоретически заинтересованного отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и базовыми логическими операциями, смысловыми запоминаниями. При этом в целях интеллектуальной подготовки ребенка взрослые (как воспитатели и родители, так и ближайшее окружение ребенка) должны развивать познавательные потребности, обеспечивать достаточный уровень мыслительной деятельности, предлагать соответствующие задачи и давать необходимую систему знаний об окружающем мире.

К 6–7 годам ребенок должен отлично знать не только свой домашний адрес, название родного города, знать и разделять имена и отчества своих родных и близких знакомых, кем и где они работают, но и хорошо разбираться во временах года, их очередности и отличительных признаках, знать месяцы и дни недели; различать основные виды животных, деревьев и цветов³. Помимо этого, он должен ориентироваться во времени, пространстве, своем ближайшем социальном окружении и обществе в целом. Наблюдая природу, социум и события окружающей жизни, дети учатся находить и определять пространственно-временные и причинно-следственные отношения, формировать, обобщать, делать верные выводы, основанные на правильных наблюдениях и выводах.

У дошкольников такие процессы во многом происходят неожиданно, стихийно, возникают из свежеполученного опыта, и взрослые зачастую ошибочно считают, что специального обучения здесь не требуется. Но даже при большом количестве сведений знания ребенка не включаются в его общую картину мира: они разрозненны и часто поверхностны. Включить смысл и знание какого-то события, впоследствии закрепиться и остаться в сознании ребенка может только помощь и разъяснения взрослого человека, чей авторитет воспринимает ребенок. Таким образом, запас знаний об окружающем мире у ребенка должен формироваться в общей системе и под чутким руководством взрослого.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что интеллектуальная подготовленность ребенка — это единое образование, предполагающее высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной и сферы производительности, которые закрепятся при помощи взрослого человека.

В настоящее время, несмотря на проводимую в дошкольных учреждениях работу по интеллектуальному развитию детей старшего дошкольного возраста, показатели интеллектуального развития у детей, в том числе и старшего дошкольного возраста, остаются довольно невысокими. Это, в свою очередь, вызывает необходимость анализа применяемых управленческих решений при осуществлению интеллектуального развития детей в ДОУ, выявления причин и уровня неэффективности, определения перспективных направлений административной и методической работы по совершенствованию деятельности педагогов ДОУ в данных вопросах и улучшения данного показателя учреждения.

Самое важное для правильного воспитания у ребенка данной личностной области — это умение не только использовать методы и способы интеллектуального развития детей, но и правильно управлять образовательным процессом в детском образовательном учреждении с уклоном в интеллектуальное развитие детей. Управление воспитательным процессом должно представлять собой процесс направленного, осознанного воздействия субъекта на объект управления для формирования эффективных путей достижения определенных целей и результатов деятельности.

² Стародубова Н. Г. Критерии готовности ребенка к обучению в школе. Бийск, 2015.

³ См.: Павлова Л. Н. Старшие дошкольники: развитие речи и мышления. М. : Просвещение, 2010. 254 с.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Дубровина И. В. Готовность к школе. — М., 2014.
2. Корепанова М. В. Управление коллективом ДОУ. — М. : Сфера, 2013. — 80 с.
3. Корепанова М. В., Липчанская И. А. Контроль функционирования и развития ДОУ. — М. : Сфера, 2016. — 80 с.
4. Павлова Л. Н. Старшие дошкольники: развитие речи и мышления. — М. : Просвещение, 2010. — 254 с.
5. Стародубова Н. Г. Критерии готовности ребенка к обучению в школе. — Бийск, 2015.

Н. В. Осипова

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СКАЗКИ

В настоящее время перед нашим обществом остро стоит проблема нравственного воспитания детей. Педагогическое сообщество обеспокоено тем, что нравственно-духовные ценности становится сложно прививать современным детям. В наши дни с самого рождения ребенок находится под воздействием огромного потока информации, которую он не всегда в силу своего возраста может осмыслить. Средства массовой коммуникации, интернет предоставляют детям информацию различного рода, но иногда эта информация размывает в сознании детей общие представления о нравственных нормах. Ребенок теряет нравственный ориентир, не знает какой поступок будет оценен взрослыми как хороший или плохой. Следовательно, необходимость поиска эффективных средств нравственного воспитания личности ребенка является актуальной проблемой.

К нравственным качествам личности относятся честность, правдивость, смелость, скромность, целеустремленность, патриотизм и т. д. В настоящее время особенно непросто воспитывать в ребенке такое нравственное качество, как скромность. Скромность — это нравственное качество личности, которое характеризует эту личность с точки зрения ее отношения к окружающим и самой себе и проявляется в том, что человек не признает за собой каких-либо исключительных достоинств или особых прав, добровольно подчиняет себя требованиям общественной дисциплины, свои потребности ограничивает, ко всем людям относится с уважением и терпимостью, к собственным заслугам и недостаткам относится критически. Но в современном мире скромность приобретает скорее негативный оттенок: как противопоставление решительности, целеустремленности.

У многих детей дошкольного возраста в настоящее время наблюдается неустойчивость поведения. В ситуации морального выбора дети действуют в соответствии с сиюминутными желаниями. Не имея внутренних ресурсов противостоять мощным «внешним» стимулам и соблазнам, ребенок забывает все то, что, может быть, говорили ему взрослые, и совершает неблагоприятный поступок, в котором затем может даже искренне раскаиваться. Поэтому в настоящее время остро стоит вопрос о том, чтобы у детей дошкольного возраста прочнее формировались представления о том, как поступить в конкретной ситуации в соответствии с моральными нормами, принятыми в обществе.

В старшем дошкольном возрасте происходит становление личности ребенка, потому что в этот период дети активнее начинают осваивать окружающий их мир, учатся взаимодействию с другими людьми, получают первый нравственный опыт. В старшем дошкольном возрасте у детей формируются первые нравственные качества, на сознательном уровне усвоенные детьми,

поэтому дошкольное детство — это оптимальное для нравственного воспитания личности, недостатки которого на более поздних этапах развития ребенка трудно компенсировать.

А. В. Рожков отмечает, что нравственные качества — это «явления морали, которые носят активный, наступательный, деятельно-преобразовательный характер и в которых выражается обобщенное отношение социального субъекта к разнообразным фактам и процессам общественной жизни»¹. В них воплощаются социальные смыслы, значения и предпочтения, принятые обществом. Нравственные качества различаются силой и степенью значимости, образуют сложную систему, в которой закреплены позиции высших и менее значимых моральных ценностей, находят проявление связи подчинения и взаимодействия. Системе нравственных качеств образуют принципы, нормы, правила, идеалы, образцы и другие элементы морали. Будучи основой для моральных оценок, нравственные качества выступают мощным регулятором социального поведения личности.

В основе становления нравственных качеств личности лежит нравственное воспитание. Во все времена положение о решающей роли нравственного воспитания в развитии и формировании личности было аксиомой.

Л. Н. Толстой давал высокую оценку нравственному воспитанию человека и утверждал, что «из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра»².

Дошкольный возраст, по мнению А. С. Макаренко, является в становлении морального облика ребенка чрезвычайно ответственным. Только при условии целенаправленного воспитания в эти годы закладываются основы нравственных качеств личности. Под руководством взрослых дошкольник присваивает первоначальный опыт нравственного поведения, гуманного отношения к близким, сверстникам, природе.

В. А. Сухомлинский считал, что целью процесса нравственного воспитания должно стать присвоение каждым ребенком нравственных идей, которые станут его достоянием и превратятся в нормы и правила поведения³.

С точки зрения когнитивного подхода нравственное воспитание направлено на формирование представлений о нравственных нормах, а также умений давать содержательную характеристику нравственным ценностям и анализировать, как именно они могут проявляться в собственном поведении.

Детей старшего дошкольного возраста необходимо на конкретных примерах знакомить с нравственными качествами, обозначать их словом и наполнять эти представления содержанием. В этом случае в дальнейшем в своем поведении ребенок будет руководствоваться представлениями о нравственных качествах, делая выбор в пользу нравственного поступка.

Для формирования нравственных качеств личности педагогу детского сада целесообразно обращаться к кладезю народной мудрости — русским народным сказкам. Народ, бережно храня и приумножая, передавал из поколения в поколение свой опыт нравственного поведения. В русских народных сказках можно найти множество примеров, когда сказочный герой, проявив такие нравственные качества, как честность, справедливость, гуманность, милосердие, в конце сказки, пройдя все испытания, выходит победителем. Герои сказок, которые не обладали такими нравственными качествами наказаны и не получили того, что хотели. Детями нравственные понятия и категории лучше усваиваются, когда даются противопоставления: трудолюбие — лень, послушание — непослушание, жестокость — милосердие, бескорыстие — жадность.

В настоящее время воспитатели детских садов сталкиваются с такой проблемой, как отбор сказок для детей с позиций нравственного воспитания. Казалось бы, в сказках ничего не изменилось: добро побеждает зло, справедливость торжествует, смелый, храбрый герой выходит победителем, а трусливый, хитрый, злой получает по заслугам. Однако дети не всегда мо-

¹ Рожков А. В. Нравственное воспитание: поиски новых подходов. СПб. : Питер, 2000. 243 с.

² Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. : в 90 т. М., 1957. Т. 30. 635 с.

³ См.: Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Избр. произведения : в 5 т. Киев : Рад. шк., 1979. Т. 1. 686 с.

гут понять мотивы поступка героев и оценить поступок как правильный. Например, в настоящее время во многих семьях стало не принято принимать гостей, остающихся с ночевкой, а родственники, приезжающие из других городов, останавливаются в гостинице, чтобы не доставлять неудобств. При чтении сказки «Теремок» детям не всегда могут быть понятны поступки героев, их правильность и последствия. Но все же эта сказка может дать детям представление об истинном гостеприимстве, о том, что можно жить «в тесноте, да не в обиде».

Воспитателю при работе со сказкой сегодня необходимо найти такие правильные слова, которые дойдут до маленького, чистого сердца каждого ребенка и оставят в нем добрый след. Детям дошкольного возраста будет понятна параллель, проведенная при оценке реального поступка ребенка и поступка сказочного персонажа. С помощью сказок детей можно научить предвосхищать результаты своих поступков, обращаясь к полезному сказочному опыту. При отборе сказок необходимо искать сюжеты, отражающие знакомые для ребенка жизненные ситуации и переживания (когда обидели, не послушался родителей, не признался в совершенном поступке и т. д.). Детям нужно предлагать типичные моральные ситуации для того, чтобы обсудить с ними поступки сказочных героев. Драматизация некоторых эпизодов сказки позволит детям поупражняться в решении знакомых им моральных проблем и побыть в роли обиженного и обидчика, сильного и слабого, честного и лукавого. Каждый ребенок сможет вынести свой положительный опыт.

Примеры нравственных качеств и поступков сказочных героев могут быть использованы воспитателем при оценке реальных проявлений нравственной направленности поведения каждого ребенка, а также при пояснении смысла собственного поступка и поступка сверстника. При этом у детей накапливается опыт практических действий, нравственных поступков; дети побуждаются к дальнейшему нравственному поведению. Сказка позволит воспитать в ребенке ценностное отношение к жизни, в которой есть долг, справедливость, ответственность, милосердие и многое другое, что придает высокий смысл делам и мыслям каждого человека.

Не стоит заменять чтение сказки просмотром мультфильма, даже поставленного по этой же сказке, потому что создатели мультфильмов в угоду зрелищности и динамизма могут не осветить, а утратить нравственный смысл, изначально заложенный в сказках. Поучительное повествование может превратиться в развлекательное действие.

Сформированные представления о нравственных качествах у детей старшего дошкольного возраста должны стать основой нравственных поступков детей в дальнейшей долгой жизни, ведь безнравственность ведет к сиюминутным удовольствиям, достатку одних за счет притеснения и обиды, зарождает в юной душе жадность и корысть, вражду и злость, исключают добросердечие и совесть, так необходимые в нашей жизни.

Таким образом, нравственное воспитание — одна из важнейших граней процесса личностного становления, особое значение оно приобретает в современных условиях. Постоянность в структуре личности, стойкость нравственного качества зависят от того, каким образом оно формировалось, какое педагогическое воздействие было положено в основу. Для формирования любого нравственного качества особое значение имеет механизм его формирования: важно, чтобы оно проходило осознанно. Поэтому ребенку необходимы знания, на основе которых у него формируются представления о том, в чем заключается то или иное нравственное качество, необходимо ли оно человеку и как владение им позволяет жить в согласии с собственным мировоззрением. Благодаря сказкам ребенок не только учится мыслить, творить, отличать главное от второстепенного, но и растет духовно, совершенствуется, становится мудрее и опытнее. Использование воспитательного потенциала русских народных сказок позволит воспитателю на конкретных примерах нравственных поступков сказочных героев сформировать представления у детей о тех качествах личности, которые позволили сказочным персонажам достичь своих целей.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Вареца Е. С. Нравственное воспитание средствами сказки // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2014. — Вып. 4 (146). — С. 34–38.

2. Рожков А. В. Нравственное воспитание: поиски новых подходов. — СПб. : Питер, 2000. — 243 с.
3. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Избр. произведения : в 5 т. — Киев : Рад. шк., 1979. — Т. 1. — 686 с.
4. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. : в 90 т. — М., 1957. — Т. 30. — 635 с.

Ю. А. Прохоренкова

РОЛЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Чтение — рецептивный вид самостоятельной речевой деятельности, обеспечивающий письменную форму общения. Чтение является особым видом интеллектуального развития.

В результате чтения ученик должен добиться определенных целей, а именно находить необходимую информацию в тексте и уметь ее анализировать.

Становление чтения становится возможным в результате взаимосвязи трех составляющих: восприятие глазами, произнесение вслух и анализ прочитанного. Умение хорошо читать у младших школьников становится возможным благодаря творческому воображению. В процессе воображения обучающийся может вести диалог с автором произведения, сравнивать реальный мир и мир книг, анализировать поведение героев.

Для младших школьников характерно доверчивое понимание литературы. Дети впитывают только сюжет и не прослеживают суть произведения. Перед родителями стоит задача помочь ребенку найти глубокий смысл художественного произведения. Школьники при анализе литературного произведения часто изменяют слова, которые им непонятны. Перед чтением важно выяснить, знает ли ребенок лексическое значение трудных слов, встречаемых в данном тексте.

Великий педагог К. Д. Ушинский создал книгу «Родное слово», в которой давал советы родителям и учителям. В первой ее части представлены сказки, поговорки и пословицы, а также методика работы с ними. Во второй части книги находится материал для чтения и письменные упражнения.

Детям важно не просто читать, а переосмысливать прочитанное. Каждый читатель награждается способностью к перевоплощению. Философ Бердяев говорит о том, что герои литературных произведений кажутся более реальными, чем окружающие люди.

Задачей родителей является проявить у детей интерес к чтению. Когда книга становится важной частью в жизни взрослых, ребенок это замечает и перенимает.

В России в настоящее время существуют проблемы касательно детского чтения. Исследователи указывают на то, что причиной утраты детского интереса к чтению является некачественное обучение ребенка чтению и отсутствие подкрепления интереса¹.

Чернышевский говорил о том, что детские произведения способствуют развитию важных черт характера. Чтение способствует расширению знаний о мире. Теплов указывает на то, что литература является толчком развития фантазии. Особый интерес вызывают приключения².

Во все времена чтение являлось средством воспитания души младшего поколения. Родоначальник теории детской литературы В. Г. Белинский считал детскую литературу особым элементом воспитания. Он указывал важные характеристики: детская литература должна быть правдива и не должна искажать реальность. Произведения должны развивать патриоти-

¹ См.: Зябкина В. В. Роль художественной литературы в формировании нравственно-эстетических качеств личности. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=14615222> (дата обращения 12.03.2018).

² См.: Денисова С. А. Родители о детском чтении и роли библиотек // Родительское собрание по детскому чтению. 2014. С. 30–32.

ческое чувство. Только полезные книги способны дать материал для размышления. Важно понимать, что язык книги служит орудием образования и воспитания.

Книги способны знакомить с неизвестными местами, а также культурой, прививать раcовое взаимопонимание. Книга может помочь обрести гармонию с самим собой. Чтение способствует интеллектуальному развитию, помогает человеку создавать в самом себе новые черты характера.

В настоящее время технический прогресс удаляет молодое поколение от художественных произведений. Наблюдается преимущество материальных потребностей над духовными. Теряют свою значимость многие нравственные качества. Возникают новые формы проведения досуга, а старые формы, включая чтение, теряют свою значимость. Все это ведет к уменьшению читающего населения.

Необходимо всегда напоминать ребенку о пользе чтения и о том, какие качества благодаря этому развиваются.

1. Чтение способствует улучшению грамотности, а также помогает увеличить словарный запас.

2. Читающий человек всегда интересный собеседник, так как мы запасаемся большим количеством цитат, средств художественной выразительности.

3. Чтение на ночь обладает успокаивающим эффектом. Это особенно важно для детской психики.

4. Чтение разрабатывает память и улучшает мышление, так как мы анализируем прочитанное.

5. Чтение помогает нам сконцентрироваться на важных вещах.

6. Чтение развивает креативные качества, так как из книг мы черпаем множество идей.

Таким образом, следует сделать вывод о том, что перед семьей стоит множество задач. Одной из главных является воспитание детей. Родители должны понимать, что чтение способствует становлению и развитию важных качеств личности. Задача родителей — приучать детей к чтению, помогать раскрывать смысл произведения и анализировать вместе с детьми прочитанное.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Денисова С. А. Родители о детском чтении и роли библиотек // Родительское собрание по детскому чтению. — 2014. — С. 30–32.

2. Зябкина В. В. Роль художественной литературы в формировании нравственно-эстетических качеств личности. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=14615222> (дата обращения 12.03.2018).

3. Мокина М. Чтение — основа грамотности // Этносфера. — 2012. — № 12. — С. 21–22.

4. Работа по формированию навыка чтения в современной начальной школе : метод. рекоменд. для учителей начал. кл. / сост. С. Г. Калашникова. — Омск : Омский гос. ун-т, 2015. — 102 с.

А. Ю. Пахомова

СПЕЦИФИКА ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ В ВАЛЬДОРФСКОМ ДЕТСКОМ САДУ

Вопрос о трудовом воспитании дошкольников в наше время стоит очень остро. Появление и использование различной механизированной техники в нашей жизни, с одной стороны, привело к комфорту, с другой — обесценило человеческий труд, с третьей — лишило подрастающее поколение самого важного понимания человека — как существа деятельного.

Трудовая деятельность имеет огромное воспитательное значение для многостороннего развития личности. Действуя, ребенок развивается в физическом, умственном и социальном плане. В процессе трудового воспитания ребенок приобретает ряд важных знаний о системах «Я — человек», «Человек — Природа», «Человек — Социум», обогащается умениями и навыками, необходимыми ему в будущем. Формируются его личностные качества: самостоятельность, трудолюбие, аккуратность, дисциплинированность, инициатива. Он постепенно учится преодолевать трудности, выполнять свою работу хорошо. В совместной трудовой деятельности создаются первоначальные коллективные навыки — умение работать сообща и помогать друг другу. Вместе с трудовыми умениями ребенок приобретает практический опыт, уверенность в своих силах, чувство долга и ответственности. Эти качества добавляют ему ощущение собственной полезности, а следовательно самодостаточности и радости в каждом дне его детства. Это залог позитивной социализации маленького человека.

Об этом свидетельствуют исследования ряда ученых, как психологов так и педагогов. Значение деятельности в процессе формирования личности рассмотрено в трудах Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, В. Т. Кудрявцева, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина. Огромное воспитательное воздействие труда на становление личности ребенка и детского коллектива описаны К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым, А. С. Макаренко, П. П. Блонским, Н. К. Крупской, В. А. Сухомлинским, С. Т. Шацким и др. Содержание трудового воспитания в условиях детского сада, формы организации детей в труде предложены в исследованиях Е. И. Корзаковой, В. Г. Нечаевой, Е. И. Радиной, З. Н. Борисовой, Р. С. Буре, А. Д. Шатовой¹.

Накопленный богатейший теоретический материал и практический опыт по трудовому воспитанию позволяет сделать вывод о необходимости трудового воспитания детей дошкольного возраста в условиях детского сада, что обеспечивает и наполняет важнейшей составляющей жизни — творческой деятельностью.

Среди современных технологий трудового воспитания и обучения детей дошкольного возраста особого внимания заслуживает организация педагогического процесса (М. В. Крулехт, Р. С. Буре, Л. В. Куцакова), которая способствует постепенному, поэтапному приобщению воспитанников к современному миру в процессе разнообразной детской деятельности в соответствии с возрастом детей.

Вальдорфские детские сады города Рязани, работающие по основной образовательной программе дошкольного образования «Березка», адаптированной к российским условиям, бесспорно, при организации воспитательно-образовательного процесса, пользуются наработками отечественных авторов, но в то же время имеют свою специфику. При сравнении отечественной системы дошкольного воспитания и вальдорфской педагогики в плане трудового воспитания нельзя не отметить различия.

Следует отметить, прежде всего, наличие разновозрастных групп, которые оцениваются учеными А. Г. Арушановой, О. Ф. Борисовой, Е. П. Герасимовой как оптимальная среда развития ребенка в силу разнообразных психологических механизмов. В разновозрастных группах происходит ориентация на «зону ближайшего развития». Младшие дети видят, что делают старшие, и хотят подражать им. В таких группах образцом для подражания выступает не только взрослый, но и даже сверстник или старший ребенок².

Особое место в режиме дня занимает хозяйственно-бытовой и ручной труд. Он осуществляется в вальдорфском детском саду более активно в утренние часы во время игровой

¹ См.: Кошечева И. В. Реализация содержания трудового воспитания в практике современных образовательных организаций // Педагогика. Интерактивная наука. 2017. № 11. С. 53–55.

² См.: Борисова О. Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста в разновозрастных группах детского сада // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 8 С. 172. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnoy-kompetentnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-raznovozrastnyh-gruppah-detskogo-sada/> (дата обращения: 27.02.2018).

деятельности детей. Трудовой процесс включен в игру и в то же время является обособленной деятельностью. Таким образом, дети, поиграв, выбирают себе понравившийся вид труда, или же, наоборот, потрудившись на славу, получив новые знания и умения в трудовом процессе, спешат играть.

Каждому дню недели соответствует присущая ему хозяйственно-бытовая деятельность. Содержанием же является выполнение общественно значимых полезных дел: глажение скатертей, тканых салфеток, стирка кукольного белья, наведение порядка в игровых уголках, приготовление блюд или стола для завтрака, намазывание бутербродов маслом, складывание салфеток, накрывание на стол и многое другое.

К личности воспитателя в вальдорфском детском саду предъявляются высокие требования, поскольку он выступает для ребенка образцом человеческого поведения. Он должен быть занят интересным, значимым для всей группы делом, должен быть увлечен им. Иначе дети не заинтересуются работой, не получатся вовлечь их в трудовой процесс. Освоение детьми общественного опыта плодотворно лишь при условии собственной активности ребенка в процессе его деятельности. Без практического опыта и личных физических усилий ребенка трудовое воспитание невозможно и неосуществимо.

Технология трудового воспитания в вальдорфском детском саду строится на инициативе и активности детей, которые выбирают работу, как правило, сами на основе интереса к происходящему. Ребенок по собственной инициативе может участвовать в делах воспитателя на уровне своих возможностей и умений, подражая не только тому, что воспитатель делает, но и с каким чувством он это делает.

Вальдорфский детский сад строит всю свою практику на принципе подражания и примера. Дошкольникам предлагается большой диапазон разных видов деятельности, при чем тех, в которых могут участвовать и старшие, и младшие дети — кому что по плечу³.

При таком подходе у детей не утрачивается интерес к трудовому процессу, а, наоборот, активизируется. Дети охотно учатся чему-то новому, когда инициатива исходит от них самих, хотят делать работу хорошо. Слова «Я хочу научиться делать как Саша», «Я это сделал сам», «У меня получилось», «Я могу» наполняют детей восторгом, счастьем, уверенностью в своих силах, формируют ценностное отношение к собственному труду, а также труду других людей и его результатам.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Борисова О. Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста в разновозрастных группах детского сада // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2009. — № 8 — С. 172. — URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnoy-kompetentnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-raznovozrastnyh-gruppah-detskogo-sada/> (дата обращения: 27.02.2018).
2. Дмитриев Ю. А. Подготовка студентов к трудовому воспитанию детей дошкольного возраста // Наука, образование, технологии. Преподаватель XXI век. — 2013. — № 1.
3. Загвоздкин В. К. Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой ребенка. — СПб. : Деметра. — 2011.
4. Кошечкина И. В. Реализация содержания трудового воспитания в практике современных образовательных организаций // Педагогика. Интерактивная наука. — 2017. — № 11. — С. 53–55.
5. Шанц Е. А. Развитие субъективности дошкольников в трудовой деятельности // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 4. — С. 141–145.

³ См.: Загвоздкин В. К. Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой ребенка. СПб. : Деметра. 2011. С. 160.

ПРОБЛЕМЫ ПОЛОРОЛЕВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

Полоролевое воспитание в ДОО происходит посредством литературных произведений, сказок, пословиц, поговорок и других жанров фольклора. Формирование полоролевого поведения детей старшего дошкольного возраста в дошкольном учреждении происходит на занятиях при прослушивании литературных произведений, так как ребенок, идентифицируя себя с привлекательным литературным героем, старается перенять его черты, быть похожим на героя и поступать в различных ситуациях так же, как поступает герой литературных произведений. Специально подобранные воспитателем художественные произведения используются для формирования представлений о мужественности, женственности, идеалов семейных отношений¹. Для формирования представлений о мужественности и женственности, наряду с художественной литературой, широко используется устное народное творчество. Из сказок и былин, например «Богатырская застава», рассказов о защитниках Отечества из замечательных книг («История России для детей» и др.) дети узнают о таких качествах мужественности, как смелость, стойкость, ответственность, готовность помочь слабым, рыцарство, присущих не только взрослым мужчинам, но и мальчикам.

При отборе художественных произведений в работе по гендерной социализации детей старшего дошкольного возраста нами учитывались следующие требования:

- доступность возрасту,
- эмоциональная привлекательность,
- динамичность сюжета,
- образное описание главных героев,
- наличие эпизодов, которые дети могут перенести в игру.

В книжном уголке группы мы выделили функциональное пространство для книг мальчиков и девочек. Для девочек мы выбрали сказки, отражающие женские стратегии поведения. Например, русскую народную сказку «Гуси-лебеди» (модель поведения девочки: смелость, ответственность, любовь к брату), сказку В. Одоевского «Мороз Иванович» (модель поведения рукодельницы: трудолюбие, оптимизм, доброта, смелость, послушание, забота о других) и др. Девочкам очень нравятся такие волшебные сказки, как «Крошечка-Хаврошечка», «Морозко», «Золушка», «Дюймовочка».

Девочкам интересны книги, которые учат решать различные проблемы мирным путем, оценивать различия людей: «Мальчик потерялся» З. Александровой, «Мы друзья» Б. Заходера, «Подружка» А. Кузнецовой, А. Линдгрен «Принцесса, не желавшая играть в куклы», серия книг «Прекрасная принцесса», «Рассказы о Белочке и Тamarочке» Л. Пантелеева, «О девочке Маше, о собаке, Петушке и о кошке Ниточке» и др. Для мальчиков группы мы подобрали литературные произведения, которые формируют представления о мужестве, смелости и отваге, находчивости. Образы богатырей, добрых молодцев представлены в русских народных сказках «Иван — крестьянский сын и Чудо-Юдо», «Никита-Кожмяка» и др. Мужскими качествами обладают былинные герои-богатыри Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович. В сказках и былинах в художественных образах «добраго молодца» отражены народные представления об идеальных мужских образах. Добраго молодца —

¹ См.: Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком–дошкольником литературного произведения // Запорожец А. В. Психология действия. Избр. психол. тр. М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000.

сильный, смелый, отважный защитник Родины и народа, храбрый воин, борец со злом. Мальчишкам были интересны исторические рассказы о защитниках Отечества («Рассказы о Суворове и русских солдатах» и «Первый ночной таран» С. Алексеева, «Вертолетчики» Б. Бахаревского, «Сквозь буран» И. Винокурова, «Твои защитники» Л. А. Кассиля, «На льдине» Б. Житкова и др.), обогатившие представления детей о мужской роли защитника Отечества, воспитавшие мужество.

Дошкольникам нравятся занятия, где их знакомят с тем или другим художественным произведением: они очень живо и эмоционально реагируют на его содержание.

Обращается внимание мальчишек на то, как они по-джентельменски должны относиться к девочкам, старым людям, младшим товарищам, а также на то, как приятно, если маме, сестре или бабушке кто-то уступит место, поможет в чем-то. А девочка — будущая мама. Проявляя уважение к ней, оказываешь уважение всем мамам. Если все мужчины так будут относиться к женщинам, то сыну нечего будет беспокоиться за мать, отцу — за дочь. Поэтому у воспитанных мужчин и мальчишек во всем мире принято правило: девочкам и женщинам нужно уступать. При формировании представлений о мужественности использовался ряд произведений, отражающих мужественность, смелость, покровительство, спасение.

В произведении Б. С. Житкова «На льдине» рассказывается о рыбаках, проявивших особую смелость. Они отправились в зимнюю пору в плаванье для того, чтобы привести домой знатный улов. После того как рыбаки наловили рыбы, уже стемнело и они решили остаться переночевать на льдине. Утром их ждал непредсказуемый поворот: льдина откололась и они ушли на ней в свободное плаванье. Сначала это вызвало у рыбаков шок и панику — они не знали, что делать дальше и как выбираться, но проявив смекалку, силу и смелость все-таки добрались до дома.

Главный смысл сказки «Сивка-бурка» состоит в том, что успех приходит к людям обязательным и сообразительным. Братья Иванушки свое счастье проспали на сеновале, а Иван честно пшеничное поле стерег и счастье свое поймал. Сказка «Сивка-бурка» учит нас быть скромными и не хвалиться достижениями. Главный герой Иванушка оказался вовсе не дурачком, каким его считали в семье, а очень скромным, терпеливым и послушным и при этом сообразительным и предприимчивым человеком, что в дальнейшем привело к достижению успеха.

Главный смысл сказки «Стойкий оловянный солдатик» состоит в том, что стойкость порой творит чудеса. Если есть способность переносить все невзгоды и лишения, то обязательно вернешься к тем, кого хочешь видеть. У этой сказки, по вине злого тролля или по случайности, грустный конец, но главные герои сказки в итоге оказались вместе. Солдатик твердо стоит на своей одной ноге и мужественно проходит все испытания, попадая в сложные ситуации. Сила духа и умение не сдаваться, вот чему может научить солдатик. Сказка учит не обращать внимания на зависть и ненависть, которая порой исходит от некоторых недоброжелателей. Быть стойким — значит уметь преодолевать трудности и не сгибаться под ударами судьбы.

Былина «Илья Муромец и Соловей-разбойник» повествует о героическом прошлом великого народного защитника — богатыре Илье Муромце. Былинных героев называют богатырями, а былинами называются особые песни о подвигах и героических приключениях богатырей. В произведении также показан и отрицательный герой Соловей-разбойник. Он похож одновременно на птицу, человека-разбойника и чудовище. На соловья он похож тем, что живет на дереве, у него есть гнездо и он свищет по-соловьиному, а на разбойника тем, что нападает на прохожих.

В давние времена люди верили, что где-то есть на земле такая злая сила, которая одним посвистом может разрушить город и убить людей. Но также не сомневались и в том, что есть на земле большая сила, которая одним выстрелом из лука побеждает зло. Так, с помощью преувеличения сил добра и зла возник художественный образ зла и побеждающего его добра. Илья Муромец — богатырь, благородный добрый молодец, который одним выстрелом из обычного лука, пусть и тугого, разрывающего, побеждает волшебную силу Соловья-

Разбойника. Поэтому в эпизоде сражения Ильи и Соловья-Разбойника нет никакого преувеличения силы Ильи Муромца.

Теперь слово «богатырь» для нас привычно (очень сильный, храбрый, благородный человек, защитник). Многие мальчики хотят быть похожими на Илью Муромца и защищать своих близких, если это необходимо. Однако при этом они все-таки богатыри, остающиеся людьми, не становясь волшебными существами. Богатырская сила — это та идеальная сила, о которой всегда мечтал русский народ.

Богатырь воплощает в себе идеалы и надежды народа, его толкование понятия о добре и зле, патриотической верности родной земле, Илье Муромце-богатыре, благородном добром молодце. Поэтому в эпизоде сражения Ильи и Соловья-Разбойника нет никакого преувеличения силы Ильи Муромца, богатырской чести и удали. Подвиги Ильи Муромца всегда связаны со служением народу.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста нами использовались некоторые литературные произведения.

- Произведения, героями которых являются дети — мальчики и девочки. Эти произведения отражают жизненные ситуации, понятные ребенку, позволяют идентифицировать себя с героями, показывают образцы гендерного поведения в разных ситуациях, общении со сверстниками своего и противоположного пола, взрослыми, членами семьи.

- Произведения о мальчиках, проявляющих качества мужественности: смелость, заботу о младших, слабых, девочках (Я. Сегель «Как я был мамой», Г. Мамлин «Самый смелый» и др.), и произведения о девочках; о традиционных женских качествах — доброте, приветливости, заботе о близких (А. Барто «Младший брат» и проч.).

- Произведения, которые дают дошкольникам представления о счастливой семье, в которой все любят друг друга, заботятся друг о друге (Н. Артюхова «Трудный вечер», С. Маршак «Счастливый день», Е. Серов «Папа дома», В. Драгунский «Денискины рассказы»). Эти произведения помогают формированию у детей образа семьи, семейных идеалов.

В нашей работе с художественной литературой по формированию у детей гендерной культуры мы не ограничивались только чтением на специальных занятиях. Использовали разнообразные формы работы с художественными произведениями: этические беседы по содержанию произведений, в процессе которых обращали внимание детей на проявление героями произведений качеств мужественности, женственности; драматизацию художественных произведений; использование примеров из произведений при обсуждении ситуаций, возникающих в группе, разрешении конфликтов между мальчиками и девочками. Знакомя с художественными произведениями, мы давали рассматривать иллюстрации к ним. Это позволяло обогатить представления детей об особенностях внешнего вида мужчин и женщин, понять их эмоциональное состояние.

Проблемой использования художественной литературы в полороловом воспитании детей старшего дошкольного возраста заинтересовались и родители. С ними проводились беседы и консультации, родители приглашались на открытые занятия по ознакомлению с художественной литературой. Был оформлен стенд из опыта семейного воспитания «Как книга помогает вырастить из мальчика — мужчину, а из девочки — женщину».

Таким образом, выстраивая свое понимание художественной литературы, ребенок приобретает начальные качества мужественности и женственности, у него развивается положительное эмоциональное отношение к своему полу, чувство гордости за принадлежность к нему и соответствующие полу предпочтения и интересы.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки — два разных мира. — М. : Линка-пресс, 1998.
2. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Психология действия. Избр. психол. тр. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Модэк, 2000.

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ Ф. ФРЕБЕЛЯ

В истории педагогической мысли 60–70-е г. XIX в. в странах Европы были представлены широким спектром разнообразных течений и концепций, которые являются предметом историко-педагогического исследования. Их изучение повлияло на разработку новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса, обоснование прогрессивных педагогических идей, а также практическую деятельность педагогических работников.

Одним из классиков научной системы дошкольного образования и воспитания является Фридрих Фребель (1782–1852) — немецкий философ и педагог, основоположник оригинальной системы дошкольного образования, который считал, что воспитание должно иметь четкую методологическую основу, каждый педагог должен осознавать цели воспитания, подбирая на этой основе наиболее эффективные средства и методы развития дошкольников.

Педагогические позиции Ф. Фребеля были проникнуты господствующим в то время философско-религиозным учением пантеизма, поэтому, подвергая критике религиозные, духовные и философские основы педагогической системы педагога, выдающиеся деятели, тем не менее, не отрицали положительных сторон его учения, подчеркивали его вклад в развитие дошкольной педагогики. Педагогическая система Ф. Фребеля оказала значительное влияние на развитие отечественной дошкольной педагогики и на долгое время завоевала все страны Европы. Фребелевские общества объединяли наиболее видных представителей русской интеллигенции, содействовали распространению педагогических идей и мыслей великого немецкого педагога и философа, созданию детских образовательных учреждений, способствовали улучшению семейных взаимоотношений. Цель данной статьи раскрывает сущность основных теоретических положений педагогического наследия Ф. Фребеля и его вклада в развитие дошкольного образования.

Выдающиеся деятели дошкольного образования К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, М. Водозова, А. С. Симонович, А. П. Усова и другие изучали, анализировали систему Ф. Фребеля, определяли положительные и отрицательные стороны его идей, рекомендовали использовать его теорию в соответствии с особенностями национального воспитания и социокультурных условий своей страны.

В системе воспитания маленьких детей Ф. Фребель большое внимание уделял игровой деятельности. Игры детей, их самостоятельность, как подчеркивал Ф. Фребель, являются проявлением инстинктивного влечения к движениям и действиям, самовыражением внутренних состояний. Задача воспитателя — распознать их и найти внешние объекты-стимулы, в которые они будут воплощаться. Игры способствуют познанию природы, сближают детей друг с другом, со взрослыми. Охотнее всего играют дети со своими сверстниками. Дорогие игрушки Ф. Фребель отрицал¹. Исходя из собственного понимания игровой деятельности, роли в развитии ребенка, Ф. Фребель построил систему своих известных шести «даров» для игр. Они направлены не только на сенсорное и моторное развитие ребенка, а на всестороннее. Из них вытекает система разнообразных занятий в детском саду, которые развивают потенциальные творческие силы ребенка. Этим реализовался принцип единства: развития и воспитания в учебной деятельности. Ф. Фребель предусматривал сопровождение игры словом и песней (тексты сочинял он сам)².

¹ См.: История педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для пед. ун-тов / под ред. А. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. М. : Сфера, 2001. 512 с.

² См.: Зайченко И. В. История педагогики : в 2 кн. Книга II. История зарубежной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Киев : Слово, 2010. 624 с.

Дар первый — разноцветные мячи. Мяч — первая детская игрушка. Малышам предлагаются мячи цветов радуги, а также белый и черный. Каждый — на веревочке, что позволяет свободно манипулировать им. Всей совокупностью своих качеств мяч удовлетворяет познавательные и двигательные потребности малыша с самого раннего возраста. Наблюдения за ним в спокойном состоянии развивает представление о круглом предмете, его форме. Двигательные действия с мячом (справа — слева, вперед — назад, вверх — вниз) формируют восприятие пространства, а медленные и быстрые движения — ощущение времени. Окраска игрушек учит различать цвета в окружающем мире.

Дар второй — шар, кубик, цилиндр. Эти тела, начиная со второй половины 1-го года жизни, знакомят ребенка с различными состояниями предметов — покоя и движения, их формами в зависимости от того или иного состояния. Противоположные по форме шар и кубик, сочетаясь и разъединяясь в играх, дают представление о целом и отдельном. Шар, как и мяч, демонстрирует двигательные возможности сферических предметов, кубик — статические состояния, а в различных положениях в пространстве — грани и углы. Круговое движение кубика, подвешенного на ниточке, дает представление о цилиндре, но в это время теряется восприятие его граней и углов. При сочетании данных тел образуются различные предметы, с которыми можно действовать: из шара и цилиндра получается кукла, из кубика, цилиндра и шара — кукла за столом и т. д.

Дар третий — куб, разделенный на 8 кубиков. Действия с кубом как с целым предметом и с кубиками как частями его формируют представление о целом и части. Действуя с кубом и кубиками, что-то строя, ребенок в то же время добавляет, вычитает, делит куб пополам, на 4 или 8 частей, умножает. В играх с кубиками он усваивает, по определению Ф. Фребеля, три формы жизни: строительство, красоту, познание.

Дар четвертый — куб, разделенный на 8 брусков-плоскостей. Играя и по заданию строя из брусков различные предметы, фигуры, дошкольник знакомится с линейными, угловыми и плоскостными особенностями зданий, длиной, шириной, толщиной, высотой, правилами равновесия, устойчивости, то есть с основными архитектурными понятиями. Как и в предыдущих играх, дети встречаются с разными формами красоты и познания.

Дар пятый — куб, разделенный на 27 кубиков. 3 из этих кубиков разделены наискось по диагонали пополам, а 3 — наискось по диагонали на четверти. Из всех этих элементов можно составить разнообразные комбинации-сооружения, фигуры прямоугольной и остроугольной формы. Значительно расширяется знакомство со свойствами предметов, понятиями, представленными предварительными «дарами», в частности математическими. Построение многоугольных предметов способствует усвоению геометрических фигур.

Дар шестой — куб, разделенный на 27 кирпичиков (дощечек), из которых 3 поделены пополам вдоль и 12 разделены пополам поперек. Поиск названия здания, порой весьма причудливого, развивает воображение, обогащает речь ребенка³.

Значительный вклад в теорию и практику воспитания внес Ф. Фребель своими произведениями о подвижных играх и занятиях с детьми. В играх-путешествиях, пластических движениях ребенок познает мир, а изображая что-то, творит. Каждое самостоятельное движение вызывает у него радость.

Много внимания Ф. Фребель уделял учебной деятельности, в которой ребенок, познавая внешний мир (природу, общественные явления), раскрывает и обогащает свое внутреннее естество. Уже с пяти лет он может складывать из бумаги предметы различной формы, выкладывать из палочек прямоугольные, остроугольные и тупоугольные фигуры, показывать с помощью палочек их состояние и направление (вертикальный, горизонтальный, наклонный). Развитие изобразительных способностей является важнейшей задачей развития и воспитания в процессе обучения. Рисование как творческая деятельность должно проходить через сознание, то есть связываться с пояснениями и словесной стимуляцией, и они должны

³ См.: Хрестоматия по истории дошкольной педагогики : учеб. пособие / под. ред. Н. Борисовой. Киев : Высшая школа, 2004. 415 с.

вызывать чувство приятного и прекрасного. Именно такие чувства, как подчеркивал педагог, вызывают слова из песни.

Таким образом, Ф. Фребель полагал, что основная задача воспитания — саморазвитие природных сил и способностей человека, внедрение разнообразных видов детской деятельности, которые используются педагогами в современных ДОУ. Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что идеи Фридриха Фребеля получили широкое распространение и в современном дошкольном образовании актуальны, как никогда, и требуют глубокого и внимательного прочтения.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Егоров В. Ф., Лыкова С. Ф., Волобуева Л. М. Введение в историю дошкольной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. С. Ф. Егорова. — М. : Академия, 2001. — 320 с.
2. Зайченко И. В. История педагогики : в 2 кн. Книга II. История зарубежной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — Киев : Слово, 2010. — 624 с.
3. История дошкольной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / под ред. Л. Н. Литвиной. — 2-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 1989. — 352 с.
4. История педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для пед. ун-тов / под ред. А. Пискунова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Сфера, 2001. — 512 с.
5. Хрестоматия по истории дошкольной педагогики : учеб. пособие / под. ред. Н. Борисовой. — Киев : Высшая школа, 2004. — 415 с.

О. А. Таранова

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследование познавательной активности является актуальным на современном этапе развития общества. Изучение данного вопроса приобретает особую актуальность в контексте социокультурного развития детей дошкольного возраста. В процессе становления и формирования личности существуют сензитивные периоды. Это этапы жизни, когда складываются наиболее благоприятные условия для становления определенных психологических свойств и видов поведения. Следует отметить, что именно дошкольный возраст является сензитивным для развития познавательной активности, формирования культурных норм социума.

В трудах А. В. Петровского мы находим следующую характеристику дошкольного возраста. Он считает, что этот период детства находится между ранним детством и младшим школьным возрастом и является одним из самых главных, решающих периодов в жизни и развитии ребенка. Именно в это время происходит формирование личности ребенка и всех познавательных психических процессов. По мнению автора, к концу дошкольного возраста ребенок может самостоятельно управлять своим поведением, и оно становится предметом его сознания, позволяя перейти на новый этап развития (именно на этом возрастном этапе дети усваивают нравственные нормы) ¹.

¹ См.: Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д. : Феникс, 1998. 494 с.

Для более полного понимания термина «познавательная активность» следует первоначально проанализировать само понятие «активность». Это особый вид деятельности человека, в котором отмечается высокий уровень инициативности, целеустремленности, осознанности, произвольности движений и действий. Проанализировав некоторые литературные источники, можно утверждать, что активность является:

- очень сложным термином (имеет неоднозначную трактовку),
- результатом деятельности человека,
- более объемным понятием, чем деятельность².

С позиции отечественных психологов познавательная активность — это особое свойство субъекта познания, которое способствует психическому развитию и играет решающую роль в процессе становления личности. Она определяется индивидуальными особенностями личности и такими свойствами, как степень чувствительности личности к новой информации, высокая познавательная потребность и готовность к реализации, стремление к постоянному познанию новой информации³.

Ученые расходятся во мнениях касательно ведущих факторов развития познавательной активности. Так, в трудах М. И. Лисиной, Т. А. Серебряковой сказано, что на процесс развития познавательной активности особое влияние оказывает межличностное общение. Согласно трактовке Л. И. Божович, ключевым фактором воздействия является потребность в новых эмоциях и впечатлениях. По мнению Н. С. Лейтес, В. Д. Небылицина, основополагающим фактором является общий уровень развития активности⁴. У Д. Б. Годовиковой показано, что желание получить новые знания о социуме содержит познавательную потребность и соответственно познавательную деятельность, а значит, эти факторы являются базисом познавательной активности и характеризуют четкие внешние проявления, включающие в себя такие показатели, как внимание, интерес, эмоции действия.

Познавательные интересы начинают проявляться в раннем возрасте. И если их постоянно поддерживать, то в дальнейшем возможно пробуждение познавательной активности дошкольника. Эти проявления мы можем наблюдать сначала в виде любознательных детских вопросов, с которыми малыш обращается к взрослым уже в 3–4 года. Перерастет ли такое детское любопытство в более устойчивую форму или исчезнет из жизни малыша навсегда, зависит только от взрослых, окружающих ребенка. В частности, от его родителей. Именно взрослые должны способствовать развитию любознательности детей, воспитывать в них любовь к познанию нового, еще неизведанного, и подкреплять данную потребность в знаниях. Так как объектом нашего исследования является дошкольный возраст, важно донести до родителей, воспитателей, психологов и прочих актуальность данной статьи, чтобы они способствовали развитию у детей познавательной активности и, как следствие, повышали уровень социокультурного развития детей именно с дошкольного возраста.

Благодаря грамотному построению воспитания ребенка можно достичь развития у него познавательной активности. Как отмечает Е. И. Щербакова, именно познавательная активность детей перерастает в самоорганизацию процесса знакомства с социумом и в последующем ребенок сам уже может регулировать свое поведение и поступки в социуме⁵.

Подводя итог вышесказанному, полагаем, что именно познавательная активность играет основную роль в структуре активно развивающейся личности, влияет на процесс развития

² См.: Морозова И. С. Познавательная активность младших школьников // Теория и практика общественного развития. 2012. № 12. С. 162–165.

³ См.: Гусева Т. А. Стили познавательной активности личности студентов : дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2009. 418 с.

⁴ См.: Годовикова Д. Б. Общение и познавательная активность дошкольников // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 34–40 ; Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 18–35 ; Меньшикова Е. А. Психолого-педагогические аспекты развития познавательной активности детей // Вестник ТГПУ. 2009. № 83. С. 84–88 ; Морозова И. С. Познавательная активность младших школьников.

⁵ См.: Меньшикова Е. А. Психолого-педагогические аспекты развития ...

и усвоения социальных норм детьми. При грамотном развитии у малышей дошкольного возраста познавательной активности и достижении нормального функционирования в социуме ребенок преодолевает препятствия на своем пути развития и приобретает нравственные нормы, которые способствуют распознаванию предметов и выступают фактором его социокультурного развития.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Годовикова Д. Б. Общение и познавательная активность дошкольников // Вопросы психологии. — 1984. — № 1. — С. 34–40.
2. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — Ростов н/Д. : Феникс, 1998. — 494 с.
3. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 18–35.
4. Меньшикова Е. А. Психолого-педагогические аспекты развития познавательной активности детей // Вестник ТГПУ. — 2009. — № 83. — С. 84–88.
5. Морозова И. С. Познавательная активность младших школьников // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 12. — С. 162–165.

РАЗДЕЛ 7

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ЯЗЫКОВОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКА

К. А. Андреева, Н. И. Андреева

ИНТЕГРАЦИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОРИИ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РОМАНА М. Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА «ИСТОРИЯ ОДНОГО ГОРОДА»

Метапредметные связи, если опираться на федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), становятся высшим уровнем развития школьного образования. Современный школьник должен быть подготовлен к жизни в многозадачном, многостороннем мире. Одним из способов формирования соответствующих компетенций является проведение в школе интегрированных уроков. Занятия данного типа, на наш взгляд, решают ряд задач:

- 1) дают возможность разнообразить процесс обучения,
- 2) позволяют воспитать у ребенка умение рассматривать одно явление с нескольких сторон,
- 3) помогают реализовать в процессе обучения способности и задатки каждого ученика.

По мнению М. В. Кулаченко и Л. В. Сорокиной, интегрированный урок можно считать успешным при реализации ряда дидактических задач¹. С опорой на предложенный методистами перечень (актуальность решаемой на уроке проблемы, кураторская деятельность педагога при выполнении интегрированного опережающего домашнего задания, преемственность между этапами урока и т. д.) нами был составлен план-конспект интегрированного урока литературы и истории для учащихся 8 класса на тему «Исторические реалии в произведении М. Е. Салтыкова-Щедрина “История одного города”», урок был проведен в МБОУ «Школа № 3 “Центр развития образования”» (г. Рязань). Выбор темы интегрированного занятия был обоснован и краеведческим аспектом изучения гуманитарных наук в рязанской школе, ведь имя Михаила Еврафовича Салтыкова-Щедрина связано с Рязанщиной, однако многие школьники далеки от изучения рязанских страниц биографии литературного и общественного деятеля.

Обратимся непосредственно к уроку, целью которого являлось изучение произведения «История одного города» с точки зрения сравнения литературного текста с историческими реалиями. В связи с этим были поставлены следующие задачи: 1) проанализировать общественно-политическую ситуацию в современной М. Е. Салтыкову-Щедрину Рязани и России, 2) сравнить Рязань с вымышленным городом Глуповом из произведения «История одного города», 3) провести сравнительный анализ героев произведения и реальных исторических деятелей, 4) выявить, с помощью каких литературных приемов М. Е. Салтыкову-Щедрину удалось создать сатирическое произведение.

Перед восьмиклассниками в рамках интегрированного урока были поставлены два проблемных вопроса: 1) есть ли в «Истории одного города» черты реальных исторических ситуаций, характерных для России XIX в.? 2) с помощью каких приемов создается комический эффект в произведении?

¹ См.: Кулаченко М. В., Сорокина Л. В. Интегрированный урок литературы и истории как один из способов формирования межпредметных связей // Теория и практика образования в современном мире : материалы VIII Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, декабрь 2015 г. СПб. : Свое издательство, 2015. С. 99–101.

На мотивационном этапе учащимся предлагалась игра-разминка «Помните ли вы?», в ходе которой они, работая в микрогруппах, давали определения терминам из истории и литературы. Педагогами был предложен следующий перечень терминов: *роман, сатира, псевдоним, внутренняя политика, внешняя политика, историческая личность*.

Данный интегрированный урок в основе своей исторической части имел цитату самого М. Е. Салтыкова-Щедрина о Рязани, которую писатель называл *лапотной, вороватой, но с большим потенциалом*. Учащиеся выступали с сообщениями о крестьянстве, развитии сельского хозяйства в Рязанской губернии; освещали проблемы помещичьего гнета, развития культуры региона; комментировали сословные различия в современном М. Е. Салтыкову-Щедрину обществе.

Особое внимание было уделено непосредственно страницам биографии писателя, периоду его вице-губернаторства в Рязанской губернии. В сообщениях учеников подчеркивалось, что Михаил Евграфович в Рязанский период не отказывался от литературного творчества. В Рязани им были написаны и доработаны следующие произведения: «Развеселое житье», «Зубатов», «Госпожа Подейкова», «Недовольные», «Литераторы-обыватели».

На наш взгляд, стоит помнить, что при большом количестве опережающих домашних заданий интегрированный урок должен заинтересовывать учеников не только как процесс презентации полученных ранее знаний, но и как процесс открытия нового знания в рамках самого урока без домашней подготовки. При этом работа над новым знанием должна быть доступна каждому ученику. Следовательно, одним из ключевых моментов описываемого урока должны стать практикумы по открытию нового знания, которые можно организовать с помощью разработанных педагогами обучающих карточек. С их помощью учащиеся в ходе урока познакомились с историей создания произведения, откликами современников, а также провели анализ записей и писем М. Е. Салтыкова-Щедрина, позволяющих составить полное представление о работе писателя над романом.

Анализу сатирических приемов, использованных писателем, сопутствовал просмотр с мультфильма «История одного города» (режиссер Валентин Караваев, 1991). На наш взгляд, отражение сатирических черт через мультипликацию наглядно показывает учащимся те элементы гротеска, которые ученикам 8 класса порой трудно заметить при самостоятельном чтении литературного произведения.

Рефлексию проделанной учащимися работы педагоги предложили провести в форме составления акростиха к слову «Глупов». Представим один из вариантов:

Г — говорили о родном городе;

Л — лишний раз вспомнили историю страны;

У — угадывали, кто скрыт Салтыковым-Щедринным под разными образами;

П — поняли, как тесно история связана с литературой;

О — открыли много нового;

В — все поможет нам в жизни.

На наш взгляд, разработанный урок наглядно продемонстрировал, что целью интеграции дисциплин в школе является формирование знаний учащихся об окружающем мире, связанных в общую картину. Ученики не просто знакомились с текстом художественного произведения и анализировали его, а погружались в эпоху, в которой жил и творил М. Е. Салтыков-Щедрин, учились рассматривать одно явление (в данном случае — текст романа и жизненный путь его создателя) с разнообразных сторон.

В заключение отметим, что в изучении литературы интеграция знаний имеет особую важность. Е. С. Богданова пишет: «В результате восприятия всего текста и интеграции фоновых знаний из различных областей науки устанавливаются внутритекстовые связи (контекст) и рождается некая развернутая картина с передним планом (текст и его элементы: хронотоп, герои, объекты), скрытым глубинным планом (сверхзадача автора: подтекст плюс механизм и смысл воздействия на читателя, его аксиологическую сферу) и периферийными зонами (культурно-исторический фон)»². Именно интегративный подход, а следовательно и проведение интегрированных уроков, позволяет научить ребенка полноценно читать и осмысливать художественный текст.

² Богданова Е. С. Текстовоспринимающая деятельность: интеграция знаний // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. № 3 (12). С. 44–47.

Список использованной литературы

1. Богданова Е. С. Текстовоспринимающая деятельность: интеграция знаний / Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. — 2016. — № 3 (12). — С. 44–47.
2. Кулаченко М. В., Сорокина Л. В. Интегрированный урок литературы и истории как один из способов формирования межпредметных связей // Теория и практика образования в современном мире : материалы VIII Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, декабрь 2015 г. — СПб. : Свое издательство, 2015. — С. 99–101.

В. Р. Базарова

ОБ УРОВНЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Ценностное отношение к родному языку и культуре является неотъемлемой частью гражданской идентичности личности. Данная проблема находит свое отражение в трудах современных исследователей.

Так, А. Д. Дейкина, говоря о проблеме отношения школьников к богатству Родины, утверждает, что сейчас «нет той традиционной культурной базы и среды воспитания, которая формировала личность, идеологически устойчивую, с другим приоритетом ценностей по сравнению с сегодняшним днем, были и другие моральные скрепы в общественном (социальном) поведении... Из-за сниженного уровня культуры чтения (в широком смысле) существует проблема понимания»¹.

Согласно исследованиям О. А. Скрыбиной, представления о ценностях и речевых эталонах у школьников «формируются не на основе художественной литературы, а средствами СМИ, в которых демонстрируются чуждые ценности, порочные образцы речевого поведения, разнообразные формы речевой агрессии, что негативно влияет на языковой вкус, искажает картину мира адресата. Активно используя аббревиатуры *участник ВОВы, РПЦ, трепетун (Третий Петроградский Университет)* или графодериваты (графические окказионализмы) *“Страна в нокДАУНе” (заголовок статьи о росте числа умственно отсталых детей)*, газеты и журналы продолжают насаждать насилие над русским словом. Участник ВОВы — это “согнутое в подкову живое слово” (М. Сухотин)»².

В современной методике преподавания русского языка как самостоятельной области научного знания активно разрабатывается культурологический подход, основной задачей которого является формирование у обучающихся культуроведческой компетенции (Л. А. Ходякова, Н. Л. Мишатица, О. Н. Левушкина). Культуроведческая компетенция — это осознание родного языка как формы выражения национальной культуры, его взаимосвязи с историей, владение нормами языка, знание его национально-культурной специфики. Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена требованиями ФГОС к результатам обучения, где доминантой являются личностные результаты. В соответствии с ФГОС, личностные результаты освоения школьной программы должны отражать: «Формирование основ российской

¹ Дейкина А. Д. Проблемы лингвистического образования в современной школе // Современные технологии повышения профессиональной компетентности педагога дошкольного образования : материалы межрегион. науч.-практ. конф. 2015. № 4. С. 964–969.

² Скрыбина О. А. Формирование языковой личности в контексте реалий современной культуры // Культура в фокусе научных парадигм / ред. О. А. Кравченко, Н. Е. Каика. Донецк : ДонНУ, 2017. Вып. 5. С. 344–347.

гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности ... <...> Формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий...»³.

Для выяснения состояния сформированности культуроведческой компетенции у школьников среднего звена нами было проведено анкетирование учащихся седьмых классов школы № 15 г. Рязани. В анкетировании приняло участие 49 человек. Учащимся были предложены вопросы для выяснения ключевых составляющих компетенции: 1. Как вы относитесь к своей Родине? 2. Какие литературные произведения вы прочитали за последние полгода? 3. Какие важнейшие для Отечества исторические события вы знаете (укажите не менее трех)?

Ответом на первый вопрос школьники должны были показать свое отношение к Родине. Среди опрошенных 82 % считают себя патриотами или уважительно относятся к Отечеству, 6 % относятся к Родине негативно, 12 % высказали нейтральное отношение либо не ответили на данный вопрос.

Слово «уважение» при описании своих чувств к Родине употребило всего пять человек из двух классов (10 % от общего числа респондентов). Для описания своего отношения к Родине учащиеся чаще всего используют такие слова и словосочетания, как любовь (37 % респондентов), патриотизм, хорошее отношение, 12 % связывают понятие «родина» с силой и надежностью.

Согласно полученным результатам, 90 % респондентов читали книги в указанный период, 8 % не прочитали ничего, 2 % оставили данный вопрос без ответа. При этом 57 % учащихся указали литературу только по школьной программе. Утверждать, что только эти 57 % читали книги по школьной программе, а остальные нет, мы не можем, так как не все опрошенные указывали названия произведений ввиду того, что они их не запомнили, а называли только автора или количество прочитанной литературы. 18 % опрошенных назвали произведения, которые не содержатся в школьной программе; 31 % респондентов выбрали для чтения иностранную литературу, из них 14 % отдали предпочтение зарубежной классике, 17 % — современной иностранной литературе. 8 % опрошенных дополнительно прочитали произведения отечественных писателей.

Исходя из полученных данных можно сделать следующий вывод: процент читающих семиклассников достаточно высок. Однако большая их часть за последние полгода читала только произведения школьной программы.

Задавая учащимся вопрос «Какие важнейшие для Отечества исторические события Вы знаете (укажите не менее трех)?», мы стремились выяснить, каков уровень знаний родной истории, сформировано ли ценностное отношение к прошлому России.

Ответили на данный вопрос 84 % респондентов. Следует отметить, что полностью с требованием задания справилось только 20 %. Самым известным для учащихся событием стала Великая Отечественная война (ее назвал 51 %). 16 % учащихся назвали распад СССР. Революция 1917 года известна 13 % учащихся. 10 % считают монголо-татарское нашествие важнейшим событием отечественной истории. 24 % респондентов указали общие, неконкретные события.

В ответах учащихся (15 %) такое историческое событие, как Великая Отечественная война, написано в виде аббревиатуры (ВОВ).

Несмотря на то что большинство учащихся с заданием справились, глубоких знаний предмета школьники не продемонстрировали: ответы содержали информацию об общеизвестных событиях, часто упоминаемых в СМИ. Следует подчеркнуть, что в анкетах не были указаны какие-то более конкретные события (например, не монголо-татарское нашествие, а разорение Рязани Батыем).

³ Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373. — URL : <http://минобрнауки.рф/документы/543> (20.02.2017).

Настороженность вызывает весьма вольное обращение с терминами, обозначающими важнейшие для самоопределения нашего народа события. Это говорит о недостаточно уважительном отношении респондентов к родной истории.

Подводя итоги, считаем необходимым отметить следующее:

1) составляющие компоненты культуроведческой компетенции (знания из истории, литературы, краеведения) дают основания для вывода о несформированности указанной компетенции в полном объеме (только 40 % респондентов справились с вопросами тестирования полностью);

2) учащиеся продемонстрировали низкий уровень знания истории России (только 20 % справились с заданием полностью, в ответах не было разнообразия и конкретики);

3) анализ знаний учащихся из области литературы дает основания для вывода о низкой заинтересованности школьников в чтении произведений (только 33 % опрошенных указали авторов или произведения, выбранные ими самостоятельно).

Таким образом, проведенное нами исследование подтверждает мнение российских специалистов об уровне сформированности культуроведческой компетенции у школьников и молодежи, что доказывает необходимость продолжать научный поиск для продуктивной реализации принципа культуросообразности в преподавании русского языка на основе межпредметных связей.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Дейкина А. Д. Проблемы лингвистического образования в современной школе // Современные технологии повышения профессиональной компетентности педагога дошкольного образования : материалы межрегион. науч.-практ. конф. — 2015. — № 4. — С. 964–969.

2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373. — URL : <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 20.02.2017).

3. Скрябина О. А. Формирование языковой личности в контексте реалий современной культуры // Культура в фокусе научных парадигм / ред. О. А. Кравченко, Н. Е. Каика. — Донецк : Донец. нац. ун-т, 2017. — Вып. 5. — С. 344–347.

В. А. Буданова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СЖАТОМУ ИЗЛОЖЕНИЮ

Значительную часть своей жизни человек осуществляет речевую деятельность: слушает или говорит, читает или пишет. В процессе общения мы воспринимаем речь и сознанием ее смысл, поэтому в настоящее время в обучении русскому языку большое внимание учителями, учеными уделяется речевой подготовке школьников.

Важное место в работе по развитию речи учащихся занимает текст.

Текст — это осмысленное речевое произведение, представляющее собой внутренне взаимосвязанную последовательность различных знаков, образующих целостность, которая обладает оформленностью¹. Текст создается, чтобы не просто выразить мысль, как это делается в предложении, а чтобы развить эту мысль. Развитие мысли требует смены синтаксических конструкций. Суть заключается в том, что каждое последующее предложение опирается

¹ См.: Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методические аспекты. М., 2011. С. 112.

на предшествующее, продвигая высказывание от известного («данного») к неизвестному («новому»), вследствие чего образуется цепочка предложений, имеющая начало и конец, определяющая границы текста. Поэтому в тексте предложения последовательны и связаны по смыслу. В тексте все языковые единицы сосуществуют и взаимодействуют, а в процессе коммуникации приобретают новые, речевые свойства². В связи с этим текст имеет большой дидактический потенциал для развития языковой личности школьника. Текстовые умения определяют уровень сформированности коммуникативной компетенции и развития языковой личности. Текстовые умения играют решающую роль при оценивании результатов основного государственного экзамена по русскому языку, в ходе которого девятиклассники пишут изложение.

Во-первых, работа по написанию изложения, ориентирует учащихся на понимание и освоением основных признаков текста. Согласно исследованиям И. Р. Гальперина, текст обладает:

- 1) заголовком, завершенностью, тематическим единством;
- 2) целенаправленностью, интеграцией, подчинением каждого компонента общей мысли;
- 3) структурной организацией, связью между частями и предложениями;
- 4) обработанностью с точки зрения стилистических норм³.

Во-вторых, изложение всегда предполагает понимание учащимися текста.

В-третьих, понимание способствует правильному распределению информации — выделению главной и второстепенной. Разделение на главную информацию и второстепенную зависит от характера текста: то, что в одном тексте является второстепенным, в другом может оказаться главным.

В работе над изложением важно помнить, что качество текста определяет не количество слов, а количество и характер информации. По характеру воспроизведения текста различаются подробные, выборочные и сжатые изложения.

Сжатое изложение — это форма обработки информации исходного текста, оно предполагает трансформацию текстовой ткани за счет смещения акцентов на суть изложенного. Трансформация текста, являясь средством формирования логического мышления, предполагает формирование умения обобщать, абстрагировать и конкретизировать. Таким образом, компрессия требует «структурированного восприятия содержания текста, умения выделять в нем микротемы, определять в них главное, существенное, отсекают второстепенное»⁴.

Обучение сжатому изложению способствует формированию лаконичной, содержательной речи, структурирует мысль. Этот вид изложений способствует формированию и совершенствованию таких коммуникативных умений, как раскрывать тему, основную мысль, продумывать высказывание, модернизировать текст на определенную тему. Таким образом, одна из главных задач сжатого изложения — научить кратко, в обобщенной форме передавать информацию.

При обучении сжатому изложению центральное место занимает работа по освоению учащимися способов компрессии текста. Вслед за И. Д. Морозовой выделим такие способы сжатия, как: 1) исключение подробностей, деталей; 2) обобщение конкретных, единичных явлений; 3) сочетание исключения и обобщения⁵. Другие ученые к основным способам компрессии текста относят: 1) *исключение*, 2) *обобщение*, 3) *упрощение*⁶.

Исключение предполагает «вырезание» второстепенного, поясняющего. При данном способе сжатия текста необходимо выделить главные детали, затем исключить несущественные и полученное объединить в новый текст. Исключить можно все оценочные, субъективные, авторские замечания, например вводные слова, цитаты, рассуждения, описания, пояснения. Однако это возможно сделать лишь в случае, если они не несут в себе ни какой смысловой нагрузки.

² См.: Алентикова С. А. Раскрывая тайны текста. М. : ЭЛПИС, 2014. С. 286. URL : <https://studfiles.net/preview/1805097/> (дата обращения: 25.02.2017)

³ См.: Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2011. С. 117.

⁴ См.: Методические рекомендации для экспертов территориальных предметных комиссий по проверке заданий с развернутым ответом. Государственная итоговая аттестация выпускников 9 классов общеобразовательных учреждений 2008 года (в новой форме). Русский язык. М. : ФИПИ, 2008. С. 3–5.

⁵ См.: Морозова И. Д. Виды изложений. М. : Просвещение, 1984. С. 114.

⁶ См.: Степанова Л. С. Русский язык. Сжатое изложение и сочинение-рассуждение на ОГЭ. М. : АСТ, 2017. С. 5.

При *обобщении* необходимо выделить отдельные факты, а затем объединить их. Подлежат обобщению предложения, связанные одной мыслью, части сложного предложения, однородные члены, выражающие частные факты.

К *упрощению* или *замене* относятся: 1) разбивка сложного предложения на простое, 2) замена сложноподчиненного предложения простым, 3) замена фрагмента текста синонимичным выражением, 4) перефразирование текста, передача мысли своими словами.

Рассмотрим приемы компрессии текста на примерах.

Таблица

Приемы компрессии текста

<i>Исходный текст</i>	<i>Сжатый текст</i>	<i>Приемы сжатия</i>
Они лежали на пологом склоне, <i>откуда открывался вид на утренний город и озеро</i> . Дым из труб поднимался вверх, смешиваясь со свежим воздухом, <i>навевая представление о тепле, уюте, домашнем завтраке и теплой постели</i> . Озеро, <i>чуть волнуясь</i> , подмигивало им тысячами глазков. Он смотрел <i>молча</i> на легкий плывущий туман, <i>как бы</i> выдыхаемый солнцем и растворяющийся в его лучах. (Эрих Мария Ремарк)	Они лежали на пологом склоне. Дым из трущоб поднимался вверх и смешивался со свежим воздухом. Озеро подмигивало им тысячами глазков. Он смотрел на плывущий туман, выдыхаемый солнцем и растворяющийся в его лучах.	Исключение
Стемнело. Только на горизонте, где-то далеко над крышами, все еще мерцали последние <i>зеленоватые и оранжевые</i> отблески. Среди них плыла бледная луна, разъединенная, словно старая латунная монета. С улицы доносились голоса, <i>громкие, радостные и беспечные</i> . (Джек Лондон)	Стемнело. Только на горизонте, где-то далеко над крышами, все еще мерцали последние разноцветные отблески. Среди них плыла бледная луна, разъединенная, словно старая латунная монета. С улицы доносились ликующие голоса.	Обобщение
Свобода выбора содержит в себе <i>те</i> уникальные качества, <i>которые</i> делают нас людьми. Помимо осознания себя, мы обладаем воображением — <i>способностью создавать что-либо в уме независимо от окружающей действительности</i> . Мы обладаем совестью — <i>глубоким внутренним осознанием того, что правильно, а что нет, а также того, насколько наши мысли и поступки соответствуют общепринятым нормам поведения</i> . И кроме того, мы располагаем <i>независимой</i> волей — <i>способностью действовать, опираясь на осознание себя, независимо от какого-либо влияния извне</i> . (Стивен Р. Кови)	Свобода выбора содержит уникальные качества, делающие нас людьми. Помимо осознания, мы обладаем воображением, совестью, <i>независимой</i> волей.	Упрощение

Для того чтобы эффективно овладеть этими способами сжатия текста, считаем необходимым использовать пропедевтические упражнения:

- 1) выделение главного смысла предложения;
- 2) выделение основной мысли с помощью одного предложения;
- 3) выделение деталей;
- 4) сокращение предложения исключением деталей, уточнений, подробностей;
- 5) замена предложения или его части указательным местоимением;
- 6) подбор обобщающего слова;

Приведем примеры таких упражнений по обучению компрессии текста.

Упражнение 1. Преобразуйте сложное предложение в простое, сохраняя основное содержание.

1. Почтительно поклонившись старику, который хоть не видел её, но привык ухом различать каждое её движение и поэтому знал, что она поклонилась, молодая женщина приподняла полог из одеял и вышла на дневной свет. (Джек Лондон)

2. Жизнь, в центре которой находятся принципы, характеризуется мудростью, внутренней ориентированностью, источником которых являются точные карты, точное представление о том, что есть, что было и что будет. (Стивен Р. Кови)

3. Да просто потому, что если в течении шести дней они только и занимаются, что делами да загребанием денег, то на седьмой им хочется забыться и отдохнуть, чтобы потом можно было со свежими силами снова загребать деньги еще пуще прежнего. (Бернард Шоу)

Образец:

Почтительно поклонившись старику, молодая женщина приподняла полог из одеял и вышла на дневной свет.

Упражнение 2. Выделите в предложении главную мысль.

1. В Лондоне полным ходом шло рытье траншей, эвакуация школьников, больниц. (Уильям Ширер)

2. На парижских вокзалах поезда брали штурмом, на дорогах ведущих из столицы, образовывались пробки. (Уильям Ширер)

3. Несмотря на в общем-то неудачный итог переговоров, англичане, к удивлению немцев, остались довольны. (Уильям Ширер)

Образец:

В Лондоне шла эвакуация.

Упражнение 3. Составьте из двух предложений одно.

1. Они распили вдвоем всю бутылку. Им показалось бы святотатством оставить в ней хоть одну каплю. (Эрих Мария Ремарк)

2. Наконец он встал и вернулся в свою комнату. Здесь он посмотрел на галстуки, разбросанные на столе. (Эрих Мария Ремарк)

3. Возможность выбирать — это главное, что вызывает у людей желание жить в свободной стране. Мы хотим иметь право выбора. (Роберт Кийосаки)

Образец:

Распив всю бутылку, им показалось святотатством оставить в ней хоть каплю.

Работа по написанию изложения обучает, развивает и воспитывает учащихся. Изложение развивает мышление, формирует терпение, настойчивость и волю, а также позволяет испытать удовлетворение, связанное с успешным результатом. Сжатие текста дает возможность понять учащимся свою индивидуальность, правильно оценивать сильные и слабые стороны, а также осознать свою индивидуальность, правильно интерпретировать содержательный план текста, выделить смысловую стержень. Обучение приемам сокращения текста способствует, с одной стороны, более глубокому пониманию текста, с другой — решению проблемы развития речи учащихся на качественно новом уровне.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Алентикова С. А. Раскрывая тайны текста. — М. : ЭЛПИС, 2014. — URL : <https://studfiles.net/preview/1805097/> (дата обращения: 25.02.2017).
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М., 2011.
3. Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методические аспекты. — М., 2011.
4. Методические рекомендации для экспертов территориальных предметных комиссий по проверке заданий с развернутым ответом. Государственная итоговая аттестация выпускников 9 классов общеобразовательных учреждений 2008 года (в новой форме). Русский язык. — М. : ФИПИ, 2008.
5. Морозова И. Д. Виды изложений. — М. : Просвещение, 1984.
6. Степанова Л. С. Русский язык. Сжатое изложение и сочинение-рассуждение на ОГЭ. — М. : АСТ, 2017.

ИЗУЧЕНИЕ ДЕЕПРИЧАСТИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Морфология, традиционно являясь одним из разделов школьного курса русского языка, имеет взаимосвязи с другими его разделами: синтаксисом, пунктуацией, орфографией и стилистикой. Ярче всего прослеживается связь морфологии с синтаксисом, так как именно эти два раздела составляют грамматическую систему русского языка. Впервые методы и приемы изучения морфологии на синтаксической основе были представлены в работе В. П. Озерской¹. На сегодняшний день актуальной является дальнейшая разработка методики изучения морфологии на синтаксической основе для каждой морфологической темы.

Одной из самых трудных тем в морфологии является «Деепричастие». Эта тема предлагается к изучению в учебнике под редакцией В. В. Бабайцевой и в учебнике под редакцией Н. М. Шанского в 7 классе², а по учебному комплексу М. М. Разумовской и П. А. Леканта — в 6 классе³. Деепричастие является гибридом глагола и наречия, следовательно впервые в 6 или 7 классе (в начальной школе не изучается) эту тему школьники должны изучать на основе наречия. Не стоит также забывать, что учащиеся перед деепричастием изучили еще одну новую для них тему, которая даже звучит очень похоже, — причастие.

Из всех трех учебных комплексов только учащиеся, занимающиеся по учебнику В. В. Бабайцевой, до изучения деепричастия уже были знакомы с наречием⁴. В учебнике же Н. М. Шанского основное изучение наречия идет после изучения деепричастия в следующей теме⁵, а в учебнике М. М. Разумовской и П. А. Леканта — в следующем учебном году⁶. Поскольку при изучении темы «Деепричастие», несомненно, необходимо говорить, помимо глагольных, и о наречных признаках данной части речи (особой формы глагола), учащиеся, занимающиеся по двух остальных учебникам знакомятся с наречием при изучении темы «Деепричастия».

В учебнике М. М. Разумовской и П. А. Леканта приводится таблица с глагольными и наречными признаками деепричастия⁷, в двух остальных учебниках такой таблицы нет. Мы предлагаем для систематизации знаний о признаках глагола и наречия у деепричастия создать такую таблицу самим вместе с учащимися на уроке.

<i>Признаки глагола</i>	<i>Признаки наречия</i>
1. Вид: <ul style="list-style-type: none"> • совершенный (что <u>сделав</u>?) возразив; • несовершенный (что <u>делая</u>?) возражая 	1. Не изменяется
2. Возвратность: <ul style="list-style-type: none"> • возвратное — причесавшись; • невозвратное — встретив 	2. В предложении связано со сказуемым (от сказуемого к деепричастию задается вопрос): уснул (когда?) поужинав
3. Способность иметь при себе зависимые слова в словосочетаниях: бегая (где?) на стадионе; смеясь (как?) заразительно	3. В предложении является обстоятельством: Журча , еще бежит за мельницу ручей (А. С. Пушкин)

¹ См.: Озерская В. П. Изучение морфологии на синтаксической основе : кн. для учителя. 2-е изд., испр. и доп. М., 1989. 223 с.

² См.: Бабайцева В. В. Русский язык. Теория. 5–9 кл. : углубл. изуч. : учеб. для общеобразоват. учреждений. М. : Дрофа, 2012. 415 с. ; Ладъженская Т. А., Баранов М. Т., Тростенцова Л. А. [и др.] Русский язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учрежд. ; под общ. ред. Н. М. Шанского. М. : Просвещение, 2013. 223 с.

³ См.: Разумовская М. М., Львова С. И., Капинос В. И. [и др.] Русский язык. 6 класс : учеб. для общеобразоват. учрежд. / под общ. ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. М. : Дрофа, 2013. 335 с.

⁴ См.: Бабайцева, В.В. Русский язык. Теория.

⁵ См.: Ладъженская Т. А., Баранов М. Т., Тростенцова Л. А. [и др.] Русский язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учрежд. ; под общ. ред. Н. М. Шанского. М. : Просвещение, 2013. 223 с.

⁶ См.: Разумовская М. М., Львова С. И., Капинос В. И. [и др.] Русский язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / под общ. ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. М. : Дрофа, 2009. 316 с.

⁷ Разумовская М. М., Львова С. И., Капинос В. И. [и др.] Русский язык. 6 класс ...

После изучения понятия «деепричастие» во всех школьных учебниках идет изучение деепричастного оборота. Деепричастный оборот удобно объяснить по аналогии с причастным. Это уменьшит опасность их смешения, так как еще Д. Н. Богоявленский на основе экспериментальных исследований усвоения школьниками отдельных разделов курса русского языка доказал, что дифференциация взаимно смешиваемых понятий успешно достигается путем сопоставления и противопоставления фактов и явлений, входящих в объем этих понятий⁸.

Мы предлагаем учителю на доске написать два предложения, одно из которых будет с причастным оборотом, а другое — с деепричастным, например: 1) *Мальчик, оставшийся дома, заскучал*; 2) *Мальчик, оставшись дома, заскучал*.

Учащийся у доски сделает синтаксический разбор первого предложения с графическим обозначением связей между главным и зависимыми словами, а с разбором второго предложения поможет преподаватель. Таким образом выяснятся сходства и различия предложений.

Сходства.

1. Вид предложений по составу и цели высказывания один и тот же.
2. По содержанию предложения очень похожи.

Различия.

1. Причастие из первого предложения во втором заменено деепричастием. Это приводит к тому, что главным словом оборота вместо причастия является деепричастие, следовательно, это деепричастный оборот.

2. Деепричастие относится не к существительному, а к глаголу, поэтому оборот является другим членом предложения: не определением, а обстоятельством. Частично меняется смысл предложения: в первом случае говорится о том, какой мальчик заскучал, а во втором — когда он заскучал.

Для тренировки и контроля дифференциации понятий необходимо ввести упражнения на узнавание деепричастий среди причастий, глаголов и наречий.

Возможный вариант:

1. Среди данных слов найдите деепричастие:

Сгоряча, открывшись, мучаясь, держа, предчувствовав, передохнув, бросив, брошенный, связавши, связав, шуриал, поднимая, поднялся.

2. В каком ряду не все слова являются деепричастиями?

- 1) *думая, подумав, придумывая;*

- 2) *говоря, злясь, шутя;*

- 3) *выучив, выучивши, выучил;*

- 4) *убедившись, улетев, извинившись.*

3. В каком предложении нет деепричастия?

- 1) *Он ушел, получив письмо.*

- 2) *Извинившись, Максим уехал.*

- 3) *Я повеселел, увидев своего друга.*

- 4) *Девушка отдохнула, запела новую песню.*

Таким образом, так можно дополнить языковой материал основных учебно-методических комплексов для предотвращения смешения деепричастия с глаголом, наречием и причастием.

Список использованной литературы

1. Бабайцева В. В. Русский язык. Теория. 5–9 кл. : углубл. изуч. : учеб. для общеобразоват. учреждений. — М. : Дрофа, 2012. — 415 с.

2. Богоявленский Д. Н. Трудности усвоения грамматических понятий // Русский язык в школе. — 1979. — № 1. — С. 21–29.

3. Ладьяженская Т. А., Баранов М. Т., Тростенцова Л. А. [и др.] Русский язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учрежд. / под общ. ред. Н. М. Шанского. — М. : Просвещение, 2013. — 223 с.

⁸ См.: Богоявленский Д. Н. Трудности усвоения грамматических понятий // Русский язык в школе. 1979. № 1. С. 21–29.

4. Озерская В. П. Изучение морфологии на синтаксической основе : кн. для учителя. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 1989. — 223 с.

5. Разумовская М. М., Львова С. И., Капинос В. И. [и др.] Русский язык. 6 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / под общ. ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. — М. : Дрофа, 2013. — 335 с.

6. Разумовская М. М., Львова С. И., Капинос В. И. [и др.] Русский язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / под общ. ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. — М. : Дрофа, 2009. — 316 с.

М. М. Волков

К ВОПРОСУ О РОЛИ ПРОБЛЕМНО-СМЫСЛОВОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА

Каждый день человек встречается с последовательностью предложений, связанных по смыслу, или текстом. Книги, статьи, сообщения в телефоне, разговоры с родителями или друзьями — все это тексты, которые окружают нас, и все они несут в себе определенный смысл, посыл, который автор вложил в свои слова. При очередном столкновении с текстом нам нужно понять, какую информацию он несет, в чем смысл того или иного произведения. Не менее важно уметь создавать свой текст, при этом не теряя мысль и грамотно ее выражая, ведь из-за недопонимания могут возникнуть неверные интерпретации, что может привести к нежелательным последствиям.

На каждом уроке ученик сталкивается с огромным количеством текстов. Это может быть текст учебника, слова учителя, ответы одноклассников. Также ученику приходится создавать тексты. Это могут быть сокращения от того, что диктует учитель истории, или написание сочинения по литературе. Но особенно сложным можно считать изложение, ведь во время написания нужно не только достаточно компактно, но при этом емко записать имеющийся текст, а также грамотно передать его суть в своем пересказе. В этом может помочь проблемно-смысловой анализ текста.

Проведение проблемно-смыслового анализа текста нацелено на решение следующих задач:

- освоение приемов смыслового свертывания,
- развитие внимательности,
- активизация лексического опыта¹.

К сожалению, не каждый учитель уделяет достаточное количество времени работе с проблемами текста на уроках русского языка. Недостатком является и то, что обычно такая работа носит не постоянный, а эпизодический характер, а ведь правильно организованная работа по проблемно-смысловому анализу текста должна помочь ученикам не только при написании изложений или анализе произведений на уроках литературы, но и при работе на других занятиях.

Исходя из этого, учитель должен проводить специальную подготовительную работу перед написанием изложений. За один или несколько уроков до изложения ему нужно предложить обучающимся задания на уроке или дать упражнение на дом.

1. Упростите предложение/абзац/текст.

Священнослужитель поступил согласно просьбе уважаемого прихожанина и приступил к уговорам Жана Батиста, но результаты этих уговоров были так удивительны, что даже и говорить страшно. (По М. А. Булгакову)²

Пример решения. Священнослужитель начал уговаривать сына, но результат оказался удивительным.

¹ См.: Валгина Н. С. Теория текста. М. : Логос, 2003. С. 81.

² См.: Ладыженская Т. А. [и др.] Русский язык : учеб. для 9 классов. 2013. С. 208.

2. Упростите предложение/абзац/текст, стараясь не использовать синонимы.

Священнослужитель поступил согласно просьбе уважаемого прихожанина и приступил к уговорам Жана Батиста, но результаты этих уговоров были так удивительны, что даже и говорить страшно. (По М. А. Булгакову)

Пример решения. Священнослужитель приступил к уговорам Жана Батиста, но результаты оказались удивительны.

3. Диктуется один текст для изложения один раз, в это время ученики делают пометки, после чего им дается 3 мин, во время которых они перечитывают то, что написали. После этого один из учеников устно пересказывает текст, опираясь на свои записи.

4. Представь, как могло бы выглядеть в оригинале данное сокращенное предложение/абзац/текст. Запиши свои предположения.

Жан Батист Мольер-младший идет к отцу сообщить, что хочет стать не обойщиком, а актером. (По М. А. Булгакову)

Пример решения. Жан Батист Мольер-младший идет с важнейшей новостью к своему отцу, ведь его душа лежит не к ремеслу обойщика, а к профессии актера.

Подводя итог, скажем, что заранее продуманная, систематическая работа над проблемно-смысловым аспектом текста, проводимая на уроках русского языка, способствует эффективному формированию у учащихся умения выявлять проблематику текста, понимать его смысл. Полученные знания, выработанные умения позволят ученикам стать грамотными в языковом отношении, лучше понять и полюбить русский язык.

Список использованной литературы

1. Андреева Е. С. Диалектика текста. Опыт логико-лингвистического синтеза. — М. : Editorial URSS. — 2001.
2. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Эстетика словесного творчества. — 1979.
3. Валгина Н. С. Теория текста. — М. : Логос, 2003.
4. Ладьженская Т. А. [и др.] Русский язык : учеб. для 9 классов. — 2013.
5. Чапайкина Н. Е. Семантический анализ текстов. Основные положения // Молодой ученый. — 2012. — № 5. — С. 112–115.

В. В. Володина

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ВТОРОКЛАССНИКОВ В ХОДЕ ПАРНОЙ И ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПО УЧЕБНИКУ Н. В. НЕЧАЕВОЙ

Развитие речи — неотъемлемая часть каждого урока русского языка. Методист И. Унт считает, что обучение должно быть подвергнутого процессу индивидуализации и дифференциации. Он отмечает, что индивидуализация — это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей каждого учащегося во всех его методах и формах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. Под дифференциацией понимается группировка учащихся на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения³.

³ См.: Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М. : Педагогика, 1990. 192 с.

Рассмотрим УМК «Система развивающего обучения Л. В. Занкова», учебник «Русский язык» 2 класс (автор Н. В. Нечаева).

В пояснительной записке сказано о том, какими умениями и навыками должны обладать учащиеся второго класса: анализировать чужую устную речь, использовать средства устного общения, овладеть умением выражать свое мнение, знать особенности диалогической речи.

Говоря о тексте, учащиеся должны распознавать тексты разных типов, правильно определять тему и заглавие. Важным является нахождение между предложениями связей.

В ходе анализа мы обнаружили, что учебник направлен на развитие как устной, так и письменной связной речи. Что касается устной связной речи, то обе части учебника содержат речевые упражнения в форме обсуждения, беседы, сообщения (диалогическая и монологическая речь). При работе над письменной речью учащиеся знакомятся с такими понятиями, как разговорная, художественная, научная, деловая речь. Программа включает написание небольших сочинений на тему «Мои друзья», обучение элементам описаний и рассуждений.

Рассмотрим возможности данного учебника для проведения парной и групповой работы по развитию речи.

Форзац содержит обозначения, стоящие возле номера упражнения, которые учитель может наблюдать в ходе изучения тем с учащимися. Эти обозначения находятся не возле каждого номера, а только возле тех упражнений, которые рекомендуется провести в этой форме.

Начинается обучение с определения понятия «общение». Есть задания на отличие устной речи от письменной (см. упр. 4)⁴, множество упражнений на чтение по ролям, благодаря которым у учащихся происходит развитие диалогической устной речи, например:

Прочитай отрывок из сказки. Прочитайте текст по ролям. Прочитайте ещё раз реплики Мартышки, назови побудительные предложения (см. упр. 5)⁵.

Учитель может организовать в данном случае групповую работу, которая будет заключаться в обсуждении прочитанного отрывка, чтении по ролям с последующим выполнением задания.

Учебник направлен на пополнение словарного запаса младших школьников. Автор использует крупный, цветной шрифт при написании слов для запоминания.

В обеих частях учебника уделяется большое внимание слову и изменениям, которые происходят с ним. Пример задания из первой части:

Найди слова, обозначающие действие предмета (см. упр. 110)⁶.

Данное упражнение можно выполнить, сначала работая в парах, обсуждая слова и выписывая в тетрадь, а затем следует проверить всем классом правильность выполнения задания.

Во второй части работа над словом заключается в изучении таких понятий, как антонимы, многозначные слова, синонимы. Рассматривается сочетание слов друг с другом:

Прочитай. Дополни подходящими существительными мужского, женского или среднего рода (см. упр. 302)⁷.

Это упражнение можно выполнить всем классом, обсуждая и выписывая лучшие сочетания прилагательных с существительными.

Упражнения на работу с многозначными словами, синонимами и антонимами важны, так как при их использовании речь учащихся становится красочнее и точнее.

Во второй части учебника можем наблюдать ряд упражнений.

1. Упражнение на многозначные слова: *Составь словосочетания. Что общего в их значении? Запиши их, начиная с прямого (основного) значения* (см. упр. 316)⁸.

⁴ См.: Нечаева Н. В. Русский язык. 2 класс : в 2 ч. : учеб. Самара : Учебная литература : Фёдоров, 2013. Ч. 2. 112 с.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

⁷ Нечаева Н. В. Русский язык ... Ч. 1. 112 с.

⁸ Там же.

2. *Запиши слова-синонимы с общим значением идти. К какой части слова они относятся?* (см. упр. 323)⁹.

3. *Запиши. Назови антонимы* (см. упр. 332)¹⁰.

Выполнять данные упражнения можно в парах, далее работая в группе.

Можно найти и упражнения, заключающиеся в работе над предложениями. В первой части представлено следующее задание:

Сравни данное предложение со следующим (см. упр. 110)¹¹.

Обсуждают, сравнивая предложения сначала в парах, затем всем классом.

Во второй части примером подобного упражнения может служить упражнение 253:

*Исследуй грамматическую связь между подлежащим и сказуемым*¹².

Учитель может предложить обсуждение в парах, далее выслушать варианты учащихся.

Изучение пословиц, поговорок, считалок развивает речь младших школьников. В связи с этим в первой части учебника представлено большое количество подобных упражнений, например:

Прочитай. Что это: скороговорка, считалка, закличка, потешка? (см. упр. 108)¹³.

Обсуждают всем классом, доказывая свое мнение.

Запиши скороговорку, вставляя пропущенные буквы (см. упр. 135)¹⁴.

В учебниках встречается большое количество упражнений на развитие устной связной речи, которые заключаются в составлении рассказов. Например, первая часть учебника содержит следующее задание:

Составь рассказ. Можешь использовать следующие слова (см. упр. 127)¹⁵.

Пример упражнения, касающийся развития письменной связной речи:

Напиши полные ответы на вопросы. Подумай, как лучше их составить, чтобы получился складный рассказ (см. упр. 214)¹⁶.

Форму проведения последних перечисленных упражнений учитель может выбрать на свое усмотрение.

Таким образом, проанализировав учебники Н. В. Нечаевой для второго класса, мы сделали вывод, что они подходят для организации парной и групповой работы по развитию речи. Для учителя введены обозначения, которые располагаются возле номера упражнения и указывают на то, в какой форме лучше организовать то или иное упражнение. Чаще всего это упражнения на обсуждения или на чтение диалога. Те упражнения, которые не обозначены данными знаками, могут быть проведены в перечисленных формах организации урока на усмотрение учителя.

Список использованной литературы

1. Нечаева Н. В. Русский язык. 2 класс : в 2 ч. : учеб. — Самара : Учебная литература : Фёдоров, 2013. — Ч. 2. — 112 с.

2. Нечаева Н. В. Русский язык. 2 класс : в 2 ч. : учеб. — Самара : Учебная литература : Фёдоров, 2013. — Ч. 1. — 112 с.

3. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М. : Педагогика, 1990. — 192 с.

⁹ Нечаева Н. В. Русский язык. Ч. 1. 112 с.

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же. Ч. 2.

¹² Там же. Ч. 1.

¹³ Там же. Ч. 2.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Там же.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ

Одним из предметных результатов по русскому языку, указанных во ФГОС НОО, в рамках освоения основной образовательной программы начального общего образования является овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка. Также неоспорима роль грамотности, в том числе усвоения орфографии, в достижении установленных ФГОС метапредметных и личностных результатов¹.

Проблема формирования навыков правописания учеников начальной школы сохраняет свою остроту. Это подтверждают результаты письменных работ школьников, а также наблюдения учителей-практиков. При этом очевидно, что в изменившихся социокультурных условиях необходимо искать новые пути формирования орфографической грамотности младших школьников².

С точки зрения фонематической концепции русского правописания, орфографическую зоркость рассматривают как умение распознавать орфограмму и «различать, какой звук находится в сильной позиции и однозначно указывает на букву, а какой в слабой позиции и может быть обозначен разными буквами при том же звучании»³. В умении обнаруживать звук, находящийся в слабой позиции, прежде всего, и состоит орфографическая зоркость. Именно отсутствие орфографической зоркости или ее недостаточность является одной из причин орфографических ошибок. Это «сводит на нет хорошее знание правил и умение их применять: школьник не видит орфограммы в процессе письма»⁴. Иными словами, для предупреждения ошибки нужно научить школьника опознавать орфограмму: точно определять место и тип конкретной орфограммы. В способности проявить бдительность при письме, узнать, что писать, и состоит орфографическая зоркость⁵.

Очевидно, что для формирования орфографической зоркости ведущим методом является комментированное письмо. При выполнении данного упражнения, как пишет К. А. Москаленко, ученик сначала проговаривает написание каждой орфограммы, кратко объясняя правило, весь класс слушает, а затем записывает. Комментированные упражнения, предложенные липецким ученым, соединяют в себе три действия: думаю, говорю, записываю. Также высока степень контроля учителем уровня знаний обучающихся, есть возможность отслеживать затруднения⁶. Однако целесообразно применять и другие упражнения, активизирующие познавательную деятельность младших школьников и закрепляющие умение опознавать орфограммы и определять их тип.

В данной статье для расширения методического арсенала учителя предлагается ряд упражнений, в том числе занимательного характера, формирующих орфографическую зоркость у младших школьников (2–3 классы).

¹ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.) // Портал Министерства образования РФ. 2009. URL : <https://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 15.12.2017).

² См.: Трубникова Р. Л., Невежина М. Л. Орфографическая зоркость как инструмент формирования орфографических компетенций // Инновационные методики преподавания: практическое применение. СПб. : Фонд науч. исслед. в обл. гуманитар. наук «Знание — сила», 2015. С. 49–58.

³ Львов М. Р. Развитие речи учащихся в начальной школе. М., 1975. С. 69.

⁴ Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. Рига, 1997. С. 35.

⁵ См.: Никулина А. В. Формирует ли орфографическую зоркость письмо «с окошками»? // Молодой ученый. 2015. № 19. С. 605–607.

⁶ См.: Микушова Т. П. Методические приемы работы при формировании навыков безошибочного письма в начальных классах // Гнесеологические основы образования. Елец, 2017. С. 377–380.

Упражнение «Следопыт».

Для выполнения упражнения необходим специальный инвентарь: из картона сделать «лупу», середину вырезать. При чтении текста, ученик водит по строке «лупой» и ищет слово с заданными орфограммами, потом записывает это слово в тетрадь и подчеркивает нужную орфограмму. Упражнение можно выполнять в режиме соревнования: задать время выполнения, а по завершении подсчитать, кто больше нашел орфограмм. Лучший «следопыт» получает звание «Шерлок Холмс».

Упражнение «А ну-ка, отними!».

Записан ряд слов, например с орфограммой «Проверяемые безударные гласные в корне слова», два из них не имеют данной орфограммы: *морьяк, местность, указка, долина, словарь, кричит, удивился*. Задание формулируется следующим образом: *А ну-ка, отними неподходящие два слова*.

Упражнение «Не зевай, дальше продолжай!».

Ученики становятся в круг. Учитель задает орфограмму, например «Правописание слов с двойными согласными». Ученики по очереди называют слова на это правило, если кто-то не может назвать слово, то он заходит в центр круга. Выигрывают те, учащиеся, которые остались в кругу.

Упражнение «Выдумщик».

Работа проводится в парах. Ученикам нужно для своего соседа подобрать ряд слов на определенное правило для написания мини-сочинения (3-4 предложения) с использованием этих слов. Затем учащиеся обмениваются подборками слов и пишут мини-сочинение. Оценить можно и знание орфограмм, и развитие речи.

Упражнение «Сезон охоты».

После того как освоено правило правописания, можно организовать работу над подбором слов с изученной орфограммой. Поиск слов, или охоту, можно предложить осуществить в книгах из классной библиотеки или учебниках по литературному чтению, окружающему миру. Найденные слова следует написать в тетради или на доске. Далее учащиеся зачитывают слова, и в ходе короткой дискуссии класс или выбранные эксперты решают, содержат ли приведенные слова изучаемую орфограмму.

Упражнение «Курочка с цыплятками».

Это упражнение поможет закрепить пройденный материал, а поскольку оно осуществляется в движении, то будет снимать напряжение. Нескольким ученикам раздаются карточки формата А4 с написанной буквой (это будут курочки), остальным — карточки со словами, в которых пропущены буквы с пройденной орфограммой (это будут цыплята). Теперь цыплятам необходимо найти свою маму-курочку, то есть ученика с той буквой, которая у него пропущена, а курочке нужно проверить, действительно ли это ее цыпленок.

Упражнение «Веселая проверка».

Когда учениками выполнена классная или самостоятельная работа, предлагается на полях проставить три буквы З, О, Т. Ученики должны самостоятельно проверить, все ли предложения написаны с заглавной буквы (З). Как только это сделано, буква «З» обводится в кружок. Аналогично учащиеся поступают с буквой «О», когда проверены все орфограммы, и с буквой «Т», когда проверены все точки. Упражнение можно осуществлять в форме парной работой. Также можно менять буквы в зависимости от пройденного материала.

Упражнение «3-2-1».

Это упражнение применяется на завершающем этапе урока и относится к рефлексивным. Сначала следует предложить ученикам, чтобы они записали или 3 факта, которые они изучили по теме, или рассказали о них устно. Затем дети формулируют 2 вопроса по пройденному правилу, ответы на которые еще не получены. Наконец дается задание составить одно предложение с мнением о том, где может пригодиться изученное на уроке.

Использование приведенных выше упражнений позволит разнообразить способы закрепления пройденного материала на уроках русского языка, а также будет способствовать развитию правописных навыков и орфографической зоркости у учеников начальной школы.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Львов М. Р. Развитие речи учащихся в начальной школе. — М., 1975.
2. Микушова Т. П. Методические приемы работы при формировании навыков безошибочного письма в начальных класса // Гнесеологические основы образования. — Елец, 2017. — С. 377–380.
3. Никулина А. В. Формирует ли орфографическую зоркость письмо «с окошками»? // Молодой ученый. — 2015. — № 19. — С. 605–607.
4. Репкин В. В. Развивающее обучение и учебная деятельность. — Рига, 1997.
5. Трубникова Р. Л., Невежина М. Л. Орфографическая зоркость как инструмент формирования орфографических компетенций // Инновационные методики преподавания: практическое применение. — СПб. : Фонд науч. исслед. в обл. гуманитар. наук «Знание — сила», 2015. — С. 49–58.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования(1–4 кл.) // Портал Министерства образования РФ. — 2009. — URL : <https://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 15.12.2017).

Е. А. Гришунькина

РОЛЬ КАЛЛИГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Каждый человек, начиная свой путь к знаниям, учится писать. Письмо помогает нам выразить мысли, передать и получить информацию. Работа по формированию каллиграфических навыков у младших школьников начинается с 1 класса и продолжается до 4 класса. Цели и задачи такой работы тесным образом связаны с формированием правильных и устойчивых орфографических, грамматических и синтаксических навыков письма. В связи с этим на уроках необходимо формировать умения каллиграфического самоконтроля и каллиграфической зоркости.

Само слово «каллиграфия» с древнегреческого переводится как *kallos* (красота) и *grafo* (пишу), в итоге получается «красивый почерк». Каллиграфия — это искусство красивого и четкого письма, или чистописание¹.

Вопрос об обучении младших школьников каллиграфии сегодня наиболее востребован, а каллиграфия играет важную роль в процессе обучения младших школьников.

Если ребенок надлежащим образом не относится к разборчивости своего почерка, то это оказывает непосредственное влияние на усвоение орфографических норм. Во-вторых, работа с навыками письма является неотъемлемой частью полноценного развития личности учащихся. Как утверждал педагог В. А. Сухомлинский, «интеллект ребенка находится на кончиках его пальцев»².

Также при тренировке чистописания развиваются личностные качества и психические процессы учащихся: умение управлять собой, избавление от рассеянности, развитие терпения и усидчивости, тренировка внимательности.

¹ См.: Большая советская энциклопедия // Энциклопедии и словари. — URL : http://enc-dic.com/enc_sovet/Kalligrafija-22077/ (дата обращения: 01.03.2018).

² Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 5 т. 1979–1980. Т. 5. С. 54–98.

Следует помнить о том, что о человеке, пишущем неразборчиво, весьма часто складывается не самое лучшее впечатление, его могут посчитать неграмотным и небрежным.

Именно в начальной школе закладываются основы почерка человека, поэтому в этом возрасте и нужно начинать писать правильно. Для того чтобы обучить детей красивому и правильному почерку, учителя применяют различные типы упражнений, проводят минутки чистописания, многие ученые и методисты предлагают свои методики для выработки каллиграфического почерка, некоторые из которых мы рассмотрим.

Интерес для учителя могут представлять методики В. А. Илюхиной и Н. Г. Агарковой.

Вера Алексеевна Илюхина создала свою методику «Письмо с секретом», которая подразумевает формирование мускульной памяти³. Согласно предложенной автором методике, отдельные элементы нужно писать безотрывно. Кроме того, по мнению В. А. Илюхиной, необходимо проговаривать каждую букву в процессе ее написания. За счет проговаривания дети легко усваивают элементы букв, которые встречаются наиболее часто. Большое внимание Вера Алексеевна обращает на самостоятельную деятельность учащихся: уже во второй половине сентября дети самостоятельно комментируют свои написания отдельной буквы или целого слова. Они проговаривают каждый элемент в ходе его написания. При этом письмо идет безотрывно от бумаги.

Нелли Георгиевна Агаркова предлагает свой комплекс, который основывается на принципах ритмизированного написания, то есть под счет. По ее мнению, в этом случае дети лучше усваивают чистописание, а письмо становится более четким и плавным. Также Нелли Георгиевна разработала принципы, при помощи которых можно научить детей правильному и разборчивому почерку⁴:

- *буквы нужно изучать поэлементарно* — необходимо разбить букву на ее составляющие элементы, чтобы ребенок мог задействовать зрительную память, а затем воспроизвести поэлементно; благодаря этому в сознании учащихся сохранится образ букв;
- *должно быть стабильное одновариантное написание букв*, которое достигается при помощи соблюдения закономерностей правильного движения рук на письме;
- *буквенные знаки необходимо логически группировать*.

Если пользоваться методом Н. Г. Агарковой, то у учащихся сформируются понятные образы каждой буквы, что позволит избежать графических ошибок на письме.

Значение каллиграфии в обучении младших школьников достаточно велико. Каждый учитель должен понимать это и проводить определенные виды работ для формирования правильных каллиграфических навыков у учащихся. При этом важно помнить, что нужно учить детей писать не только разборчиво, но и быстро, сохраняя правильное написание слов. Для формирования каллиграфического почерка необходимо соблюдать следующие правила: придерживаться правила строки, одинакового размера и наклона букв, выдерживать ровные поля страницы как справа, так и слева, правильно выписывать каждую букву и правильно соединять буквы⁵.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Агаркова Н. Г. Информационно-методическое письмо по каллиграфии в начальной школе // Начальная школа. — 1998. — № 8.
2. Агаркова Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников // Начальная школа. — 1999. — № 4. — С. 36–39.
3. Агаркова Н. Г. Письмо. Графический навык. Каллиграфический почерк : прогр. для нач. шк. // Начальная школа. — 1995. — № 12. — С. 12–14.

³ См.: Илюхина В. А. Письмо с «секретом» // Начальная школа. 1999. № 9. С. 76–125.

⁴ См.: Агаркова Н. Г. Информационно-методическое письмо по каллиграфии в начальной школе // Начальная школа. 1998. № 8. С. 9.

⁵ См.: Савкина Н. Г. Сущность, принципы, условия оказания детям педагогической помощи // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 6. С. 343–345.

4. Большая советская энциклопедия // Энциклопедии и словари. — URL : http://enc-dic.com/enc_sovet/Kalligrafija-22077/ (дата обращения: 01.03.2018).
5. Желтовская Л. Я., Соколова Е. Н. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников. — М. : Просвещение, 2005.
6. Илюхина В. А. Письмо с «секретом» // Начальная школа. — 1999. — № 9. — С. 76–125.
7. Начальная школа. — 1987. — № 6. — С. 65–75.
8. Савкина Н. Г. Сущность, принципы, условия оказания детям педагогической помощи // Международный научно-исследовательский журнал. — 2013. — № 6. — С. 343–345.
9. Сухомлинский В. А. Избр. пед. соч. : в 5 т. — 1979–1980. — Т. 5. — С. 54–98.
10. Фонин Д. С. Почему школьники плохо пишут // Начальная школа. — 1998. — № 9. — С. 80–81.

А. С. Доршева

РОЛЬ РИТОРИКИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Вопрос о формировании культуры выступления и коммуникативных возможностей ребенка многогранен, неохватен и считается одним из наиболее важных в современном воспитании.

Родители и учителя часто встречаются с тем, что школьники в начальных классах не всегда могут определять проблему и комментировать ее, сообщать сведения, контактировать с одноклассниками. В некоторых случаях учащийся, подготовленный к уроку, не способен ответить на вопросы учителя. Ученик беспокоится, пугает фразы, запинается. Также возможно сочетание сформированного интеллекта с плохой речью, неверным ритмом. В таком случае ребенок никак не может грамотно конструировать собственное высказывание, его речь уныла и неинтересна. Опыт учителей свидетельствует о том, что невозможно найти решение проблемы развития речи и получения навыков общения только на занятиях русского языка, но эти трудности с успехом решает риторика.

Риторика — наука и искусство красноречия, ее цель — убеждать людей силой слова.

Цель современной риторики определяют как «поиск оптимальных алгоритмов общения людей в условиях современного мира»¹.

Риторика направлена на мотивацию обучения, может помочь совершенствовать речь школьников и их творческий процесс, дает возможность грамотно контактировать с окружающими людьми, формирует личность ребенка, его индивидуальность и успешность в обществе. Риторика связывает проблемы культурного поведения, цивилизованного мышления и нашей речи.

Сегодня основное в риторике — индивид, которого обучают продуктивно пользоваться языком, контактировать с другими людьми. Преимущество подобной личности состоит в том, что она, владея данными, может правильно говорить, грамотно изъясняться, следить за ходом собственных мыслей. Это означает, что таким способностям необходимо обучать. Возраст от 6 до 12 лет — самое время для обучения ребенка четкости, внятности речи и уверенности в формулировке собственных мыслей, а кроме того, для получения новейших умений и навыков:

- грамотно задавать вопросы и быстро формулировать решения;
- точно применять интонацию, мимику, жесты;

¹ Панин О. П. Систематизация основных понятий риторики. М., 2012. С. 16–47.

- правильно создавать высказывание;
- совершенствовать дикцию;
- стать наиболее решительным;
- ясно и понятно излагать информацию;
- научиться контактировать с людьми ².

Рассмотрим задачи риторики. К ним относятся:

- обучение красивой речи;
- совершенствование коммуникативной культуры;
- нравственное воспитание;
- стимулирование способностей думать глубоко и правильно выражать мысли;
- обучение выразительному чтению;
- обучение нормам литературного произношения;
- тренировка дикции;
- приобретение навыков публичных выступлений;
- приобретение уверенности в себе;
- развитие творческих и литературных способностей ³.

Таким образом, риторика позволяет более полно реализовать задачи русского языка и чтения. Она дает целостность восприятия всего поля родного языка, формирует активного читателя и слушателя. Риторика учит умелому, успешному и эффективному общению.

Список использованной литературы

1. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. — 3-е изд., перераб. и доп. — Тула : Родничок ; М. : АСТ, 2003. — 238 с.
2. Голуб И. Б. Искусство риторики : пособие по красноречию. — Ростов н/Д. : Феникс, 2005. — 374 с.
3. Панин О. П. Систематизация основных понятий риторики. — М., 2012. — С. 16–47.
4. Радинский Е. М. Риторика как дополнительная дисциплина в курсе начальной школы. — М., 2012. — 45 с.
5. Тихонова М. Р. Изучение риторики в начальной школе: методологические основы. — М., 2013.
6. Чеботарева Е. Г. Проблемы обучения ораторскому искусству на занятиях по русскому языку и культуре речи // Сибирский педагогический журнал. — 2015. — № 2. — С. 139–144.

В. В. Ефремова

ОПРОС НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ПРЕДЛОГ»)

Ни один урок в современной школе невозможно представить без такого структурно-содержательного элемента, как опрос, который не только устанавливает обратную связь между учителем и учеником, позволяя контролировать степень понимания и усвоения изучаемого учебного материала, но и разнообразит учебный процесс, повышая его эффективность. Традиционно под опросом понимают: 1) метод получения информации об уровне владения

² См.: Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. 3-е изд., перераб. и доп. Тула : Родничок ; М. : АСТ, 2003. 238 с.

³ См.: Голуб И. Б. Искусство риторики : пособие по красноречию. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. 374 с.

языком (бывает устным и письменным, индивидуальным и фронтальным, текущим и итоговым); 2) то же, что анкетирование¹.

Опрос является одним из видов контроля, активно применяемых на уроках русского языка. Как метод получения информации об усвоенных знаниях учащихся он достаточно прост, не отнимает у педагога много времени на подготовку и проведение, позволяет качественно оценить уровень умений школьников, а затем направить силы на проблемные места.

Опрос проводится, как правило, в начале урока перед изучением нового материала. По ФГОС этот метод включается в актуализацию знаний учащихся. Помимо ответов на вопросы ученикам можно предложить включить в опрос еще и проверку домашнего задания, тем самым эффективно экономя время урока для дальнейшей работы.

Различают несколько видов опроса: устный и письменный, индивидуальный и фронтальный, текущий и итоговый. На наш взгляд, использование однотипных приемов опроса приведет в конечном счете к однообразию учебного процесса: ученикам рано или поздно надоест отвечать на вопросы учителя, активность класса понизится; спрашивать учащихся нужно будет не по их собственному желанию, а по классному журналу; полные и грамотные ответы смогут дать только дети, хорошо успевающие по русскому языку.

Цель нашей статьи состоит в анализе приемов опроса, которые целесообразно использовать на уроках русского языка, в частности при изучении темы «Предлог как служебная часть речи». Перечислим и кратко прокомментируем основные из них.

Прием № 1. «Закончи высказывание», заключающийся в том, что учитель начинает высказывание, а ученики его заканчивают:

Служебные части речи — это _____; к служебным частям речи относятся _____; предлог — это _____; простые предлоги — это _____; составные предлоги — это _____; однокоренные предлоги — это _____; многозначные предлоги — это _____; производные предлоги — это _____; непроизводные предлоги — это _____.

Эффективность этого приема состоит в возможности получить развернутые ответы на конкретные вопросы и в короткий промежуток времени понять степень подготовленности детей.

Прием № 2. «Найди ошибку». Учитель читает утверждения, предупредив учеников о возможных ошибках в прочитанном. Задача учеников — посчитать их количество:

*1. Самостоятельные части речи представлены предлогами, союзами, частицами.
2. Самостоятельные части речи употребляются как со служебными частями речи, так и без них.
3. Служебные части речи представлены именами существительными.
4. Предлог — это самостоятельная часть речи, которая выражает зависимость одного слова от другого в словосочетаниях и предложениях.
5. Предлоги могут выражать только временные и пространственные значения.*

Прием № 3. «Я начинаю рассказ». Учитель начинает рассказ о каком-то явлении, а ученики по цепочке продолжают этот рассказ, добавляя новые факты.

Я начинаю рассказ о предлоге. Предлог — это служебная часть речи, которая... Продолжаем.

Эффективность этого творческого задания позволит оценить уровень развития у учащихся не только лингвистической, но и коммуникативной компетенции.

Прием № 4. «Верю, не верю». Учитель каждый вопрос начинает словами: «Верите ли вы, что...». Учащиеся либо соглашаются с утверждением, либо нет.

*1. Предлог — это служебная часть речи.
2. Предлоги могут употребляться как с одним падежом, так и с несколькими.
3. В предложении предлог является дополнением.
4. Предлог выражает зависимость одних слов от других в словосочетаниях и предложениях.
5. Предлог **благодаря** является производным.
6. Предлоги **из-за**, **из-под** пишутся через дефис.
7. По происхождению предлоги могут быть производными и непроизводными.
8. Предлог **возле** является отыменным.
9. Предлоги бывают только многозначными.*

¹ См.: Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М. : ИКАР, 2009. 448 с.

Прием № 5. «Снежный ком». Этот методический прием интересен тем, что привлекает к работе большое количество учащихся. Алгоритм работы: слово (словосочетание) — предложение — вопрос — ответ. Учитель показывает на учащегося и говорит: «Слово!», затем тот произносит слово, показывает на другого ученика и говорит: «Предложение!» и т. д.²

Приведем пример. **Слово:** предлог. **Предложение:** Предлог является служебной частью речи. **Вопрос:** Какие ещё служебные части речи существуют? **Ответ:** союзы и частицы.

Словосочетание: производный предлог. **Предложение:** Производный предлог — это предлог, который произведён из самостоятельной части речи. **Вопрос:** Какие виды производных предлогов ты знаешь? **Ответ:** отыменные, отглагольные, наречные.

Прием № 6. «Светофор». Учитель готовит ученикам разноцветные полоски, так называемый светофор. С одной стороны полоска красного цвета, а с другой — зеленого. Учитель задает ученикам вопросы, а они сигнализируют, знают ли ответ на них (зеленая сторона) или не знают (красная сторона). Прием хорош тем, что в опросе принимает участие весь класс. Учитель заранее предупреждает учеников, что, подняв карточку зеленой стороной, нужно будет ответить на вопрос. Показал красную сторону — значит отказываешься от ответа³.

Примерные вопросы для работы: 1. Приведите 5 примеров производных предлогов. 2. Приведите 5 примеров непроизводных предлогов. 3. Приведите 3 примера простых предлогов. 4. Приведите три примера составных предлогов. 5. Приведи примеры предлогов, употребляющихся только с одним падежом.

Прием № 7. «Диктант для шпиона». На наш взгляд, использование данного приема наиболее эффективно при закреплении темы «Слитное и раздельное написание производных предлогов», а также при подготовке к контрольной работе по предлогу.

Этот методический прием тренирует внимательность и зрительную память. Класс делится, к примеру, на 5 команд. Текст диктанта делится на столько же частей. Листы с текстом крепятся на доску. Каждый член команды становится «шпионом». Он подходит к доске, читает его, запоминает, а затем диктует команде. Побеждает та группа, которая закончила работу раньше, не сделала ошибок либо допустила их в незначительном количестве⁴.

1. (В)следстви... ранения Ибрагим носил повязку. 2. Мне было лет двадцать пять, когда я начинал писать что-то (в)роде воспоминаний. 3. (В)продолжение дороги мы два раза переехали через реку. 4. Признаюсь, сколько я ни старался различить вдалеке что-нибудь (на)подобие лодки, но безуспешно. 5. Хромой старичишка вышел (из)за шалаша в углу огорода и закричал на Герасима. 6. (В)течени... двадцати лет сряду изъездил я Россию по всем направлениям. 7. Темные глаза смотрели (из)под бровей сурово. 8. Я вынул из чемодана и показал золотой медальон (в)виде сердечка⁵.

Таким образом, подводя итоги сказанному, считаем целесообразным сделать выводы о том, что новые приемы опроса не только разнообразят урок, но и сделают учебный процесс эффективнее и целесообразнее. Эффективность опроса определяется его систематичностью, разнообразием форм проведения, объективностью, соблюдением единства требований к учащимся, дифференцированным подходом.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Баранов М. Т., Ладыженская Т. А. Русский язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. — М. : Просвещение, 2013. — 223 с.
3. Садкина В. И. 101 педагогическая идея. Как создать урок. — Ростов н/Д. : Феникс, 2014. — 87 с.
4. <http://videotutor-rusyaz.ru/uchenikam/teoriya/160-pravopoisaniy> (дата обращения: 11.03.2018).

² См.: Садкина В. И. 101 педагогическая идея. Как создать урок. Ростов н/Д. : Феникс, 2014. 87 с.

³ См. там же.

⁴ См. там же.

⁵ <http://videotutor-rusyaz.ru/uchenikam/teoriya/160-pravopoisaniy> (дата обращения: 11.03.2018).

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В 4 КЛАССЕ

Обучение детей правильному, беглому, смысловому, выразительному чтению является одной из важнейших задач отечественного начального образования, которая приобретает чрезвычайную актуальность в наши дни, так как чтение играет огромную роль в образовательном и воспитательном процессах, кризис которых особенно остро ощущается в настоящее время. Умения и навыки чтения формируются не только как важнейший вид речевой и умственной деятельности, но и как сложный комплекс умений и навыков, имеющий обучающий характер, используемый учениками при изучении всех учебных предметов, во всех случаях внеклассной и внешкольной жизни¹. С научной точки зрения значимость процесса чтения не менее велика: успешное овладение навыком смыслового чтения является одним из показателей общего уровня развития познавательной деятельности ребенка, в то время как трудности в процессе обучения чтению могут свидетельствовать о наличии отдельных проблем в уровне развития того или иного психического процесса (внимание, память, мышление или речь)².

По наблюдению школьных учителей, большинство трудностей, с которыми сталкиваются младшие школьники сегодня, связаны с тем, что они не могут самостоятельно получать информацию из книг и учебников: прочитав задание к упражнению по русскому языку, условие к задаче, художественный текст, обучающиеся не могут с первого раза понять их содержание, так как не владеют навыками смыслового чтения.

В сложившейся ситуации отрицательными факторами, влияющими на объем и качество чтения младших школьников, являются следующие:

- изменилась структура свободного времени детей (все более заметное место в нем стали занимать информационно-коммуникационные технологии, которые не способствуют мотивации к чтению художественной литературы, а потому, привыкнув к обращению к аудиовизуальным средствам хранения и передачи информации, детям становится трудно воспринимать печатный текст);
- поступая в первый класс, младшие школьники отличаются разноуровневой подготовкой к школе (одни читают по слогам, другие — бегло, а третьи не читают совсем);
- в современных семьях практически нет детских библиотек, родители не читают вместе с детьми³.

Перечисленные факторы затрудняют процесс формирования навыков смыслового чтения у младших школьников, хотя при этом в стандарте начального общего образования особо отмечено, что к концу 4 класса учащиеся должны овладеть первоначальными умениями поиска, передачи, хранения и понимания информации в различных источниках⁴.

Важность формирования навыков смыслового чтения подчеркивается учеными, такими как М. П. Воюшина, О. В. Соболева, Т. Г. Рамзаева, Т. Г. Егоров, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова, Л. Н. Рожина, О. И. Никифорова, Н. Д. Молдавская и др.⁵ Однако опыт перечисленных авторов мало отрефлексирован современной начальной школой, которая в силу недостатка учебного времени основной своей задачей считает формирование правильности и бег-

¹ См.: Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем : учеб. для вузов. М. : Лаида, 2014. 192 с.

² См.: Бураков Н. Б. Смысловое чтение : пособие для центров развития ребенка. М. : Академия, 2015. 45 с.

³ См.: Яковлева В. И. Учить вдумчивому чтению // Начальная школа. 2014. № 1. С. 20–26.

⁴ См.: Бураков Н. Б. Смысловое чтение.

⁵ См.: Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем.

лости чтения. Смысловому чтению в начальном звене школы исходя из практического опыта уделяется гораздо меньше внимания: в частности, литературоведческий анализ художественных произведений зачастую проводится формально.

Формированию навыка смыслового чтения способствуют упражнения рассмотренных ниже видов.

1. Восстановление деформированного текста.

Задание. Представь, как могли развиваться события, восстанови текст.

- Он купил третий калач и съел, и ему все еще хотелось есть. (3)
- Тогда мужик ударил себя по голове и сказал: «Экой я дурак! Что ж я напрасно съел столько калачей? Мне бы надо сначала съесть одну баранку». (5)
- Одному мужику захотелось есть. Он купил калач и съел; ему все еще хотелось есть. (1)
- Он купил другой калач и съел; ему все еще хотелось есть. (2)
- Потом он купил баранок и, когда съел одну, стал сыт. (4)

Оцени себя. Умеешь ли ты представлять, как будут развиваться события в рассказе. Сверь свой ответ с ответами.

2. Анализ лирического произведения (А. С. Пушкин, «Туча»).

Задание. Прочитай стихотворение. Ответь, есть ли в нём сюжет? Можем ли мы точно сказать, чем закончится разговор поэта-героя с тучей? Почему?

3. Выявление особенностей текста.

Задание. Сравни тексты. Определи, что это за тексты. Закончи предложения.

Черника

А черника-то ведь не черная! Видели ребят, когда в лесу поспевают черника? Губы и руки синие, щеки синие, носы синие. А то и уши!

И не только у одних ребят. У тетеревов, глухарей и рябчиков носы тоже синие. У прыгучих зайцев лапы подсиненные снизу. Дрозды на пеньках и валежинах оставляют черные кляксы. У медведя от сока синие губы слипаются, и он их облизывает синим языком. А на черничниках пахнет синим черничным вареньем. Но столько ее вокруг, этой синей черники, что в глазах черно!

Это текст — _____

Черника, или Черника обыкновенная, или Черника миртолистная — низкорослый кустарничек, семейства Вересковых. Ягоды съедобны. «Черника уведет от живота лихо», — говорят в народе. Исстари Ч. употребляли для восстановления зрения.

Это текст — _____

4. Ключ к «загадкам» сюжета — в интерпретации текста (К. Г. Паустовский «Заячьи лапы»).

Чтение с продолжением.

Задание до чтения: читая рассказ, подумай, с какими событиями связано его название.

Задание после прочтения 1 части: почему герои рассказа приняли участие в судьбе зайца?

Чтение с продолжением.

Задание: ответь, за что дед был так благодарен зайцу? Прочитай окончание рассказа и ты найдешь ответ на этот вопрос.

Таким образом, проблема формирования навыков смыслового чтения у младших школьников является весьма злободневной, что определяет актуальность нашего исследования.

Список использованной литературы

1. Бураков Н. Б. Смысловое чтение : пособие для центров развития ребенка. — М. : Академия, 2015. — 45 с.
2. Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем : учеб. для вузов. — М. : Лаида, 2014. — 192 с.
3. Яковлева В. И. Учить вдумчивому чтению // Начальная школа. — 2014. — № 1. — С. 20–26.

О СИСТЕМЕ РАБОТЫ НАД МОРФЕМНЫМ СОСТАВОМ СЛОВА

В курсе русского языка есть такие темы, которые вызывают особые трудности в усвоении учебного материала, что в дальнейшем приводит к ошибочному написанию слов и к неправильному выполнению заданий. Одной из таких тем является изучение морфемного состава слова, в частности корня.

Система изучения морфемного состава слова — это целенаправленный процесс усвоения комплекса знаний в определенной научной последовательности и взаимосвязи, а также формирование на их основе практических умений. В системе принято выделять 4 основных этапа изучения корня в начальной школе:

1-й этап — пропедевтический (предварительный, подготовительный) проводится в 1 классе посредством словообразовательных наблюдений (без введения понятия «Корень слова»);

2-й этап — знакомство с понятиями «родственные (однокоренные) слова», «корень слова», наблюдение над единообразным написанием корня в родственных словах, знакомство с правописанием безударной гласной и парной согласной в корне слова (2 класс);

3-й этап — продолжение изучения написания безударных гласных в корне слова; обучающиеся знакомятся с правописанием сложных слов (с двумя корнями) с соединительными гласными *о* и *е*, а также с правописанием двух безударных гласных в корне слова и с написанием непроизносимых согласных в корне (3 класс);

4-й этап — углубление знаний о корне слова и элементах словообразования, совершенствование практических умений и навыков по выделению и написанию корня (4 класс).

В связи с важностью данной темы необходимо на всех этапах проводить тщательную систематическую работу с целью совершенствования у обучающихся знаний, умений и навыков по нахождению, выделению и правописанию корня с помощью различных упражнений¹.

Рассмотрим методику совершенствования работы по изучению корня слова с 1 по 4 класс с помощью ряда упражнений и заданий.

В 1-м классе не вводится понятие «корень слова», но уже проводятся совместные наблюдения над родственными словами посредством выяснения их смысла и состава в начале работы с учебником «Русский язык».

Упражнения могут быть следующие:

1) *Выяснить смысл слова «учебник» посредством наводящего вопроса обучающимся: «Почему эту книгу назвали учебником?»*

Учитель на доске записывает слова: «*учить*», «*учеба*», «*учебная книга*», «*учебник*», выделяет общую часть цветным мелом и обращает внимание первоклассников на то, что именно эта выделенная часть является одинаковой и общей, которая создает «родство» данных слов как по смыслу, так и по составу.

2) *Спросить у детей, почему маленький домик, который люди строят для скворцов называют «скворечником»? Или почему приспособление, в которое насыпают корм, называют «кормушкой»?*

Специальные наблюдения показали, что совместные поиски учителем и обучающимися ответа на вопрос «Почему тот или иной предмет так назван?» являются наиболее доступной и интересной для первоклассников формой подготовки к пониманию однокоренных слов. Важно отметить, что ответ на данный вопрос тесно связан с наводящими вопросами: «Почему слова являются родственными?», «Как от одного слова образовалось другое?», а следовательно дети уже с 1 класса начинают понимать общую часть у «родственных» слов.

¹ См.: Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов. 2-е изд., перераб. М. : Просвещение, 2007. 415 с.

Во 2-м классе при знакомстве с понятиями «корень слова», «родственные слова» можно предложить следующие упражнения:

1) *Найти в каждом ряде слов родственные, выписать и выделить в них общую (одинаковую) часть-корень:* Поле, полянка, полевой; лето, лететь, летний; горе, гора, нагорье; водный, водитель, вода.

2) *Подобрать однокоренные слова, которые отвечают на вопрос какой?*

Гриб- ... суп. Дом- ... пища. Холод- ... день.

*Образец: Овощ — овощной салат*².

Упражнение на правописание безударной гласной в корне:

1) *Выбрать проверочное слово, записать его перед проверяемым. С одним из слов составить предложение.*

М...нять одежду (мина, замена), л...пить фигуру (липкий, лепка), расч...щать дорогу (честь, чисто), л...нивый человек (лень, линька).

2) *Выписать слова в три колонки: первая — слова, в которых согласные не меняются. Вторая — слова, в которых происходит оглушение согласного звука. Третья — слова, в которых происходит озвончение согласного звука.*

Береза, клуб, указка, голубь, сделал, просьба, указать, гриб, столб, косьба, лодка, здесь, морковка³.

В 3-м классе можно предложить такие задания:

1) *Какая буква пропущена в корне каждого слова? Подобрать проверочные слова согласно образцу (бег — бежать): ... — сп...шить, — кр...снуть, ... — доро...ка, ... — з...ленеть, ... — голу...ки, ... — к...силка, ... — сн...жинка, ... — б...жать.*

На правописание слов с двумя безударными гласными в корне предлагаем упражнение:

2) *Подобрать к данным словам по два проверочных на каждую безударную гласную в корне:*

Пох...л...дало — ..., ...; ст...р...на — ..., ...; з...л...неет — ..., ...; к...л...сок — ..., ...; ст...р...жить — ..., ...; в...ч...реет — ..., ...; г...л...дать — ...,

3) *В ряде слов найти слова с непроизносимыми согласными, выписать, подобрав к ним проверочные и выделить корень:* Праздник, праздничный, празден; весть, известность, известный; честный, честь, честно; тростник, тростинка; уста (губы) устный, устно⁴.

В 4-м классе на правописание безударных гласных в корнях слов можно предложить упражнения с сопоставительным написанием:

1. Сп...шите это ст...хотворение. П...шите аккуратно, но не сп...шите. 2. Железо раск...лилось докрасна. Полено быстро раск...лолось надвое. 3. Кот медленно сл...зал с осины. Котенок сл...зал всю сметану в миске. 4. В нашем краю много хвойных л...сов. Ребята в зоопарке увидели красивую л...су.

Для обобщающего повторения предлагаются следующие отрывки из художественных текстов, в которых необходимо определить и написать пропущенную орфограмму в корне слова.

«Т_р_пливая куница решила кр_сивый с_р_фан к праз_нику скр_ить. Очень быстро вз_лась за р_боту. Всю св_ю ткань изрезала в куски. Из этих кусков теперь и пл_ток на гол_ву не сшить...»

Стала т_рп_ливая с_ница из х_лстины фартук кр_ить. Всё навыч_ртила, пр_верила, а потом за ножницы вз_лась». (Е. Пермяк. «Про торопливую Куницу и терпеливую Синицу», отрывок)⁵.

«...Но уже нет ни домика, ни мальчишки, ни кошки — ст...ит в поле заво.... Поле белое, трубы крас...ные. Дым ч...рный, а свет ж...лтый. Интересно, что на этом заводе делают? Ч...совой в тулупе огромном, широком, и в...нто...ка его кажется тоненькой, как с...ломинка. Однако попробуй-ка, сунься!.. Гек окликнул Чука, который возвр...щался в купе с б...гатой д...бычей, и они стали см...треть вместе.» (А. Гайдар. «Чук и Гек»)⁶.

² Лебедев В. А., Мишуриная Г.И. Поурочные разработки к учебнику Т. Г. Рамзаевой «Русский язык». 2 класс»: метод. пособие. 3-е изд., стер. М. : Дрофа, 2013. 301 с.

³ Там же.

⁴ Дмитриева О. И. Поурочные разработки по русскому языку. 3 класс. 3-е изд. М. : ВАКО, 2017. 384 с.

⁵ Ситникова Т. Н., Яценко И. Ф. Поурочные разработки по русскому языку. 4 класс. 3-е изд. М. : ВАКО, 2017. 496 с.

⁶ Там же.

Список использованной литературы

1. Дмитриева О. И. Поурочные разработки по русскому языку. 3 класс. — 3-е изд. — М. : ВАКО, 2017. — 384 с.
2. Лебедев В. А., Мишурина Г. И. Поурочные разработки к учебнику Т. Г. Рамзаевой «Русский язык». 2 класс : метод. пособие. — 3-е изд., стер. — М. : Дрофа, 2013. — 301 с.
3. Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов. — 2-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2007. — 415 с.
4. Ситникова Т. Н., Яценко И. Ф. Поурочные разработки по русскому языку. 4 класс. — 3-е изд. — М. : ВАКО, 2017. — 496 с.

Н. А. Логинова

ПИСЬМО КАК КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В рамках реформы российской образовательной системы с каждым годом появляются новые, более усовершенствованные педагогические технологии, повышающие эффективность усвоения школьниками учебного материала, развивающие коммуникативную, лингвистическую и культуроведческую компетенции учащихся. В их ряду особое место, на наш взгляд, занимают технологии развития критического мышления (РКМ). И. В. Муштавинская выделяет такие методы и приемы этой технологии: «Выглядит, как... Звучит, как...»; таблица «ПМИ» и «ПМ?»; таблица «Верные-неверные утверждения»; кластеры; таблица «толстых» и «тонких» вопросов; игра «Верите ли вы?»; «Ромашка Блума»; стратегия решения проблем «Идеал»; «Инсерт»; «Бортовые журналы»; дневники; синквейны; прием «Общественно-уникальное»; перекрестная дискуссия; стратегия «Рамка», или «Статья»; прием «Двухрядный круглый стол»¹.

Напомним, что данная технология, разработанная учеными Ч. Темпл, К. Мередит и Д. Стилл, пришла в Россию из Америки, где называлась «Чтение и письмо для развития критического мышления». Особый акцент в технологии РКМ делается на работу с текстом, как устным, так и письменным. В центре нашего внимания находятся приемы создания письменного текста.

Методы письма в технологии условно можно разделить на написание письма по алгоритму и на свободное написание. К первому типу относятся алгоритм создания письменного текста, «очерк на основе интервью», «детализация», РАФТ, а ко второму — «письмо без правил» (например, эссе).

Алгоритм создания письменного текста состоит из пяти этапов. На первом этапе нужно продумать тему письма и собрать информацию по ней. Когда это будет сделано, можно приступить ко второму этапу — составлению черновика, в котором фиксируются различные идеи и не акцентируется внимание на правильности письменной речи. На третьем этапе происходит правка, благодаря которой появляется целостная структура текста, соотносятся его содержание и форма. На четвертом этапе вычеркиваются или добавляются новые абзацы, уделяется внимание исправлению ошибок. Третий и четвертый этапы можно провести, работая в парах, ведь, поменявшись тетрадями, ученики могут заметить ошибки друг друга, подсказать другие идеи. На пятом этапе следует прочитать вслух свое сочинение перед классом

¹ См.: Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : учеб.метод. пособие. 2-е изд. СПб. : КАРО, 2015. 144 с.

либо опубликовать его на стенде школьной газеты или в сборнике. Последняя стадия называется также стадией рефлексии, потому что, читая, ученик ожидает оценки от одноклассников: вместе они могут рассуждать над данной письменной работой.

Особо хочется выделить метод создания письменного текста — РАФТ. Это социогровое задание: Р (роль), А (аудитория), Ф (форма), Т (тема). Оно направлено не только на развитие связной письменной и устной речи, но также на умение импровизировать, овладение жанрами и художественными средствами языка. Суть этого приема проста. Каждой паре или группе учеников дается задание: выбрать роль, аудиторию, форму написания и тему работы. В первую очередь, выбирается тема работы: она может быть любой, но обязательно информативной, так как в зависимости от темы выбираются и остальные составляющие этого задания. Допустим, что выбранная тема связана со школой. Здесь сразу открывается множество вариантов ролей: это и директор, и завуч, и учитель, и ученик, и технический персонал, и работники столовой, и даже ручка с блокнотом! Оба ученика в паре должны выбрать свою роль. Затем определяется аудитория, к которой будут обращаться от лица выбранного персонажа. Конечно же, нужно соблюсти все особенности лексикона своего героя, то есть перевоплотиться, подумать, о чем бы он непременно захотел рассказать. Письменно оформлять текст нужно в соответствии с выбранным жанром (формой) — эссе, письмо, частушка, заявление, рассказ и т. д. После определения всех этих параметров начинается работа в парах: нужно поэтапно обсудить процесс выполнения задания, предложить и посоветовать друг другу предпринимаемые шаги, а после создать свой текст, который соответствует заданным параметрам. После проделанной работы текст читается вслух.

Письменный текст может быть написан и без четкого алгоритма. Примером такого текста является эссе, которое представляет собой свободное размышление на определенную тему. Главное условие при создании подобных письменных жанров — уметь правильно изложить и отстоять свою точку зрения, свое мнение. В конечном итоге ребята поймут, что нужно доступно формулировать свои мысли, чтобы остальные понимали и могли вычленить главные идеи из текста.

Предлагаем несколько приемов, которые помогут учащимся написать эссе по повести И. А. Бунина «Деревня».

Прием № 1. Темы для письменного размышления.

- 1) Почему Тихону Красову к пятидесяти годам было нечего вспомнить за всю жизнь?
- 2) В чем проблема Кузьмы Красова?
- 3) Какие нравственные ценности запечатлел И. А. Бунин в образах братьев Красовых?
- 4) Каких нравственных ценностей не хватает братьям Красовым?

Прием № 2. Перекрестная дискуссия.

Тема для дискуссии может быть сформулирована, например, так: *Симпатичен ли вам Тихон Красов?*

Ученики делят тетрадь на два столбика: в первом они пишут аргументы «ЗА» Тихона, а во втором — «ПРОТИВ». Сами аргументы дети ищут в тексте, опираясь на описание внешности героя, его привычек, манеру говорить и, конечно, его поступки и поведение. Затем один ученик читает по одному факту «ЗА», другой — «ПРОТИВ». И так до тех пор, пока аргументы не иссякнут. Проведя такой анализ, дети должны подвести итог и ответить для себя на поставленный вопрос. А уже после этого написать сочинение или эссе по данной теме.

Прием № 3. Социогровое задание РАФТ.

Задание. Примерьте на себя роль Тихона Красова и выступите перед крестьянами с обращением, в котором акцентируйте внимание на вопросе ухудшившейся торговли/неурожая/насуточных житейских проблем.

Задание. От лица Кузьмы побеседуйте с одним из крестьян о пользе литературы.

Таким образом, подводя итоги всему вышесказанному, отметим, что не вызывает сомнений целесообразность использования приемов технологии развития критического мышления при создании устных и письменных текстов на уроках русского языка в средней школе с целью повышения качества знаний учащихся.

Список использованной литературы

1. Бунин И. А. Повести и рассказы / сост. Е. М. Жезлова. — М. : Московский рабочий, 1981. — 368 с.
2. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : учеб.метод. пособие. — 2-е изд. — СПб. : КАРО, 2015. — 144 с.

О. А. Некрасова

СПОСОБЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВИДА ГЛАГОЛА

Грамматический строй русского языка — совокупность закономерностей, регулирующих правильность построения значимых речевых отрезков (слов, высказываний, текстов). Темы, связанные с грамматическим строем, являются актуальными, поскольку затрагивают важные вопросы в изучении русского языка.

Грамматика включает в себя морфологию и синтаксис. Морфология — раздел грамматики, основным объектом которого являются слова естественных языков, их значимые части и морфологические признаки. В задачи морфологии входит определение слова как особого языкового объекта и описание его внутренней структуры. С точки зрения данного раздела больше вопросов в начальной школе вызывает глагол.

Глагол — это часть речи, которая помогает передать действие предмета и отвечает на вопросы «что делать?», «что сделать?».

На протяжении всего обучения в начальной школе дети знакомятся с глаголом постепенно, но в 4 классе возникают сложности при изучении такой грамматической категории, как вид. Данная проблема встречается часто. Дети не понимают, как определить вид. Возникают частые ошибки в образовании неопределенной формы глагола, что приводит к неправильной постановке вопроса и определению грамматической категории.

Задача учителя — правильно преподнести информацию, чтобы она была доступна и понятна для учеников.

Вид глагола в русском языке — это грамматический признак. В русском языке существует два вида глаголов¹.

Совершенный вид отвечает на вопрос «что сделать?» и указывает на завершенное, доведенное до конца действие, которое является единовременным (покрасить, погулять, купить).

Несовершенный вид — противоположность совершенному. Отвечает на вопрос «что делать?» и указывает на незавершенное и повторяемое действие (читать, писать, живу).

Существует несколько способов определения вида глаголов. Наиболее распространенный определение — по вопросу². Этим способом пользуются многие, и поэтому он считается стандартным.

Рассмотрим и другие способы.

1. Определить вид по характеру действия.

Данный способ основывается на том, что дети должны понимать, что если мы говорим о глаголах совершенного вида, то действие наше либо уже завершено, либо планируется в будущем времени, то есть глаголы совершенного вида не имеют настоящего времени.

¹ См.: Пирогова Л. И. Русский глагол. Грамм. слов.-справ. М. : Школа-Пресс, 1999. 416 с.

² См.: Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М. : Высшая школа, 1986. 640 с.

Например: *Я потратил* (что сделал?) *все деньги на шоколадку*. Мы объясняем, что мы уже сделали это действие, оно у нас совершилось.

У глаголов несовершенного вида действие еще не завершено, не достигло результата. Глаголы несовершенного вида могут быть в настоящем, прошедшем и будущем времени.

Например: *Я трачу* (что делаю?) *деньги на шоколадки*. Наше действие не ограничено временем, мы их тратим и сегодня, завтра и продолжаем тратить.

2. Определить вид глагола с помощью морфем.

Детям стоит объяснить, что, как правило, у глаголов совершенного вида используется следующий ряд морфем: приставки «с», «вы», «по», «на», «про» и др., суффикс «ну» (например, повернуть, приставка по- и суффикс ну-). Для глаголов несовершенного вида — приставки «с», «вы», «по», «на», «про» и др., суффикс «ива», «ыва», «ва» и др. (например, подогреть, приставка подо-, суффикс ва-).

Для более эффективного понимания данной темы считаем целесообразно использовать все приемы определения вида. Дети должны уметь различать данный грамматический признак не только по вопросу, но и видеть непосредственно вид глагола при написании, руководствуясь наличием морфем. Способ определения по характеру действия дает понять семантический признак слова, что помогает детям расширять их словарный запас и правильно употреблять слова в речи.

При формировании умения определять вид глагола используются следующие виды заданий с использованием интерактивной доски:

- дается короткий мультфильм, например фрагмент сказки «Снежная королева», после чего детям, опираясь на мультфильм, необходимо восстановить цепочку событий, используя глаголы совершенного и несовершенного вида (фрагмент подбирается таким образом, чтобы в нем использовались разные виды глаголов); данный вид задания можно выполнять и с помощью ряда сюжетных картинок;

- на экран выводится ряд слов (искать, есть, капать, пить, поговорить, бежать, кричать, понимать, поднять, прыгнуть и т. д.) и таблица, состоящая из двух столбцов (совершенный и несовершенный вид); задача обучающихся — перенести слова в нужные столбики; по мере того как задание выполняется, учитель задает дополнительные вопросы, такие как «почему этот глагол помещаем именно в этот столбик?», «как определяем вид глагола?»; если слово помещается не в тот столбик, то срабатывает механическая функция на интерактивной доске, голос проговаривает способ определения вида и исправляет ошибку;

- на экране выводятся слова, размещенные по столбикам (в словах допущены ошибки в употреблении); задача учеников — исправить неправильное расположение, употребить глагол в правильном виде; ученик выполняет задание на доске, остальные учащиеся выполняют в тетрадях, после этого интерактивная доска сама проверяет и выдает ошибки, которые исправляются и обсуждаются со всеми учащимися.

Использовать современные технологии при обучении важно и необходимо, потому что это повышает интерес детей к данной теме.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует множество способов определения вида глагола, которые помогают подробно изучить морфемный состав слова, его семантику. В начальной школе играет важную роль знакомство в совокупности со всеми способами, чтобы дети, если затрудняются задать вопрос (первый способ), использовали другие.

Список использованной литературы

1. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. — М. : Высшая школа, 1986. — 640 с.
2. Пирогова Л. И. Русский глагол. Грамм. слов.-справ. — М. : Школа-Пресс, 1999. — 416 с.
3. Климанова Л. Ф., Горещкий В. Г., Голованова М. В. Русский язык. 4 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. — М. : Просвещение, 2014.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ИНТЕРПРЕТИРОВАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ

Работа по интерпретации художественного текста с детьми младшей школы крайне важна для развития воображения, понимания мыслей автора, интереса к чтению и усвоения читаемого материала. Интерпретация художественных произведений включает в себя различные психолингвистические процессы, предполагает восприятие, осмысление, понимание читателями-школьниками идеи автора художественного произведения.

Из-за маленького читательского опыта для младших школьников представляет затруднение декодирование графических знаков и те усилия, которые опытный читатель тратит на восприятие образной системы произведения, понимание идеи произведения и своего отношения к ней, у младшего школьника в основном уходят на преобразование графических знаков в слова¹. Именно из-за неспособности погружения в мир художественного произведения у детей нет интереса к книге. Однако восприятие художественного текста — это не только озвучивание написанного, но и полноценное его понимание, а также выявление личного отношения к художественному произведению, его идее, героям и действительности. При анализе художественного текста возможны разнообразные трактовки, поэтому в методике принято говорить о полноценном восприятии художественного текста, нежели о правильном². Согласно М. П. Воюшиной, полноценное восприятие представляет собой способность читателя сопереживать герою, понимать его эмоции и их динамику на протяжении произведения, причины их изменения, размышлять над тем, что мотивирует героя совершать те или иные поступки, выявлять свою позицию по отношению к проблемам, поставленным автором. Вслед за исследованиями М. П. Воюшиной для младших школьников выявлено четыре уровня восприятия: фрагментарный, констатирующий, уровень «героя», уровень «идеи». Работу по интерпретации текста следует проводить, базируясь на особенностях этих уровней. Могут быть предложены определенные группы упражнений и вопросов, направленных на улучшение понимания произведения на каждом из четырех уровней восприятия.

Фрагментарный уровень характеризуется отсутствием целостного представления о художественном произведении. На этом уровне дети воспринимают лишь отдельные моменты текста, не устанавливая связь между различными событиями. Художественное произведение воспринимается как некий произошедший случай, и из-за недостаточно развитого воображения и незаинтересованности в произведении младшие школьники неохотно работают над анализом художественного текста, не задумываясь о поступках героя, обстоятельствах и мотивах его действий, о позиции автора. Для этого уровня наиболее оптимальны следующие упражнения: беседа об авторе текста (*Знаете ли вы автора этого текста? Что вам известно из его биографии? С какими еще произведениями вы знакомы?*); проверка первичного восприятия (*О чем этот рассказ? Что произошло с персонажами?*); игра «Да — нет» (*учитель предлагает несколько правдивых и ложных предложений по сюжету, от учеников требуется согласиться или не согласиться, доказывая свою точку зрения выдержками из текста*); описание художественных образов с основой на текст (*например, предлагается описание внешности героя, его настроения в тот или иной момент*).

Констатирующий уровень отличается точной эмоциональной реакцией читателя, способностью уловить перемену настроения, сосредоточенностью на событиях произведения,

¹ См.: Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 464 с.

² См.: Воюшина М. П., Кислинская С. А., Лебедева Е. В., Николаева И. Р. Методика обучения литературе в начальной школе: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. М. П. Воюшиной. М.: Академия, 2010. 288 с.

однако выразить свое отношение к прочитанному, понять связь между событиями младшему школьнику еще сложно. Упражнения, характерные для констатирующего уровня восприятия: сопоставление образов героев и природы (*Какое настроение вызвало у вас это произведение? Какую картину вы себе представили? Какое настроение у героя? Как вы это поняли?*); сравнительная характеристика героев, краткий, полный, выборочный пересказы, чтение с остановками (*учитель задает вопросы по содержанию только что прочитанной части, а также вопросы о возможных дальнейших событиях*).

Уровень «героя» определяется осознанной эмоциональной реакцией читателя, умением объяснять изменение своих эмоций при прочтении произведения. На этом уровне дети верно определяют мотивацию героев, обосновывают свое отношение к прочитанному при помощи текста³. Упражнениями уровня «героя» являются: языковой анализ текста (*словарная работа, работа со средствами выразительности, понимание значения слова из контекста*); инсценировка фрагмента текста (*после инсценировки происходит обсуждение того, что дети чувствовали в роли героев, что чувствовали сами герои, почему они поступили именно так*); анализ художественного текста в соответствии с жанром.

Уровень «идеи» предполагает эмоциональный отклик как непосредственно на содержание произведения, так и на художественную форму. Дети способны определить значение какого-либо элемента текста, увидеть авторскую позицию⁴. Для уровня «идеи» характерны следующие упражнения: прогнозирование содержания текста по заголовку и началу (*Прочитайте название произведения. Что оно значит? Как вы думаете, о чем будет говориться в тексте?*); поиск проблемы и идеи текста в процессе обсуждения; составление своего художественного текста с опорой на ключевые слова.

Таким образом, для каждого уровня восприятия текста у младших школьников оптимальны определенные виды упражнений. Необходимо проводить постоянную комплексную работу по интерпретации художественного текста начиная уже с младших классов, чтобы развивать у детей способность к полноценному восприятию произведения, тем самым воспитывать в них любовь к чтению и формировать высокий уровень литературного развития.

Список использованной литературы

1. Воюшина М. П., Кислинская С. А., Лебедева Е. В., Николаева И. Р. Методика обучения литературе в начальной школе : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. М. П. Воюшиной. — М. : Академия, 2010. — 288 с.
2. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2007. — 464 с.

М. А. Романенкова

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЯ ГЛАСНЫХ В КОРНЕ

Одной из основных задач современной школы является обеспечение повышения качества образования школьников, а также совершенствование учебного и воспитательного процесса, что неразрывно связано с развитием их речемыслительной деятельности.

³ См.: Воюшина М. П., Кислинская С. А., Лебедева Е. В., Николаева И. Р. Методика обучения литературе ...

⁴ См. там же. С. 45.

Уровень речевого и общекультурного развития человека тесно связан с мышлением, а потому ярко характеризует интеллектуальную зрелость человека. Высоко сформированные речевые умения (грамотная, точная и выразительная речь в разных ситуациях, адекватное восприятие чужой речи, овладение различными видами чтения) являются признаком воспитанной и образованной личности, а также во многом определяют ее профессиональную и общественную активность.

Правописание гласных в корне слова остается значимой проблемой школьной педагогической практики в области обучения детей орфографии. Ошибки, допускаемые учащимися на правописание гласных в корне, являются наиболее типичными и устойчивыми во всех классах. Низкий уровень подготовки обучающихся в области этой орфограммы объясняется не только сложностью данного материала, но и несовершенством методики преподавания.

Для лучшего усвоения школьниками правописания гласных в корне необходимо помнить о том, что обучение должно быть увлекательным и глубоким по содержанию, обогащающим и расширяющим имеющиеся у школьников знания.

Подобные задания способствуют формированию интереса школьников, выявляют творческие способности у детей, помогают учителю реализовать развивающие и воспитательные цели образовательного процесса¹.

Упражнение 1. Спишите, вставляя пропущенные буквы. Выберите 2–3 слова, которые станут темой синквейна. Составьте синквейны.

В..сна, л..ства, ст..рик, м..лыш, п..сатель, цв..ты, ч..сло, тр..ва, в..лна, с..мья, р..ка, ст..на, св..ча, л..сица, л..сник.

Образец.

1. *Семья* (1 строчка — существительное).
2. *Дружная, счастливая* (2 строчка — два прилагательных).
3. *Поддержит, любит, простит* (3 строчка — три глагола).
4. *Семья — главное в нашей жизни* (4 строчка — целая фраза).
5. *Счастье* (5 строчка — личное отношение; состоит из одного слова).

Упражнение 2. Выпишите слова с пропущенными буквами, к словам с безударными гласными в корне подберите проверочные слова. Объясните значение пословиц и поговорок.

1. *Где счастье пл дится, там и зависть р дится.*
2. *Где р дился, там и приг дился.*
3. *Д реному к ню в зубы не смотрят.*
4. *Когда не умеют п сать, г в рят, что п ро плохое.*
5. *Умен на сл_вах, да глуп на д_лах.*
6. *Посп_ишишь — людей насм_ишишь.*
7. *В_лков бояться — в лес не х_дить.*
8. *На л_вца и зверь б_жит.*
9. *Где дружбой д_р_жат, там вр_ги задр_жат.*
10. *В д_лгах как в ш_лках.*
11. *В_да в ключах, а г_л_ва на пл_чах.*
12. *В чужом гл_зу сучок видим, а в своем и бр_вна не зам_чаем.*

Упражнение 3. Спишите, вставляя пропущенные буквы. Обозначьте условия выбора орфограммы. Объясните значение фразеологизмов. Вспомните 2-3 фразеологизма, запишите их.

1. *Бл..стит как зеркало.*
2. *Раст..лался по земле.*
3. *Зам..рает сердце.*
4. *Ум..ереть со смеху.*
5. *Ум..рать от жажды.*
6. *Приб..рать к рукам.*
7. *Ст..реть с лица земли.*
8. *Прид..ржать язык.*
9. *Уд..рать без оглядки.*
10. *Сж..гать мосты.*

Упражнение 4. Описательный оборот замените словом с безударной гласной.

1. *Украшение из металла в виде окружности, надеваемое на палец.*
2. *Прибор для определения времени суток.*
3. *Массивный газовый шар, излучающий свет; находится в космосе.*
4. *Жилище, строящееся различными животными и птицами; служит местом для сна, высиживания яиц и вскармливания потомства.*
5. *Метательный снаряд для стрельбы из лука и арбалета.*
6. *Простейший измерительный инструмент, часто использующийся школьниками.*

¹ См.: Курчатова Н. Ю. Активизация речемыслительной деятельности с помощью языковых средств на уроках русского языка и литературы (на примере Лицея прикладных наук г. Саратова) : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2010. С. 45–56.

7. *Большой сосуд для переноса воды.*
8. *Время года с устойчивой низкой температурой.*
9. *Проём в стене, который служит для поступления света.*
10. *Ствол срубленного дерева, очищенный от веток.*

В процессе обучения орфографии большое значение имеет активизация речемыслительной деятельности учащихся, формирование у них установки на запоминание.

На уроках школьники читают, пишут, отвечают на вопросы. Все это воспринимается как обычные, привычные действия. Такую работу учеников на уроке русского языка можно назвать пассивной, так как подача материала не имеет характера новизны, не привлекает внимание, не вызывает интерес, а следовательно, не активизируют речемыслительную деятельность обучающихся. Конечно, какой-то объем информации школьники при этом усваивают, но эффективным такое обучение назвать нельзя.

Таким образом, работа по формированию орфографической грамотности, в частности умений писать гласные в корне, активизирует речемыслительную деятельность ребенка и способствует формированию не только лингвистической, но и коммуникативной компетенции.

Список использованной литературы

1. Жедек П. С. Пути совершенствования обучения орфографии // Начальная школа. — 2010. — № 10.
2. Кустарева В. А. Активизация учебной деятельности школьников и их речевая культура // Начальная школа. — 2014. — № 6. — С. 43–45.

Д. Е. Рысбекова

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

В 2017–2018 учебном году в Казахстане вступила в действие реформа в системе школьного образования, заключающаяся в полном переходе на технологию коммуникативно-деятельностного подхода.

При обучении русскому языку как неродному в 2015 г. произошла не только интеграция предметов «русский язык» и «русская литература», но и смена образовательной парадигмы. Если раньше задача преподавания русского языка предполагала обучение нормам и правилам языка и методика была ориентирована на достижения лингвистики, то теперь на первый план вышла задача практического обучения.

Актуальным становится обучение школьников приемам риторической аргументации для осуществления эффективной коммуникации, что предполагает владение навыками креативности и критического мышления. Целью статьи является анализ модели критического мышления посредством развития аргументативности как признака коммуникативной личности.

Рассмотрены техники развития риторической аргументации с применением разных логических операций на материале учебно-методического комплекса «Русский язык и литература» для 6 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения (Білім, 2018), проходящего государственную экспертизу и апробацию. Интерес к УМК обусловлен изучением механизма самодетерминации личности (С. Асмолов), а также способности применять знания и навыки в социальной действительности.

Опыт обучения риторике в системе образования Российской Федерации характеризуется наличием на сегодняшний день более двадцати направлений и школ. Среди них выделяется риторическая школа МПГУ Т. А. Ладыженской. Значение методики риторики ученые видят в обеспечении системы обучения эффективному общению, которая согласуется с современной теорией речевой деятельности, теорией риторики. Критериями эффективности общения являются «требования к речевому поведению в различных коммуникативно-речевых ситуациях», умение «решать коммуникативные и речевые задачи в конкретной ситуации общения»¹.

Обучение критическому мышлению — основа коммуникативной личности. Такова модель коммуникативной личности, основанной на компетентностном подходе О. А. Сальниковой, включающая пять компонентов: языковой, речевой, дискурсивный, культуроведческий и риторический².

В качестве предмета анализа нами выбрана риторическая компетенция как база формирования креативного и критического мышления. Национальный совет по критическому мышлению определяет его как «интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого анализа, концептуализации, применения, синтезирования и/или оценки информации, полученной или порожденной наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией»³.

Рассмотрим систему коммуникативных упражнений УМК в контексте выработки навыков аргументирования и методических стратегий. Цели урока «Найти золотую середину» раздела учебника «В человеке все должно быть прекрасно» при изучении рассказа В. Осеевой «Синие листья» направлены на умение сочинять рассказы, применяя фразеологические обороты⁴. Школьники должны понять, связан ли фразеологизм «найти золотую середину» с идеей рассказа В. Осеевой, и обосновать свою позицию.

На формирование коммуникативных навыков, критического мышления посредством аргументивности направлены задания серии “Case studies” («Исследование ситуаций»). Так, урок на тему ««Ишь ты, господи...». Заискивающий Очумелов»⁵ предполагает проведение мини-исследования, включающего ответы на вопросы: 1) Найдите признаки рассказа в произведении А. П. Чехова «Хамелеон», 2) почему рассказ назван «Хамелеон»?», 3) кто является в рассказе хамелеоном?

В уроке «Дружба и верность» раздела «Живой мир вокруг нас»⁶ объектом изучения является рассказ В. Осеевой «Кто хозяин?». Предполагается выполнение упражнения в «Рабочей тетради»⁷. Необходимо заполнить таблицу, в которой рекомендуется привести по три аргумента «за» и «против» в споре, кто является настоящим хозяином собаки — Коля или Ваня? Риторическая стратегия спора, известная с античности как эвристика, знакомит учащихся с тем, что, убедив партнера, можно выиграть в споре. Убеждающее воздействие на партнера (иллокутивное воздействие говорящего на слушающего) достигается с помощью аргументации. В этом разделе ученики знакомятся с определениями тезиса и аргумента.

Умение приводить контраргументы, точно формулировать идею произведения и его жанр обеспечивают коллаборативную среду на уроке. Таков урок «Белогрудка-мать и Белогрудка-сирота» раздела «Живой мир вокруг нас»⁸. В учебнике предложены ключевые эпизоды рассказа

¹ Смелкова З. С., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А. [и др.] Риторика. М. : Проспект, 2011.

² См.: Сальникова О. А. Модель коммуникативной личности // Сб. материалов XXI Междунар. науч. конф. по риторике, 1–3 февраля 2017 г. / отв. ред. В. И. Аннушкин. М. : Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2017. С. 396–401.

³ См.: Смелкова З. С., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А. [и др.] Риторика.

⁴ См.: Нуртазина Р. Б., Сулейменова Э. Д., Уразаева К. Б. Русский язык и литература : учеб. для 6 класса общеобразоват. шк. с нерус. яз. обучения. Алматы : Білім, 2018. Ч. 1. 132 с.

⁵ См. там же.

⁶ См. там же.

⁷ См.: Нуртазина Р. Б., Сулейменова Э. Д., Уразаева К. Б. Русский язык и литература : раб. тетр. для 6 кл. общеобразоват. шк. с нерус. яз. обучения : раб. тетр. № 1. Алматы : Білім, 2018. 104 с.

⁸ См.: Нуртазина Р. Б., Сулейменова Э. Д., Уразаева К. Б. Русский язык и литература. Ч. 1.

В. Астафьева «Белогрудка». Перед двумя группами учащихся стоит задача привести аргументы в защиту одного из тезисов: «Рассказ В. Астафьева — произведение о жестокости Белогрудки и ее мести» и «Рассказ В. Астафьева — произведение о сиротстве Белогрудки».

Развитие критического мышления связано с работой по формированию навыков написания эссе. Урок на тему «Но далеко еще до первых зимних бурь...» раздела учебника «Климат: погода и времена года» акцентирует внимание учащихся на различении авторского мнения и аргументации как жанрового признака эссе⁹. Понять это помогают вопросы и рекомендации авторов: 1) совпадает ли Ваше мнение с мнением автора и почему?, 2) если Ваша точка зрения совпадает с авторской, приведите свои 2–3 аргумента в поддержку данного мнения, 3) ни в коем случае не повторяйте аргументы автора, 4) если ваши мнения не совпадают, можно написать так: «Автор прав в том, что..., Однако я не могу согласиться с тем, что...».

Урок № 21 ««Любящее детское сердце» Алисы» также направлен на выработку аргументов к определенным тезисам¹⁰. Задание рубрики «Истина рождается в споре» предполагает выработку собственного мнения в известной дискуссии о сценах насилия в детской сказке. По этому поводу авторы дают следующую экспозицию: «Специалистов по детской литературе возмущает то, что Королева то и дело отдает распоряжения о казнях. Они считают, что в книгах для детей не должно быть никакого насилия». Ученики должны понять и обосновать мнение, для чего писатель вводит в сказку «взрослые сцены». Для этого ученики объединяются в группы и приводят в «Рабочей тетради» аргументы в пользу тезисов¹¹. Первая группа должна обосновать тезис «Сцены насилия и суда в сказке Л. Кэрролла нужны для того, чтобы показать взросление Алисы». Вторая группа убеждает, что «сцены насилия и суда в сказке нужны для того, чтобы доказать: мужество и доброе сердце Алисы способны творить чудеса».

Есть уроки, затрагивающие актуальные проблемы современной языковой политики Казахстана. Например, урок «Двуязычие — двуличие?» раздела «Язык и общение». Школьники учатся высказывать и аргументировать мнения в спорах о внедрении трехязычия в республике. Обучающимся рекомендуется написать в блог мнения о том, что им даст трехязычие (моделью блога для учеников служит «Рабочая тетрадь»)¹².

Таким образом, воспитание критического мышления способствует решению блока задач, диапазон которых простирается от развития «хорошей речи» до умения формулировать четко, точно и доказательно свои мнения, а также корректировать аргументативный дискурс оппонента.

Список использованной литературы

1. Нуртазина Р. Б., Сулейменова Э. Д., Уразаева К. Б. Русский язык и литература : учеб. для 6 класса общеобразоват. шк. с нерус. яз. обучения. — Алматы : Білім, 2018. — Ч. 1. — 132 с.
2. Нуртазина Р. Б., Сулейменова Э. Д., Уразаева К. Б. Русский язык и литература : раб. тетр. для 6 кл. общеобразоват. шк. с нерус. яз. обучения : раб. тетр. № 1. — Алматы : Білім, 2018. — 104 с.
3. Нуртазина Р. Б., Сулейменова Э. Д., Уразаева К. Б. Русский язык и литература : учеб. для 6 кл. общеобразоват. шк. с нерус. яз. обучения. — Алматы : Білім, 2018. — Ч. 2. — 180 с.
4. Нуртазина Р. Б., Сулейменова Э. Д., Уразаева К. Б. Русский язык и литература : раб. тетр. для 6 кл. общеобразоват. шк. с нерус. яз. обучения : раб. тетр. № 2. — Алматы : Білім, 2018. — 142 с.
5. Сальникова О. А. Модель коммуникативной личности // Сб. материалов XXI Междунар. науч. конф. по риторике, 1–3 февраля 2017 г. / отв. ред. В. И. Аннушкин. — М. : Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2017. — С. 396–401.
6. Смелкова З. С., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А. [и др.] Риторика. — М. : Проспект, 2011.

⁹ См. Нуртазина Р. Б., Сулейменова Э. Д., Уразаева К. Б. Русский язык и литература. Ч. 1.

¹⁰ См. там же.

¹¹ См.: Нуртазина Р. Б., Сулейменова Э. Д., Уразаева К. Б. Русский язык и литература. Раб. тетр. № 1.

¹² См.: Нуртазина Р. Б., Сулейменова Э. Д., Уразаева К. Б. Русский язык и литература. Раб. тетр. № 2.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ К. Г. ПАУСТОВСКОГО

Понятие ценности рассматривается многими исследователями как важность, значение, средство удовлетворения потребностей субъекта, нормативность. Особое внимание уделяется данному понятию во многих гуманитарных дисциплинах, в том числе педагогике. По определению, В. А. Слостёнина, педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступают как познавательно действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога¹. Ценности являются ориентиром в профессиональной деятельности учителя.

В настоящее время задача формирования системы нравственных ценностей школьников прописана в нормативных документах. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования² особая роль в формировании ценностных ориентиров учащихся отведена литературе. Нравственные ценности передаются от поколения к поколению (интериоризируются) посредством художественных произведений, и работа над ними на уроке литературного чтения в начальных классах решает не только образовательные, но и воспитательные задачи. Художественные произведения отражают ценностное мировосприятие автора и вечные культурные и исторические ценности.

В формировании системы ценностей младших школьников особую роль играют произведения К. Г. Паустовского. Например, такие рассказы, как «Заботливый цветок», «Заячьи лапы», «Барсучий нос», «Растрёпанный воробей», обладают значительным смысловым, педагогическим, воспитательным и эстетическим потенциалом, который должен быть раскрыт в ходе чтения и анализа на уроке. Эта работа способствует формированию нравственных представлений и воспитанию чувств и эмоций у учащихся начальных классов. Например, при работе с произведениями К. Г. Паустовского «Заботливый цветок» и «Заячьи лапы» формируются ценностные отношения к природе, сострадание к животным, уважение к милосердному человеку.

Основным методом интериоризации ценностей при чтении художественного текста Е. С. Богданова называет ценностный анализ, а в качестве приемов реализации данного метода указывает нахождение в тексте слов, выражений, содержащих оценочные значения, анализ высказанных оценок; определение системы ценностей героя; сравнение ценностного отношения к природе, обществу, человеку, провозглашенных в авторском тексте, со своим отношением³. Выполняя ценностный анализ рассказа «Заячьи лапы», руководствуясь рекомендациями Е. С. Богдановой, мы можем предложить такие задания для детей: *Подумайте, почему Ваня назвал зайца особенным? Найдите в тексте слова, показывающие, что заяц был действительно дорог мальчику. Почему сотрудник московской газеты захотел написать статью о лечении зайца? Какое отношение к природе, к человеку как ее части, животным демонстрирует автор в рассказе?*

¹ См.: Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостёнина. М. : Академия, 2002. 576 с.

² См.: Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 17.12.2010 № 1897 // Вестник образования. 2011. № 4. С. 10–77.

³ См.: Богданова Е. С. Аксиология как методология обучения текстовой деятельности // Педагогика. 2016. № 2. С. 58–64.

Процесс интериоризации ценностей в ходе работы над произведениями К. Г. Паустовского может быть более эффективным, если учитель будет применять творческие задания. По мнению Н. Д. Левитова, творческие задания предполагают такую деятельность, в результате которой приобретает нечто новое, оригинальное, выражающее индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт ученика ⁴.

Например, при знакомстве детей с рассказом К. Г. Паустовского «Кот-ворюга» целесообразно уделить внимание личности автора произведения, познакомить учащихся с фактами биографии автора, проанализировать на уроке его отношение к природе в целом и животным в частности. При работе с текстом важно вместе с детьми найти незнакомые слова в тексте (*кукан, плотица, лаз, подпалины, припадок* и др.) и, используя справочные материалы и иллюстрации, объяснить их значения. После прослушивания рассказа, его последовательного анализа, выделения основных частей текста необходимо предложить детям охарактеризовать главного героя (внешний вид, поведение, поступки). Разделив детей на группы, можно использовать творческое задание, основанное на приеме, который называется «Критическое мышление» ⁵. В ходе его выполнения одна группа учащихся описывает отношение автора и читателя к герою в начале рассказа, другая — в конце. В результате полученных ответов можно сопоставить результаты групповой работы и составить синквейны «Благодарность», «Милосердие». Синквейн представляет собой нерифмованное стихотворение, состоящее из 5 строк, написание которых подчинено определенным принципам и правилам ⁶. Это задание будет способствовать развитию критического мышления, умению анализировать и сравнивать. В качестве домашнего задания можно предложить школьникам написать письмо одному из персонажей рассказа («Какой бы совет вы бы им дали?») или сочинение-рассуждение «Почему кот Ворюга перестал красть?», «Прав ли был Лёнька, когда предложил не драть кота?». У школьников при выполнении таких заданий формируется чувство ответственности за все живое на земле. Они делятся своим опытом, выражают мнение о том, что нужно творить добро и оказывать помощь не только животным, но и людям.

В процессе анализа художественного произведения, формирующего нравственные ценности, школьники учатся понимать и эмоционально осмысливать прочитанное, сопереживать героям, оценивать их и свои собственные поступки. Ведение продуманной творческой работы на уроках литературного чтения над формированием ценностных ориентаций учащихся повысит уровень творческой самостоятельности, заинтересованности и инициативы.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Богданова Е. С. Аксиология как методология обучения текстовой деятельности // Педагогика. — 2016. — № 2. — С. 58–64.
2. Бородина В. П. Синквейн. — URL : <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2012/11/27/sinkveyn> (дата обращения: 18.03.2018).
3. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. — М. : Просвещение, 1958. — 322 с.
4. Нефёдова Л. К. Художественное своеобразие рассказа К. Г. Паустовский «Заячьи лапы» и работа над ним // Начальная школа. — 1989. — № 12.
5. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 17.12.2010 № 1897 // Вестник образования. — 2011. — № 4. — С. 10–77.
6. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостёнина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.

⁴ См.: Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. М. : Просвещение, 1958. 322 с.

⁵ См.: Нефёдова Л. К. Художественное своеобразие рассказа К. Г. Паустовский «Заячьи лапы» и работа над ним // Начальная школа. 1989. № 12.

⁶ См.: Бородина В. П. Синквейн. URL : <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2012/11/27/sinkveyn> (дата обращения: 18.03.2018).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Информационные технологии в современном мире — неотъемлемая часть жизни человека в целом и, конечно, обучения детей в школах. Включение ИКТ в учебный процесс на уроках русского языка позволяет учителю не только вести их нетрадиционно, по-новому, но и выстроить систему работы инновационно с целью решения методических задач. Во-первых, возможно организовать различные формы учебно-познавательной деятельности, во-вторых, можно обеспечить самостоятельную работу учащихся, в-третьих, контролировать деятельность каждого ученика.

Перед учителем начальных классов стоят серьезные задачи — расширить кругозор детей, обеспечить доступным учебным материалом, активизировать умственную деятельность учеников, развить речь. Компьютер — главный помощник учителя в XXI веке. Печатные пособия становятся менее актуальными. Их активно заменяют на электронные учебники, различного рода презентации, видеоуроки. Сейчас немыслим мир без гаджетов, так как ученики с самого раннего детства живут в мире информационных технологий. Кроме компьютера, на уроках русского языка активно используются документ-камера, интерактивная доска.

Учитель должен владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на доступном для детей языке. Кроме того, он обязан научить учеников самостоятельно находить необходимые сведения из огромного информационного потока, овладевать практическими способами работы с информацией; развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств.

Использование ИКТ на уроках русского языка в начальной школе позволяет сделать его более интересным, познавательным и доступным. Необходимо учитывать психологические особенности детей начальных классов: быстрая утомляемость, невнимательность, важность частой смены видов деятельности, наглядно-образное мышление.

Наглядность — один из важнейших принципов обучения младших школьников. Для эффективного изучения новых тем и закрепления уже пройденных необходимо использовать разнообразные картинки. Очень часто в учебниках представлен недостаточный объем учебного материала, и тогда нужно применять дополнительный. Для этого можно работать с компьютерными слайдами, анимацией, видеопрезентацией.

Создание мультимедийных презентаций к уроку русского языка позволяет более ярко, качественно и полно осветить весь необходимый для данного урока материал. Благодаря компьютерным программам можно создать таблицы, схемы, рисунки.

Проходя производственную практику в начальной школе, мы внимательно наблюдали за деятельностью учителя на уроке русского языка. Она старалась работать с учебником, но выводила его на большой экран с помощью документ-камеры. Так учащиеся обсуждали предметные, сюжетные картинки, серии сюжетных картинок. Учителю удавалось не только удерживать внимание на себе и на экране, но и опросить всех учащихся. Также учебник, отображенный на экран с помощью документ-камеры, использовался детьми во время выполнения упражнений у доски. Например, ученик списывал небольшой текст и вставлял пропущенные безударные гласные в корнях слов. Учащемуся не нужно было брать учебник, так как весь необходимый материал находился перед глазами. Таким образом, документ-камера — необходимое средство обучения в начальных классах.

Существуют различные интереснейшие онлайн-сайты, с которыми активно работают многие учителя и используют для закрепления пройденного материала: «Учи.ру», «Веб-грамотей» и др.

Огромное количество полезных заданий можно найти на данных онлайн-сайтах. Самое важное то, что учитель может самостоятельно выбирать задания и отправлять их ученикам. Каждый ребенок для входа на сайт использует индивидуальный логин и пароль.

Учащиеся получают задания и выполняют их в форме тестирования. Другими словами, уже с первого класса ученики начинают готовиться к государственным экзаменам, которые ожидают их в 9 и 11 классах. Результаты каждого ребенка отображаются в профиле учителя. Это очень удобно, так как преподавателю удается оценить качество и количество выполненной работы.

С помощью специальных заданий учитель проверяет уровень знаний учащихся по безударным гласным в корнях слов. Затем проводит в классе рефлексию, выделяет активных учеников.

Нельзя забывать о том, что не следует использовать тексты слишком часто, так как ученики отвыкнут работать с текстами, перестанут рассуждать на различные темы, а это отрицательно скажется на их будущем.

Таким образом, мы убедились в том, что информационные технологии необходимо использоваться на уроках русского языка в начальных классах. Это позволит учителю более доступно объяснить материал с помощью наглядных примеров и усовершенствовать контроль знаний с помощью онлайн-тестов. ИКТ позволяют учителю и ученикам идти в ногу со временем.

Список использованной литературы

1. Захарова И. Г. Информационные технологии для качественного и доступного образования // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 27–33.
2. Евдокимов В. И. К вопросу об использовании наглядности в школе. — СПб. : Питер, 2012. — 212 с.
3. Фурман Н. В. Использование информационно-коммуникационных технологий в начальной школе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — № 2. — С. 156–159.

Е. Ю. Черноусова

ПРАВОПИСАНИЕ ЛИЧНЫХ ОКОНЧАНИЙ ГЛАГОЛОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В начальных классах начинается изучение глагольных категорий и формируются умения по выявлению орфограмм в суффиксах и окончаниях. Именно на данной ступени языкового образования необходимо сформировать умения определять спряжение глагола и писать окончание в той или иной форме.

Несмотря на то что существует множество приемов изучения названной части речи, в результате изучения темы «Глагол» в 3–4 классах учащиеся не всегда овладевают системным знанием об этой части речи, а значит, умения и навыки использования глагола в коммуникативных целях при составлении устных и письменных высказываний учащимися также оказываются недостаточны, в работах письменного характера наблюдаются многочисленные ошибки.

Таким образом, становится очевидным, что исследование особенностей обучения правописанию личных окончаний глаголов является актуальным.

Существует множество причин, из-за которых учащиеся допускают ошибки в этой орфограмме. Назовем основные из них.

1. Неумение верно определять спряжение глаголов.

Для разграничения двух вариантов окончаний в качестве базовой категории изучается спряжение глагола и в 4 классе вводится понятие I и II спряжений¹. Неверно определив

¹ См.: Львов М. Р., Горещкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. 5-е изд., стер. М. : Академия, 2008. 461 с.

спряжение глагола, учащийся допускает ошибку в написании безударного окончания. Например, если ученик ошибется в определении спряжения слова *колоть*, то он может допустить ошибку в слове *колют*, написав в окончании букву *я*.

Для закрепления данной темы учащимся можно предложить следующие упражнения:

Упражнение 1. *Найдите глаголы, определите их спряжение, выделите окончания.*

Соловья баснями не кормят. Муравей не велик, а горы копает. Работа красит человека. Цыплят по осени считают.

Упражнение 2. *Запишите по образцу, вставляя пропущенные буквы. Укажите начальную форму и спряжение каждого глагола.*

Образец: Ты знаешь (знать, I спр.), учишь (учить, II спр.).

Ты рису..шь, плава..шь, стро..шь. Мы начина..м, пил..м, вер..м. Они уч..т, скупа..т, пил..т.

2. Незнание глаголов-исключений или неумение их опознавать.

В учебниках разных авторов глаголы-исключения представлены по-разному. В одних данный материал рассматривается при изучении безударных личных окончаний глаголов, в других — при завершении изучения раздела «Глагол». Не зная слов-исключений, учащиеся не смогут верно определить спряжение ряда глагола и допустят ошибку в написании безударного окончания. Например, если ученик забывает, что слово *стелить* является словом-исключением и относится к I спряжению, то допустит ошибку в написании слова «*стелют*». Особенно важно научить опознавать глаголы, образованные от исключений при помощи приставки и/или постфикса, которые также относятся к исключениям: *завертеться, угнаться и др.*

Для того чтобы учащиеся не допускали ошибки, связанные с написанием слов-исключений, учителю необходимо предлагать детям упражнения:

Упражнение 1. *Найдите в предложениях глаголы-исключения. Выпишите их с именами существительными, действия которых они называют: Многие звери хорошо видят в темноте. Мальчик ненавидит ложь. Успехи зависят от тебя самого. Мы не обидим ни птиц, ни зверюшек. Ясный месяц смотрит с небес. Мама вертится весь день как белка в колесе.*

Упражнение 1. *Запишите глаголы в две группы по спряжениям. Подчеркните глаголы-исключения.*

Колоть, возненавидеть, сеять, обидеть, рассмотреть, рассматривать, клеить, удерживать, таять, услышать, раскидать, записать, обижать, разобидеться.

3. Неумение правильно образовывать неопределенную форму глаголов.

Несформированность умения верно образовывать неопределенную форму глагола также может привести к ошибкам в написании безударных личных окончаний. Так, например, выбирая написание окончания в слове *решает* ребенок прежде всего должен определить спряжение этого слова, для чего необходимо правильно образовать начальную форму данного глагола. Однако учащиеся вместо начальной формы этого слова *решать* могут ошибиться, употребив форму глагола совершенного вида *решить*. При образовании начальной формы необходимо учитывать вид глагола, таким образом избегая смешения видовых пар.

Для успешного усвоения данного материала учитель может предложить учащимся такие упражнения:

Упражнение 1. *Найдите в пословицах глаголы. Поставьте их в неопределенную форму. Запишите парами по образцу.*

Образец: (Что делает?) Любит — (что делать?) любить.

Не всё то золото, что блестит. В дальних краях ремесло кормит. С лодырем поведёшься — горя наберешься. Кто не сеет, тот и не жнёт.

Упражнение 2. *Укажите начальную форму глаголов и их вид. Запишите по образцу.*

Образец: Бежит — бежать (несов. вид).

Расписался, любит, поймал, прыгают, мечтает, зазвенел, летит, схватил.

4. Несформированность орфографической зоркости.

Орфографическая зоркость — это «выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением»². Отсутствие данной спо-

² См.: Львов М. Р. Основы обучения правописанию в начальной школе. М. : Прометей, 1988.

способности зачастую приводит к совершению ошибок в словах с различными орфограммами, в том числе и в написании безударных личных окончаний глаголов. Учащиеся попросту могут опознать орфограмму в окончании, пишут букву интуитивно, не применив правило.

Формированию орфографической зоркости младших школьников способствуют следующие виды упражнений: списывание, комментированное письмо, письмо под диктовку с предварительной подготовкой, письмо по памяти.

5. Недостаточная автоматизация действия.

Это может привести к тому, что ребенок выполняет проверку слишком медленно и не успевает применить правило в условиях дефицита времени. Справиться с данной проблемой может только систематическое выполнение упражнений в течение продолжительного времени.

Изучение глагола представляет собой сложную иерархичную систему. Авторы учебников по русскому языку³ предлагают изучение раздела «Глагол» по-разному, несмотря на это все они уделяют большое внимание каждой теме данного раздела, предлагая множество различных упражнений.

Учителям при работе над темой «Безударные личные окончания глаголов» необходимо помнить о причинах ошибок в данной орфограмме. Следует прорабатывать с детьми различные варианты написаний, обсуждать ошибки. Данная работа должна носить систематический характер. Только тогда она будет иметь положительный результат.

На основе вышеизложенного материала можно сделать вывод: учитывая причины ошибок в написании орфограммы «Безударные личные окончания глаголов», учитель может частично снизить вероятность допущения ошибок еще на этапе изучения нового материала.

Список использованной литературы

1. Зеленина Л. М., Хохлова Т. Е. Русский язык. 3 класс : учеб. : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2012. — Ч. 2. — 192 с.
2. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 4 класс : учеб. : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2013. — Ч. 2. — 162 с.
3. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 2 класс : учеб. : в 2 ч. — М. : Просвещение, 2013. — Ч. 2. — 144 с.
4. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 4 класс : учеб. : в 2 ч. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 2014. — Ч. 2. — 143 с.
5. Львов М. Р. Основы обучения правописанию в начальной школе. — М. : Прометей, 1988.
6. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. — 5-е изд., стер. — М. : Академия, 2008. — 461 с.

Е. Ю. Черноусова

ИЗУЧЕНИЕ ПУНКТУАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Предметом изучения пунктуации в начальной школе является постановка четырех знаков препинания: точки, вопросительного знака, восклицательного знака и запятой. От усвоения данного материала в младших классах зависит успешность процесса обучения в среднем и старшем звене. Несмотря на важность изучения данного раздела, вопросы обучения пунктуации в начальной школе относятся к числу малоразработанных в настоящее время. Именно поэтому данная тема является актуальной.

³ См.: Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 2 класс : учеб. : в 2 ч. М. : Просвещение, 2013. Ч. 2. 144 с. ; Зеленина Л. М., Хохлова Т. Е. Русский язык. 3 класс : учеб. : в 2 ч. М. : Просвещение, 2012. Ч. 2. 192 с.

В 1 классе дети начинают работу с текстом и предложением. Изучая этот раздел, учащиеся знакомятся со знаками препинания в конце предложения. Также осуществляется знакомство с понятием интонации и ее ролью в предложении.

Рассмотрение данной темы в учебниках 1 класса представлено недостаточно объемно. Авторы предлагают такие упражнения, как:

1. Прочитайте.

- Когда же наступит весна?
- Весной из теплых краев вернулись грачи.
- Здравствуйтесь, долгожданные гости!

Определите, в каком из предложений:

- о чем-то рассказывается;
- содержится вопрос;
- выражается сильное чувство.

Какими знаками это можно обозначить на письме? ¹

2. Прочитайте диалог. Какие знаки препинания должны стоять в конце предложений?

Запишите диалог правильно.

- Собака, что лаешь (...)
- Волков пугаю (...)
- Собака, что хвост поджала (...)
- Волков боюсь (...)

Также можно предложить детям составить текст из 4–5 предложений так, чтобы в конце последнего предложения стоял восклицательный знак.

Работая над текстом, учитель должен проговаривать с детьми причину постановки того или иного знака в конце предложения.

Во 2 классе учащиеся знакомятся с типами предложений по цели высказывания и по интонации. Также дети учатся находить главные члены предложения.

На данном этапе выполняются упражнения по нахождению границ предложений, по составлению предложений с различными интонациями и целями высказывания.

Для закрепления данного вида работы можно предложить детям следующие упражнения:

1. Составьте предложения трех типов:

- сообщи бабушке, что ты приедешь в гости;
- спроси, приедет ли твой друг в гости;
- попроси подругу зайти к тебе после уроков.

2. Расставьте знаки препинания:

- Солнце светит так ярко (...)
- Который час (...)
- Это произошло по дороге в школу (...)

Определите типы предложений по интонации и цели высказывания.

3. Составьте предложение:

- восклицательное, побудительное;
- невосклицательное, вопросительное;
- невосклицательное, повествовательное.

Также детям можно предложить рассмотреть отрывки стихотворений, чтобы обсудить взаимосвязь постановки знаков препинания с интонацией.

Вместе с повторением ранее изученного в 3 классе дети получают новые знания. Учащиеся знакомятся с второстепенными членами предложения и их ролью, с однородными членами, интонацией перечисления, учатся ставить запятую при однородных членах предложения.

¹ Климанова Л. Ф., Макеева С. Г. Русский язык. 1 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. М. : Просвещение, 2011. 128 с.

Для успешного усвоения детьми однородных членов предложения можно предложить следующие упражнения:

1. Допишите предложения, добавив однородные члены.
 - Я люблю собак, ...
 - Моя мама самая красивая, ...
 - В альбоме мальчик нарисовал машину, ...
2. Прочитайте предложения. Подчеркните однородные члены предложения.
 - На речке мы купались и загорали.
 - Он написал рассказ и стихотворение.
 - Воздушные шары были не синие, а красные.
 - Работа была трудная, но интересная.

Обучение в 4 классе дети начинают с повторения изученного ранее материала. К новым знаниям по пунктуации добавляется умение выделять обращение в предложении.

По теме «Обращение» в учебниках предложено множество заданий следующего вида:

1. Спишите предложения с обращениями. Вставьте недостающие знаки препинания.
2. Запишите несколько предложений с обращением к родителям, учителю, другу.

Наряду с обращениями, в 4 классе учащиеся учатся ставить знаки препинания в сложных предложениях с союзами *и*, *а*, *но*.

Для закрепления данной темы учащимся можно предложить выполнить следующие упражнения:

1. Прочитайте. Подчеркните главные члены предложения, поставьте пропущенные запятые. Составьте схемы предложений.
 - Гремят раскаты молодые вот дождик брызнул пыль летит. Повисли перлы дождевые и солнце нити золотит.
2. Составьте и запишите сложные предложения, используя союзы *и*, *а*, *но*, поставьте запятые.
3. Расставьте знаки препинания в предложениях, объясните смысл пословиц.
 - Все жалуется на свою память но никто на жалуется на свой ум.
 - Воля портит а неволя учит.
 - Глаза боятся а руки делают.

Изучив программу начальной школы, дети должны уметь правильно расставлять знаки препинания:

- в конце предложения;
- при однородных членах и обращениях;
- в сложных предложениях с союзами *и*, *а*, *но*².

На основании вышеизложенного материала можно сделать вывод, что, уделив достаточное внимание изучению знаков препинания в младших классах, можно обеспечить успешное продолжение изучения пунктуации в среднем звене.

Список использованной литературы

1. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 2 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2012. — 143 с.
2. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 4 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 2014. — Ч. 2. — 143 с.
3. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1–4 классы. — М. : Просвещение, 2015. — 149 с.
4. Климанова Л. Ф., Макеева С. Г. Русский язык. 1 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. — М. : Просвещение, 2011. — 128 с.

² Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1–4 классы. М. : Просвещение, 2015. 149 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА С. А. ЕСЕНИНА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Русская лирическая поэзия — важный элемент школьного курса литературы. Она приобщает обучающихся к духовному богатству народа, формирует их нравственный мир, обогащает опытом восприятия жизни в самых многообразных ее проявлениях ¹.

Значительное место в нравственно-эстетическом развитии младших школьников в процессе их ознакомления с лирикой как родом литературы занимает изучение творчества С. А. Есенина. Его поэзия расширяет представления о природе. С детских лет поэт был знаком с миром народнопоэтических образов. Его стихи полны любви к русской земле, родной природе. Есенинская лирика развивает умение тонко чувствовать художественную форму, мелодику и ритм родного языка ². Однако проблема изучения лирических стихотворений С. А. Есенина в начальной школе остается недостаточно разработанной. Следовательно, исследование, заключающееся в теоретическом обосновании методических рекомендаций по изучению творчества С. А. Есенина в начальной школе, обучению выразительности речи на примере лирики данного поэта, является актуальным.

Мы считаем, что систематическая, регулярная и последовательная работа по изучению средств выразительности на материале лирики С. А. Есенина способствует повышению уровня литературного и языкового образования и развития младших школьников и формированию талантливого читателя, способного проникать вглубь произведения и анализировать его в единстве формы и содержания. Для проверки эффективности разработанных нами заданий, нацеленных на изучение средств выразительности на материале лирики С. А. Есенина, мы провели методический эксперимент в 3 классе.

На первом этапе эксперимента, нацеленного на выявление отношения школьников к произведениям С. А. Есенина, их понимания и умения осознавать использованные автором средства выразительности, было проведено анкетирование в двух классах (контрольном и экспериментальном). Учащимся предлагались следующие задания: перечисли стихотворения С. А. Есенина, которые ты знаешь; подчеркни жанр, к которому относится произведение Сергея Есенина «Черемуха» (повесть, рассказ, стихотворение); соедините линиями строки из лирических произведений и средства выразительности, которые в них встречаются; подчеркните в данном тексте эпитеты прямой чертой и сравнения — волнистой:

<i>Белая берёза</i>	<i>На пушистых ветках</i>	<i>И стоит береза</i>	<i>А заря, лениво</i>
<i>Под моим окном</i>	<i>Снежную каймой</i>	<i>В сонной тишине,</i>	<i>Обходя кругом,</i>
<i>Принакрылась снегом,</i>	<i>Распустились кисти</i>	<i>И горят снежинки</i>	<i>обсыпает ветки</i>
<i>Точно серебром.</i>	<i>Белой бахромой.</i>	<i>В золотом огне.</i>	<i>Новым серебром.</i>

Проанализировав ответы обучающихся на первый вопрос, можно сказать, что большинство из них знает только два стихотворения С. Есенина — «Черемуха», «Береза», некоторые учащиеся назвали также «Поет зима — аукает». Перечисленные учащимися стихотворения изучаются в школьном курсе литературного чтения в начальной школе. В данном случае можно судить об узком представлении школьников о разнообразии лирического мира

¹ См.: Солодилова И. А. Смысл художественного текста. Словесный образ как актуализатор смысла. Оренбург: Оренбург. гос. ун-т, 2004. 153 с.

² См.: Воронова О. Е. У истоков есенинской Руси: постижение Родины // Современное есениноведение. 2011. № 3. С. 3–6.

С. Есенина. Подсчитав данные в процентном соотношении, мы выяснили, что на второй вопрос в экспериментальном классе правильно ответили 72 % обучающихся и неправильно — 18 %; на третий вопрос правильно ответили 11 % обучающихся и неправильно — 89 %. В контрольном классе на второй вопрос — 69 % правильно, 31 % — неправильно, на третий вопрос — 10 % правильно, 80 % — неправильно. При выполнении задания № 4 учащиеся столкнулись с проблемами в определении сравнения и эпитета. Многие из обучающихся нашли и сравнения и эпитеты, но вместе с тем и выражения, не относящиеся к данным видам тропов. Такие показатели говорят о несформированности знаний о поэтических тропах и их практическом применении.

Наблюдения за работой учителей и личный опыт позволяют нам предположить, что причинами невысоких результатов могли стать недостаточное внимание к художественной форме произведения при его анализе; преобладание заданий по тексту репродуктивного свойства, нежели творческих, аналитических; отсутствие упражнений, направленных на применение знаний по теории литературы на практике. Такая работа не формирует у детей способности к «вдумчивому чтению», желание перечитать, понять авторскую идею. Отсюда низкий уровень сформированности литературоведческой культуры школьников, неумение работать с текстом.

На следующем этапе исследовательской работы нами было проведено четыре урока по следующим темам: С. А. Есенин «Береза» и А. А. Фет «Печальная береза» (сопоставительный анализ); С. А. Есенин «Поет зима, аукает...», «Пороша»; С. А. Есенин «Восход солнца». Основными направлениями работы первого урока стали знакомство обучающихся с биографией С. А. Есенина и сравнительный анализ стихотворений, который проходил следующим образом: чтение учителем стихотворения С. А. Есенина «Береза»; чтение заранее подготовленным учеником стихотворения А. А. Фета «Печальная береза»; лексическая работа (выяснение значений сложных и новых слов); сопоставительный анализ (разбор строф каждого стихотворения с параллельным выделением средств выразительности). Основное внимание было направлено на выделение следующих тропов: олицетворение, эпитет, метафора, сравнение. Так после анализа стихотворений на этапе лексической работы в стихотворении С. А. Есенина учащимися были выделены следующие средства выразительности:

- олицетворения — «осыпает» (о заре), «заря, лениво обходя кругом»;
- сравнение — «снегом, точно серебром»;
- эпитеты — «белая береза», «на пушистых ветках», «сонная тишина»;
- метафоры — «снежною каймой», «белой бахромой», «новое серебро».

В стихотворении А. А. Фета учащимися были выделены следующие средства выразительности:

- олицетворения — «прихотью мороза», «игра денницы»;
- эпитеты — «печальная береза», «радостен наряд», «траурный наряд»;
- сравнение — «как гроздь винограда».

Также на втором уроке осуществлялась работа по расширению и закреплению знаний детей о сравнении, метафоре, олицетворении и эпитете на материале стихотворений С. А. Есенина «Поет зима, аукает...», «Пороша». Основное внимание было направлено на анализ первого стихотворения. На данном уроке проводилась аналогичная работа: чтение стихотворения, словесное рисование, анализ строф с параллельным выделением тропов. Учащимся предлагалось в две колонки записать строки и средства выразительности.

На последнем этапе нашего эксперимента мы провели повторное анкетирование и выяснили, что многие обучающиеся перешли на более высокий уровень литературного развития по сравнению с результатами предыдущего этапа. Приведем основные данные. Экспериментальный класс:

- на вопрос 1 правильно ответило 100 % обучающихся;
- на вопрос 2 правильно ответило 83 % обучающихся и 17 % — неправильно;

- на вопрос 3 правильно ответило 83 % обучающихся и 17 % — неправильно;
- на вопрос 4 правильно ответило 77 % обучающихся и 23 % — неправильно.

Контрольный класс:

- на вопрос 1 правильно ответило 60 % обучающихся;
- на вопрос 2 правильно ответило 62 % обучающихся и 38 % — неправильно;
- на вопрос 3 правильно ответило 55 % обучающихся и 45 % — неправильно;
- на вопрос 4 правильно ответило 41 % обучающихся и 59 % — неправильно.

Результаты обучающихся контрольного класса оказались ниже. Очевидно, расхождение вызвано тем, что при традиционном обучении не уделялось должного внимания языковой ткани произведений и анализу изобразительно-выразительных средств языка.

На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что разработанная нами система заданий может быть использована в практике начального литературного образования, но подобная работа должна иметь не эпизодический, а постоянный характер.

Список использованной литературы

1. Воронова О. Е. У истоков есенинской Руси: постижение Родины // Современное есениноведение. — 2011. — № 3. — С. 3–6.
2. Солодилова И. А. Смысл художественного текста. Словесный образ как актуализатор смысла. — Оренбург : Оренбург. гос. ун-т, 2004. — 153 с.

Е. М. Шумаева

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО УЧЕБНИКУ «РОДНОЕ СЛОВО» Г. М. ГРЕХНЕВОЙ, К. Е. КОРЕПОВОЙ (2 КЛАСС)

Вопросы развития речи являются наиболее актуальными в современном обучении литературному чтению в начальной школе. Во многих УМК, к сожалению, не уделяют должного внимания лексико-фразеологической работе с текстом, способствующей пониманию роли устойчивых оборотов в передаче идейно-художественного содержания текстов, авторского отношения ко всему изображенному в произведении.

Нами была проведена аналитическая работа, которая показала, что учебные пособия по литературе в начальной школе содержат значительное количество фразеологизмов в упражнениях и текстах для чтения. Но авторы редко предусматривают работу с пословицами, поговорками и образными выражениями.

Рассмотрев УМК «РИТМ», а именно учебник 2 класса «Родное слово» Г. М. Грехневой, К. Е. Кореповой¹, мы нашли четырнадцать фразеологизмов, четыре устойчивых сравнения («*трещать как две сороки*», «*передавались из уст в уста*», «*словно солнышко сиять*», «*звонкий как ручей*») и тридцать две пословицы. Данные устойчивые выражения и пословицы встречаются в русских народных сказках, потешках, загадках, молчанках, небылицах, а также в баснях И. А. Крылова, поэмах А. С. Пушкина, сказках К. И. Чуковского, произведениях других авторов и сказках народов мира. Пословицы встречаются отдельными блоками на страницах учебника. Нами было обнаружено **несколько типов заданий лексико-фразеологического характера**:

¹ См.: Грехнева Г. М., Корепова К. Е. Родное слово : учеб. для 2. 7-е изд., стер. М. : Дрофа, 2007. 240 с.

- придумай сказку или историю, к которой подошла бы пословица, например, «Как аукнется, так и откликнется»;
- подбери сказки, истории, подходящие по смыслу к данной пословице, из тех произведений, которые вы уже прочитали;
- слышал ли ты выражение «живут, как кошка с собакой», когда так говорят и почему;
- как ты понимаешь значение фразеологизма «несолоно хлебавши».

Но таких заданий встретилось менее десяти на двухстах тридцати семи страницах учебника. Таким образом, по нашему мнению, в рассмотренном пособии недостаточно заданий, направленных на развитие лексико-фразеологических навыков обучающихся. Остается надеяться, что учителя начальных классов используют методический материал учебника и дополнительные средства обучения для развития чувства родного языка у обучающихся.

Итак, в данном учебнике авторы особое внимание уделяют малым фольклорным жанрам (скороговорки, потешки, молчанки, пословицы, колыбельные, загадки, небылицы и др.). Материалы учебника обогащают чувственный опыт обучающихся, их представления об окружающем мире и природе. Младший школьник учится полноценно воспринимать художественное произведение, сопереживать героям, эмоционально откликаться на прочитанное. В учебнике соединены принципы жанрового и тематического расположения текстового материала. На наш взгляд, здесь не в полной мере представлена работа с фразеологизмами.

Таким образом, учебник «Родное слово» ориентирован на приобщение обучающихся к истокам родной культуры и на изучение языка как важнейшей составляющей этой культуры.

РАЗДЕЛ 8

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИК ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Жулева

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Во все времена существовали определенные стандарты образования, на которые следовало ориентироваться, в том числе и на начальном этапе обучения. В настоящее время таковым документом является Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения начального общего образования (ФГОС НОО). Данный документ четко описывает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам начального общего образования. Соответственно, для их достижения необходимо формирование универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся. Усвоение учащимися УУД представляется как способность самостоятельно усваивать новые умения и знания, в том числе и как способность к организации этого процесса.

На сегодняшний день одним из требований ФГОС является введение этапа целеполагания на всех уроках, в том числе и на уроках математики. Это связано с тем, что стандарт нового поколения представляет урок не только как занятие по решению предметных задач, но и как базу для формирования жизненно важных умений и навыков (умение ставить цель и достигать ее, желание планировать свою жизнь и прогнозировать возможные ситуации).

Этап целеполагания предполагает стимуляцию активной мыслительной деятельности, пробуждение интереса к получению знаний, развитие эмоциональной сферы, совершенствование монологической речи, способность к самоконтролю и самооценке. В целом постановка цели на данном этапе предполагает решение вопроса о том, к чему необходимо стремиться при выполнении каких-либо действий. Как нам известно, цели бывают разные: обучающие, воспитывающие, развивающие. При постановке любой цели педагогу необходимо продумать ряд приемов и средств, которыми он мог бы стимулировать учеников к деятельности. Естественно, в данном процессе важно руководствоваться уровнем знаний учащихся. Важно отметить, что целеполагание происходит непосредственно в диалоге учителя и учеников. Чтобы цель была поставлена совместно с обучающимися, необходимо грамотно подбирать наводящие вопросы и продумывать возможные варианты ответов детей.

К целям предъявляется ряд требований. Самым важным является возможность проверить их достижение. Поэтому цель должна быть конкретной, понятной, точной, подвергающейся анализу.

Как показывает практика и собственный педагогический опыт, внедрение этапа целеполагания в гуманитарные дисциплины не вызывает проблем. Однако с точными науками, такими как математика, при постановке цели зачастую возникают сложности.

Для того чтобы постановка цели во время урока математики осуществлялась грамотно, то есть в соответствии с ФГОС НОО, необходимо разобраться, какие существуют приемы и способы постановки цели.

Основные приемы целеполагания делятся на визуальные и аудиальные.

К *визуальным* относятся: тема-вопрос, проблемная ситуация, работа над понятием, ситуация яркого пятна, исключение, домысливание, группировка.

Аудиальные составляют: подводный диалог, собери слово, исключение, проблема предыдущего урока.

Наиболее рациональным и удобным является использование визуальных приемов на уроках математики в начальных классах. Рассмотрим эти приемы на конкретных примерах.

1. Тема-вопрос.

Данный прием является наиболее простым и универсальным. Тема урока представляется вопросом. Чтобы ответить на него, учащимся необходимо выстроить план действий. Обучающиеся делятся своим мнением, тем самым учатся слушать друг друга и выражать собственные мысли. Учитель руководит процессом, направляя деятельность учеников.

2. Проблемная ситуация.

Прием похож на предыдущий. Учащиеся также активно представляют свою позицию, самостоятельно решают выражения, занимаются коллективной проверкой результатов. Однако в основе этого приема лежит острое противоречие между известным и неизвестным, поэтому по итогу учащиеся должны выяснить причину разногласия (противоречия) и определить цель урока. В контексте данного приема уместно использовать разные виды проблемного диалога:

- побуждающий (побуждает учащихся высказывать различные способы решения проблемы);
- подводный (построен на цепочке вопросов, которая приводит к правильному ответу).

3. Работа над понятием.

Для более глубокого зрительного восприятия учащимся предлагается название темы урока. Далее им необходимо произвести анализ каждого слова в названии темы и дать определение этим словам самостоятельно или при помощи словаря. Именно от значения слов и определяется цель урока. Например, в младших классах такой прием можно использовать при изучении темы «Понятие “прямоугольник”». Основные свойства и признаки прямоугольника».

4. Ситуация яркого пятна.

В рамках данного приема необходимо использовать ряд одинаковых предметов, один из которых будет выделен либо размером, либо цветом, либо формой. Коллективно определяется обособленность и общность предложенных предметов. Однако внимание учащихся будет привлечено именно к выделенному объекту. Он и станет предметом обсуждения на данном уроке.

Например, предложим детям ряд цифр 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Их внимание остановится на последней цифре. Соответственно, целью урока, по их соображению, станет «Изучение цифры и числа 8».

Данный прием является наиболее подходящим для целеполагания на ранних этапах обучения.

5. Исключение.

Данный прием основан на анализе и сравнении. Учащимся предлагается ряд предметов, среди которых есть один лишний. Этот лишний предмет им предстоит обнаружить через анализ общего и отличного.

Например, можно предложить найти лишнюю фигуру в ряду, объяснив, почему именно она лишняя. Далее предложить 1–2 наводящих вопроса, которые помогут детям сформулировать цель урока.



Предлагать такое задание на этапе целеполагания можно в том случае, если у детей хорошо развиты мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение и др., иначе можно потратить много времени на данный этап урока и не добиться полного осознания цели.

6. Домысливание.

При использовании этого приема необходимо предлагать обучающимся слова-помощники: повторим, изучим, узнаем, проверим. Например, при изучении темы «Порядок действий в выражениях со скобками» можно предложить детям ряд выражений:

$$\begin{aligned}42 : (3 + 4) * 5, \\(52 + 11) - (98 - 45), \\(6 * 2) : 3 + (7 - 4).\end{aligned}$$

Внимательно изучив выражения, дети начнут делиться предположениями. Скорее всего, прозвучат правильные варианты. Однако нужно будет ненавязчиво подсказать ученикам, как же правильно (грамотно) сформулировать предположение. Для этого можно предложить ряд клише, заготовленных заранее и прописанных на доске.

Данный прием можно начинать использовать еще на ранних этапах обучения. Освоив его уже тогда, дети в будущем будут формулировать цель урока более четко и грамотно.

7. Группировка.

Данный прием основан на том, что ученики должны произвести анализ и разделить по внешним признакам ряд предметов (чисел или фигур) по группам. Например, при изучении темы «Многочисленные числа» дети должны сгруппировать числа 4, 8888888, 65, 7, 987, 8, 800 на 4 группы.

Для использования данного приема необходимо учитывать степень развития мыслительных операций детей определенного класса.

Вышеперечисленные методы являются наиболее удобными в использовании, особенно на ранних этапах преподавательской деятельности. С расширением педагогического опыта данные приемы могут быть усовершенствованы.

Цели, поставленные на уроке, должны быть обязательно прописаны на доске. Далее необходимо проговорить план по достижению этой цели. Его также рациональнее будет составить в диалоге с учениками. В конце урока на этапе рефлексии, который является обязательным по ФГОС НОО, необходимо вернуться к поставленной цели и удостовериться в ее выполнении совместно с обучающимися. Проверка достижения цели производится совместно с анализом проделанной работы и самооценкой.

Суммируя все сказанное выше, приходим к выводу о том, что этап целеполагания является одним из тех нововведений, которые действительно могут усовершенствовать учебный процесс. Именно такой подход к целеполаганию считаем наиболее эффективным и современным. Ориентируясь на него, мы ставим целью своей дальнейшей работы формирование личности, умеющей определять свои жизненно важные цели и способной их добиваться.

Список использованной литературы и электронных источников

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. [и др.] Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2010.
2. Аствацатуров Г. О. Технология целеполагания урока. — Волгоград : Учитель, 2010.
3. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования : приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.12.2012). — URL : <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--plai/> (дата обращения: 20.03.2018).

СЕЗОННЫЕ ЭКСКУРСИИ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В процессе преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе особое значение имеют экскурсии. Экскурсия — это форма организации учебно-воспитательного процесса, позволяющая проводить наблюдения и изучение различных предметов и явлений в естественных условиях¹. Важность экскурсий объясняется тем, что *мышление* младших школьников, особенно на начальных этапах обучения, конкретное, то есть опирается на наглядные образы и представления. В значительном объеме и наилучшем варианте наглядность предоставляется при *непосредственном общении* обучающегося с природным окружением. Необходимость включения экскурсий в педагогический процесс вызвана также по преимуществу *непроизвольным вниманием* обучающихся в начальных классах и преобладающим непроизвольным характером запоминания². Таким образом, грамотно организованные экскурсии в природное окружение позволяют постепенно прививать ребенку очень важное *качество наблюдательности*, а также *повышать уровень произвольности* всех психических процессов.

Школьные экскурсии широко различаются по тематике, месту и времени проведения, количеству изучаемых объектов. Одна из групп экскурсий — *сезонные*. Их материал группируется по временам года. При таком делении проводят весенние, зимние и осенние экскурсии, причем в один сезон можно провести несколько экскурсий, например раннеосеннюю, в период золотой осени и позднеосеннюю. Систематическое проведение сезонных экскурсий способствует формированию у школьников целого ряда научных представлений и понятий: устанавливается зависимость между количеством света и тепла, излучаемого Солнцем, состоянием неживой природы и теми явлениями в жизни животных и растений, которые имеют место в тот или иной сезон. На экскурсиях ученики наблюдают биологические приспособления, которые присущи объектам живой природы.

Сезонные экскурсии, как и любой другой вид экскурсий, требуют от учителя серьезных усилий. Результативность данной формы обучения определяется выполнением по меньшей мере пяти основных правил, которые предложили классики природного экскурсоведения Б. Е. Райков и М. Н. Римский-Корсаков³. Кратко раскроем их смысл.

1. Экскурсия требует серьезной *предварительной подготовки*. Учителю необходимо обозначить тему и цели, определить место и продолжительность ее проведения, составить путевой маршрут, выбрать объекты для наблюдений, продумать оборудование для сбора материала, демонстрации и транспортировки. После этого составляется *примерный* план экскурсии: не всегда можно расположить объекты в том порядке, который соответствовал бы логике темы, а в отношении зоологических объектов нельзя знать наверняка о встрече с ними.

Учащиеся также готовятся к экскурсии: повторяют учебный материал и правила поведения в природе, помогают учителю в подготовке оборудования. Без этого школьники проявляют малый интерес к данной форме организации учебного процесса, относятся к ней пассивно, в результате чего существенно снижается возможный образовательный эффект.

2. *На экскурсиях говорить можно только о том, что удастся показать*. Она ни в коем случае не должна превращаться в лекцию под открытым небом, тем более в начальной школе. Следует избегать многословия, длинных объяснений. Подобные ошибки всегда расхолаживают учеников и делают их пассивными слушателями.

¹ См.: Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.

² См.: Возрастная и педагогическая психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. М. : Просвещение, 1979. 288 с.

³ См.: Райков Б. Е., Римский-Корсаков М. Н. Зоологические экскурсии. М. : Топикал, 1994. 640 с.

3. Всюду, где это только возможно, нужно стремиться к тому, чтобы изучаемые объекты имелись не только в руках учителя, но и *в руках каждого из обучающихся*. Имеющиеся в единичных экземплярах мелкие животные, помещенные в банку или пробирку, обносятся по кругу.

4. Необходимо обеспечить *активность всех участников экскурсии*. Крайне важно, чтобы школьники принимали живое, непосредственное участие в процессе. Например, учитель может использовать следующие приемы организации деятельности: поручение задания на внимательность и по сбору образцов для последующего изучения в классе, индивидуальные или групповые задания, различные виды измерений (этот прием особенно важен для сезонных экскурсий), фиксация результатов наблюдения.

5. Необходимо *закрепить материал экскурсии в памяти участников последующей его проработкой*. Важно восстановить в памяти школьников весь ход урока на природе, более подробно разясняя все увиденное, дополняя и углубляя отдельные затронутые вопросы. При этом детали связываются в одно целое, и экскурсия оставляет то единство впечатления, которое так важно в образовательном смысле.

Занимаясь изучением темы, мы провели *исследование* на базе МБОУ «Средняя школа № 37» г. Смоленска. Перед собой мы поставили цель оценить образовательную эффективность сезонных экскурсий с младшими школьниками. Эксперимент проходил с обучающимися вторых классов: в одном из них (экспериментальный класс) мы проводили уроки в классе и экскурсии, а в другом (контрольный класс) — только уроки.

Исследовательская работа осуществлялась в три этапа: 1) *констатирующий* — сбор информации о начальных знаниях школьников по данной теме; 2) *формирующий* — проведение уроков и сезонных экскурсий, тестирование и анализ полученных результатов; 3) *контрольный* — тестирование и оценка прочности знаний, полученных во время уроков и экскурсий по теме «Сезонные изменения в природе».

Эксперимент проходил практически на протяжении всего учебного года. На итоговом (контрольном) этапе учащимся были предложены те же самые тесты, что и в начале изучения темы. Тестирование проводилось примерно через месяц после последней экскурсии. Мы сравнили результаты выполнения теста, проводившегося на констатирующем этапе, с результатами, полученными после изучения темы (см. рис. 1).

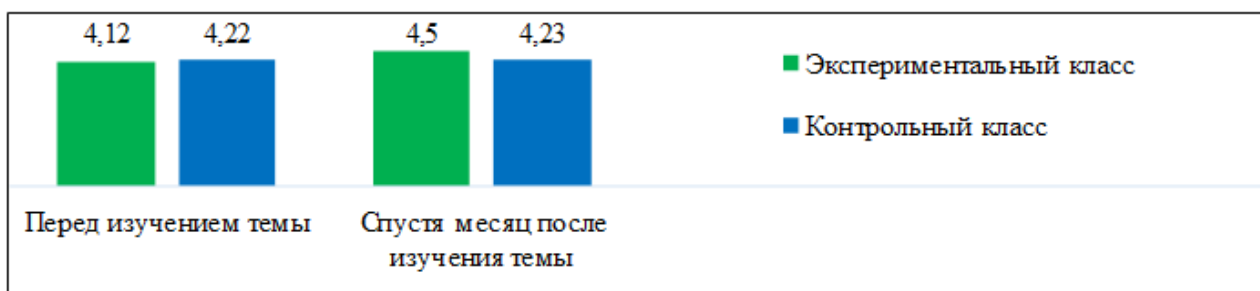


Рис. 1. Средние оценки обучающихся за тесты по теме «Сезонные явления в природе»

Как видно из диаграммы, обучающимся экспериментального класса удалось улучшить свои результаты, в то время как средний балл учащихся контрольного класса практически не изменился.

Также мы отметили интересную закономерность: с каждым разом при проведении сезонных экскурсий, начиная с осенней и заканчивая весенней, средний балл учащихся экспериментального класса постепенно возрастал. Этому во многом способствовало повышение у школьников интереса к изучаемой теме, активная вовлеченность каждого обучающегося в процесс наблюдения за природой. Успеваемость детей экспериментального класса имела наиболее высокие показатели сразу после непосредственного посещения ими экскурсий (см. рис. 2).

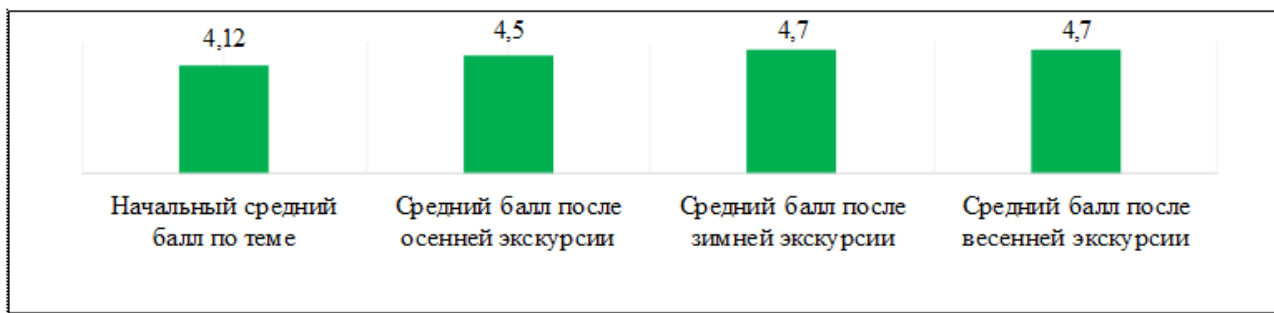


Рис. 2. Средние оценки обучающихся в ходе эксперимента

На основании проведенного нами исследования можно сделать вывод: если при ознакомлении младших школьников с сезонными изменениями в природе регулярно проводить экскурсии, то это позволит повысить внимание, активность, интерес обучающихся к предмету «Окружающий мир» и в итоге положительно скажется на эффективности усвоения ими учебного материала. Экскурсионная форма при изучении сезонных явлений в природе оказалась более эффективной по сравнению с классным уроком.

Список использованной литературы

1. Возрастная и педагогическая психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. — М. : Просвещение, 1979. — 288 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
3. Райков Б. Е., Римский-Корсаков М. Н. Зоологические экскурсии. — М. : Топикал, 1994. — 640 с.

П. В. Морозова

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В период реформирования системы образования в России особенно остро проявились проблемы не только в обучении, но и развитии учащегося — личности, способной анализировать, принимать верные решения и нести ответственность за них.

Методическими и дидактическими основами использования исследовательских методов в обучении занимались многие ученые, такие как А. И. Герцен, В. П. Вахтеров, В. И. Водовозов, П. Ф. Каптерев, Б. Е. Райков, А. Ф. Винтер-Галтер. Концептуальные идеи и теоретические разработки в области развития исследовательских навыков у учащихся принадлежат Л. И. Савенкову, С. Т. Шацкому, Д. Н. Узнадзе, А. О. Карпову, М. М. Поташнику.

Исследовательская деятельность является наиболее эффективным средством развития учащихся начальной школы. Реализации исследовательской работы способствуют федеральные государственные общеобразовательные стандарты начального общего образования, которые предусматривают поисковую самостоятельную работу учеников. В настоящее время актуальной является задача внедрения исследовательской работы в учебный процесс¹.

Использовать исследовательскую работу можно на всех уроках, в том числе и на математике. При проведении уроков математики необходимо прививать ученикам интерес к ис-

¹ См.: Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников : учеб. пособие. М. : Федоров, 2006. 540 с.

следованию, тем самым обеспечивать их методами исследовательской деятельности. Необходимо организовывать работу детей так, чтобы они постепенно усваивали процедуру исследования, учились последовательно проходить все его основные позиции: анализ ситуации, осознание затруднения и формулировка проблемы, выдвижение гипотезы, приведение аргументов и упорядочивание обнаруженных фактов, проведение практической или воображаемой проверки правильности выдвинутой гипотезы². Урок математики, на котором применяется исследовательский метод, должен содержать следующие учебные элементы: ситуация успеха, ситуация затруднения, постановка учебной проблемы, решение учебной проблемы. Развивая исследовательскую деятельность учащихся на уроках математики, важно применять задания исследовательского характера на всех ключевых этапах урока.

Так, на этапе актуализации знаний при проведении устного счета можно использовать задачи на развитие логического мышления, а также задачи на смекалку³. Приведем несколько примеров таких задач.

1. Дочери 20 лет, матери 46 лет. Через сколько лет дочь будет младше матери вдвое?

2. Стоит в поле береза, на березе 12 веток. На каждой ветке по 2 крупных сладких яблока. Сколько яблок ты сможешь собрать? (На березе яблоки не растут)

3. По небу летели синица, голубь, стрекоза, ласточка и пчела. Сколько птиц летело? (3 птицы)

4. На поляну, где росло 3 мухомора и 8 опят, приползло 13 улиток. Всем ли улиткам хватит грибов, если они не хотят иметь соседей? (Не всем)

5. В одной квартире живут 2 мамы, 2 дочери и бабушка с внучкой. Сколько человек живет в квартире? (3 человека)

Использование таких задач дает возможность учащимся настроиться и подготовиться к дальнейшей работе на уроке, а также способствует развитию мышления, логики, внимания, памяти.

На этапе открытия новых знаний учащимся можно сначала предложить выполнить задание по новой теме, затем задать следующие вопросы: Справились ли вы с этим заданием? Как вы считаете, умеете ли вы выполнять данные действия? Что нового в данных вычислениях? Какие затруднения возникли у вас при выполнении данного задания? Как справиться с затруднениями?

Учащиеся объясняют, удалось ли им выполнить данные задания, поясняют, как они это сделали, какие трудности у них возникли. Так они сами находят путь к решению данной проблемы.

При объяснении нового материала можно использовать проблемные ситуации. Приводится проблемная (сюжетная) ситуация. Решая данную проблему, учащиеся приходят к правильному выводу и сами делают открытие новых знаний⁴.

На этапе закрепления изученного материала целесообразно использовать магические треугольники, квадраты, лабиринты, решение задач на логику, заполнение таблиц. Задания такого характера хорошо использовать в конце урока, так как обучающиеся устают, а данные задания в игровой форме не перегружают детей.

При проведении таких уроков отношение детей к эвристическим задачам, а также ко всем заданиям по математике может существенно измениться. Подход к решению любых математических заданий станет более самостоятельным и гибким, а рассуждения более доказательными.

Таким образом, при применении исследовательских методов в учебном процессе учитель не дает учащимся готовые знания, а организует самостоятельную, творческую, поисковую деятельность. Дети самостоятельно решают новые для них познавательные задачи и находят новые для них способы и доказательства решения.

² См.: Ивашова О. А. Роль исследовательской деятельности младших школьников в овладении математической культурой : метод. пособие. СПб. : Культ-Информ-Пресс, 2008. 385 с.

³ См.: Якиманская И. С. Психологические основы математического образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М. : Академия, 2004. 320 с.

⁴ См.: Леонтович А. В., Савенков А. И. Исследовательская работа школьников : метод. пособие. М. : Вако, 2014. 160 с.

Список использованной литературы

1. Горшкова О. Д. Начальная школа: нестандартные задания по математике : учеб. пособие. — М. : Первое сентября, 2005. — 222 с.
2. Ивашова О. А. Роль исследовательской деятельности младших школьников в овладении математической культурой : метод. пособие. — СПб. : Культ-Информ-Пресс, 2008. — 385 с.
3. Леонтович А. В., Савенков А. И. Исследовательская работа школьников : метод. пособие. — М. : Вако, 2014. — 160 с.
4. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников : учеб. пособие. — М. : Федоров, 2006. — 540 с.
5. Якиманская И. С. Психологические основы математического образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов. — М. : Академия, 2004. — 320 с.

О. А. Некрасова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В современном мире многие задаются вопросом: как эффективно обучать математике в начальной школе, чтобы это было не только познавательно, но и интересно для младших школьников? В начальной школе у обучающихся ведущей деятельностью выступает игра и перед учителями возникает сложная задача: как преподнести необходимый для изучения материал, чтобы он был усвоен большим количеством учеников? Ответ на этот вопрос заключается в выборе эффективных приемов обучения¹.

Прием — это составная часть метода обучения. В процессе обучения приемы играют важную роль, поскольку помогают учащимся вступать в активную деятельность познания нового учебного материала: обращение к наглядным пособиям, постановка вопросов при изложении какого-либо материала. У младших школьников ведущей деятельностью является игра, поэтому для обучения математике в начальной школе можно использовать нестандартные приемы в объяснении какой-либо новой темы.

Нестандартные приемы обучения встречаются достаточно редко. Они повышают творческую активность учителя и ученика. Нестандартные уроки не только обучают, но и воспитывают ребенка. Нестандартные приемы на уроках позволяют сделать математику более доступной и увлекательной, заинтересовать всех учащихся, привлечь их к деятельности, в процессе которой приобретаются необходимые знания, умения и навыки.

Нестандартными приемами могут быть различные речовки, которые будут сопровождаться жестами при объяснении нового материала, что позволяет в игровой форме выучить определенные вопросы, а также различные творческие задания, при выполнении которых дети сами могут представить себя в роли автора учебника.

Рассмотрим урок математики в 4 классе. На данной ступени встречается сложная тема, которая вызывает затруднения для понимания не только обучающихся, но и их родителей. Это движение вдогонку, навстречу друг другу и движение в противоположных направлениях. Главную роль в понимании данного вопроса будет играть объяснение учителя. Чаще всего многие прибегают к стандартному объяснению: дается определение и выясняется, что нужно делать со скоростями.

Посетив уроки в начальной школе по данной теме, мы заметили, что с помощью нестандартного приема объяснения, а именно речовки, которая помогает детям запомнить, что

¹ См.: Бантова М. А. Методика преподавания математики в начальной школе. М. : Просвещение, 2004. 376 с.

нужно делать со скоростями, когда происходят разные виды движения, а также жестов, которыми сопровождаются слова высказывания, дети лучше усваивают материал. Они запоминают слова и движения рук (жестов). Учащиеся вместе с учителем проговаривают и показывают каждое предложение, что помогает им запомнить не только зрительное написание формулы, но и понять и в дальнейшем применить это на практике.

Данный прием позволяет детям в более простой форме понять сложную тему. Это своего рода игра. В процессе изучения вопроса в речовке можно заменять слова и спрашивать у детей, как мы будем поступать, при этом показывая определенный жест, который они уже знают. Дети быстро ориентируются и дают верный ответ.

Далее при решении конкретных задач ученик уже понимает: если движение навстречу, то скорости складываются, движение в противоположных направлениях — скорости складываются, движение вдогонку — вычитаются.

Нестандартным приемом в обучении математике также будет являться проведение нестандартного урока ². Уроки творчества позволяют активизировать мыслительную деятельность учащихся, развивают умения и навыки более осознанного, практического применения школьниками изученного материала, дают возможность увеличить объем решаемых задач, повышают интерес к изучению математики. На уроках такого вида можно попросить детей сочинить собственные задачи на данную тему. Это вызывает еще больший интерес у детей, они могут стать сами авторами учебных задач. Например, для того, что упростить задачу для ребенка, можно представить схему с некоторыми данными, чтобы обучающийся, опираясь на нее, сочинил собственное условие.

Таким образом, цель нестандартных приемов обучения проста — оживить скучное, увлечь творчеством, заинтересовать учеников, так как интерес — это основа всей учебной деятельности. Нестандартные уроки всегда приносят удовольствие, все учащиеся активны и класс становится творческой лабораторией.

Список использованной литературы

1. Аникеева Н. Б. Воспитание игрой. — М. : Просвещение, 2007. — 564 с.
2. Бантова М. А. Методика преподавания математики в начальной школе. — М. : Просвещение, 2004. — 376 с.
3. Гаврилова Т. Д. Занимательная математика. Как сделать уроки математики не скучными. — Волгоград : Учитель, 2006. — 95 с.

С. С. Рябова

СИСТЕМА ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В работе школы очень важным аспектом является проверка пройденных знаний у учащихся. Именно в ней проявляется усвоение материала учениками и учителю очевидно, кто достаточно хорошо владеет материалом, а кто не понял его вовсе. Исходя из проверки, учитель строит свою работу и исправляет недочеты.

Опрос может проходить в письменной и устной формах, в виде контрольных работ и проверки домашнего задания, тестового контроля знаний.

Система тестового контроля знаний заключается в том, что ученикам предлагается от двух и более вариантов ответа, где только один является верным. Данную проверку можно

² См.: Гаврилова Т. Д. Занимательная математика. Как сделать уроки математики не скучными. Волгоград : Учитель, 2006. 95 с.

проводить как в письменной форме на листах, когда каждому ученику раздается материал, так и в электронном виде на компьютере.

Одними из исследователей применения тестирования в начальной школе являлись Владимир Павлович Беспалько («Образование и обучение с участием компьютеров»), К. Ингекамп («Педагогическая диагностика»), Вадим Сергеевич Аванесов («Теория и методика педагогических измерений») и др.

Ведущей целью педагогики является переход от механического восприятия знаний к их самостоятельному добыванию. От этого напрямую зависит усовершенствование и внедрение компьютерных технологий в школьную деятельность. Хотя тестовая проверка знаний существует уже более 120 лет и накоплен достаточный опыт по ее применению, широко использоваться эта система стала лишь в последние десятилетия. Умение правильно сформулировать задания в тесте — это очень важное и значимое умение в работе педагога.

Сравнивая тестирование с привычными формами проверки, можно заметить ряд положительных особенностей:

1) проведение тестирования значительно облегчает работу учителя при оценивании результатов;

2) каждый ученик поставлен во временные рамки и это мотивирует на быстроту выполнения;

3) детям более комфортно выполнять задание индивидуально;

4) ребенок сразу видит свои достоинства и недостатки в усвоении;

5) результаты работы видит исключительно ученик и учитель, что значительно улучшает психологическое состояние учащегося;

6) оценивание работы учащегося компьютером, а не педагогом обеспечивает объективность результатов;

7) использование компьютерной технологии гораздо повышает интерес детей к проверке знаний и, в свою очередь, мотивацию.

Несмотря на ряд достоинств, тестирование имеет и недостатки:

1) работы могут содержать сложные и поэтому непонятные ученикам задания;

2) учащиеся при незнании материала могут делать выбор наугад, что значительно затрудняет оценивание и понимание учителем уровня подготовки;

3) отсутствие живого общения между учителем и учеником и объяснения затрудняющих вопросов.

Тем не менее применение тестирования на уроках математики очень эффективно, о чем свидетельствуют следующие результаты:

- экономия времени на уроке,

- тестирование включает в себя обширный учебный материал,

- быстрое оценивание результата, что позволит сразу же выявить ошибки,

- тестовый контроль мотивирует учеников на большее внимание при выборе ответов,

- проверка позволяет усовершенствовать саморазвитие учащихся и повысить интерес к предмету.

В младших классах тестовые задания по математике могут применяться в игровой форме. Тем самым это исключает страхи и сомнения в своих знаниях, обеспечивает позитивный настрой, расслабленное состояние и повышенный интерес в поисках правильного ответа, что приводит к решению предложенных тестов. Важным является и то, что при любом результате между учеником и учителем не возникает разногласий, ведь результат выводится на экран и ребенок видит свои ошибки.

Исходя из вышенаписанного, можно сделать следующий вывод: каждый педагог должен обладать умением применять тестовые задания на уроках математики, но наряду с этим не нужно полностью отказываться от традиционных методов проверки. Учителю необходимо уметь сочетать на уроках как тестовый контроль знаний, так и письменный опрос.

НАШИ АВТОРЫ

- Акованова Е. А.** (ЛНР, г. Луганск), ЛНУ имени Тараса Шевченко. Научный руководитель — Саницкая О. Н., Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.
- Андреева К. А.** (г. Рязань), МБОУ «Школа № 3 «Центр развития образования»».
- Андреева Н. И.** (г. Рязань), МБОУ «Школа № 3 «Центр развития образования»».
- Астафьева А. А.** (г. Смоленск), СмолГУ. Научный руководитель — Ассонова Н. В., канд. физ.-мат. наук, доцент, Смоленский государственный университет.
- Базарова В. Р.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Скрыбина О. А., д-р пед. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Базина Е. А.** (г. Коломна), ГСГУ. Научный руководитель — Панкратова М. В., канд. филол. наук, доцент, Государственный социально-гуманитарный университет.
- Балабанова К. С.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Ивкина Т. В., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Балкиева А. С.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Самарина Э. В., канд. психол. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Безрядин Я. Ю.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — профессор Фомина Н. А., д-р психол. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Беневоленская А. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Петренко А. А., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Блудова И. В.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Назарова Ю. В., канд. психол. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Боброва Д. Ю.** (ЛНР, г. Стаханов), Стахановский учебно-научный институт горных и образовательных технологий ЛНУ имени В. Даля. Научный руководитель — Черникова С. А., канд. техн. наук, доцент, Стахановский учебно-научный институт горных и образовательных технологий ЛНУ имени В. Даля.
- Болотов А. В.** (г. Магнитогорск), МГТУ имени Г. И. Носова. Научный руководитель — Мусийчук М. В., д-р филос. наук, профессор, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова.
- Борзова Н. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Романов А. А., д-р пед. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Брагина А. О.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Архарова Л. И., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Бреславец Е. В.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Савушкина Е. В., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Буданова В. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Алентикова С. А., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.

- Бусыгина З. Р.** (г. Магнитогорск), МГТУ имени Г. И. Носова. Научный руководитель — Мусийчук М. В., д-р филос. наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова.
- Валитова Т. Р.** (г. Липецк), ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского. Научный руководитель — Тигрова И. В., канд. техн. наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского.
- Васильева Е. А.** (г. Ярославль), ЯПГУ имени К. Д. Ушинского. Научный руководитель — Жедунова Л. Г., д-р психол. наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского.
- Васильченко О. С.** (г. Краснодар), Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма. Научный руководитель — Яцык В. З., канд. пед. наук, доцент, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма.
- Верстакова К. Т.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Южакова Ю. А., д-р филол. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Веселова Л. В.** (г. Ярославль), ЯПГУ имени К. Д. Ушинского. Научный руководитель — Киселева Т. Г., канд. психол. наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского.
- Волков М. М.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Тимченко О. Г., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Володина В. В.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Сысоева С. В., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Гаврилова М. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Аджиева Е. М., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Гаргала М. И.** (г. Липецк), ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского. Научный руководитель — Лазарева М. В., д-р пед. наук, профессор, Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского.
- Гордеева Т. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Богданова Е. С., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Горшкова А. М.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Соловьев А. В., д-р филос. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Гришунькина Е. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Тимченко О. Г., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Грызунков П. В.** (г. Москва), Московский городской педагогический университет. Научный руководитель — Николаева Е. А., д-р культурологии, доцент, Московский городской педагогический университет.
- Гулин А. О.** (г. Буй), Буйский техникум железнодорожного транспорта Костромской области.
- Дворцова А. Н.** (ЛНР, г. Луганск), ЛНУ имени Тараса Шевченко. Научный руководитель — Акиншева И. П., канд. пед. наук, доцент, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.

- Демидов Д. В.** (г. Рязань), Академия ФСИН России. Научный руководитель — Башкирева Т. В., д-р биол. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Доршева А. С.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Тимченко О. Г., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Евланова С. И.** (ЛНР, г. Стаханов), Стахановский педагогический колледж ЛНУ имени Тараса Шевченко. Научный руководитель — Горобец Н. Н., канд. пед. наук, доцент Стахановского педагогического колледжа Луганского национального университета имени Тараса Шевченко.
- Ерикова Т. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Лукова М. С., канд. психол. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Ермошина А. Ю.** (г. Рязань), Академия ФСИН России. Научный руководитель — Башкирева Т. В., д-р биол. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Ефремова В. В.** (г. Коломна), ГСГУ. Научный руководитель — Дубова М. А., д-р филол. наук, доцент, Государственный социально-гуманитарный университет.
- Жулева А. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Лунькова Е. Ю., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Заболотная Д. С.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Архарова Л. И., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Завертяева Ю. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Романов А. А., д-р пед. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Иванова А. А.** (ЛНР, г. Луганск), ЛНУ имени Тараса Шевченко. Научный руководитель — Саницкая О. Н., Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.
- Иванова Н. С.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Ледовских Н. П., д-р филос. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Ивашкина А. А.** (г. Смоленск), СмолГУ. Научный руководитель — Березкина Г. В., канд. биол. наук, доцент, Смоленский государственный университет.
- Игошева Д. Д.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Савушкина Е. В., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Исайкин В. В.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Попова О. Д., д-р ист. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Казанчян А. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Попова О. Д., д-р ист. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Калашникова М. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Лукова М. С., канд. психол. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Калинина Ю. А.** (г. Коломна), ГСГУ. Научный руководитель — Политова И. Н., д-р филол. наук, профессор, Государственный социально-гуманитарный университет.

- Катина А. И.** (ЛНР, г. Стаханов), Стахановский учебно-научный институт горных и образовательных технологий ЛНУ имени В. Даля. Научный руководитель – Черникова С. А., доцент, Стахановский учебно-научный институт горных и образовательных технологий ЛНУ имени В. Даля.
- Карасева А. Е.** (г. Магнитогорск), МГТУ имени Г. И. Носова. Научный руководитель — Русякова Е. Е., канд. психол. наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова.
- Кирдяпина Н. И.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Нефедова И. Ю., канд. пед. наук, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Киселева Е. О.** (г. Ярославль), ЯГПУ имени К. Д. Ушинского. Научный руководитель — Токарева В. Б., Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского.
- Климова О. М.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Ледовских Н. П., д-р филос. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Клюкина А. А.** (г. Магнитогорск), МГТУ имени Г.И. Носова. Научный руководитель — Русякова Е. Е., канд. психол. наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова.
- Ковалевская А. П.** (ДНР, г. Горловка), ГИИЯ. Научный руководитель — Андреева И. А., канд. психол. наук, доцент, Горловский государственный педагогический институт иностранных языков.
- Коковина А. Е.** (г. Ярославль), ЯГПУ имени К.Д. Ушинского. Научный руководитель — Белкина В. В., канд. пед. наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского.
- Колежук А. Л.** (ЛНР, г. Луганск), ЛНУ имени Тараса Шевченко. Научный руководитель — Акиншева И. П., канд. пед. наук, доцент, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.
- Коломиец М. О.** (ЛНР, г. Луганск), ЛНУ имени Тараса Шевченко. Научный руководитель — Дворцова А. Н., Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.
- Комлев А. В.** (г. Рязань), РВВДКУ имени генерала армии В.Ф. Маргелова. Научный руководитель — Чулкова Е. Н., канд. пед. наук, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова.
- Коновченко А. В.** (ЛНР, г. Луганск), ЛНУ имени Тараса Шевченко. Научный руководитель — Онопченко С. В., канд. пед. наук, доцент, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.
- Корсукова О. В.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Дементьева М. Н., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Котова Н. С.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Мишина Т. И., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Кузьева Е. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Анисина Е. А., канд. культурологии, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Кусургашев В. Н.** (ЛНР, г. Луганск), ЛНУ имени Тараса Шевченко.
- Лавринюк А. Р.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Назарова Ю. В., канд. психол. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.

- Лобанова Е. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Архарова Л. И., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Логинова Н. А.** (г. Коломна), ГСГУ. Научный руководитель — Дубова М. А., д-р филол. наук, доцент, Государственный социально-гуманитарный университет.
- Луканцова Е. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Дементьева М. Н., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Лысова Е. Ю.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Богданова Е. С., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Макарова В. Г.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Савушкина Е. В., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Макешина Ю.** (г. Рязань), Академия ФСИИИ России. Научный руководитель — Башкирева Т. В., д-р биол. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Мальсагова Л. Б.** (г. Москва), МПГУ. Научный руководитель — Попова С. Ю., канд. психол. наук, доцент, Московский государственный педагогический университет.
- Мальченко А. О.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Сыроева С. В., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Мардеева Д. С.** (г. Магнитогорск), МГТУ имени Г. И. Носова. Научный руководитель — Мусийчук М. В., д-р филос. наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова.
- Мартынова С. М.** (г. Коломна), МБОУ «Школа № 7». Научный руководитель — Толмачева Г. А., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Матюкина Е. С.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Савушкина Е. В., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Мерлина Д. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Архарова Л. И., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Михайленко Т. И.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Байкова Л. А., д-р пед. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Морозова П. В.** (г. Липецк), ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского. Научный руководитель — Тигрова И. В., канд. пед. наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского.
- Некрасова О. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Алентикова С. А., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина; Архарова Л. И., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Лунькова Е. Ю., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Новиченков М. Н.** (г. Рязань), Академия ФСИИИ России. Научный руководитель — Башкирева Т. В., д-р биол. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.

- Никулкина Д. В.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Севастьянова А. А., д-р ист. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Осипова Н. В.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Демидова С. Б., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Павлович Ж. С.** (г. Рязань), Академия ФСИИ России. Научный руководитель — Башкирева Т. В., д-р биол. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Панюшкина С. К.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Алентикова С. А., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Пахомова А. Ю.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Савушкина Е. В., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Прохоренкова Ю. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Егорова О. Л., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Романенкова М. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Алентикова С. А., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Румянцева Н. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Архарова Л. И., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Рыбакова А. Н.** (г. Коломна), ГСГУ. Научный руководитель — Панкратова М. В., канд. филол. наук, Государственный социально-гуманитарный университет.
- Рысбекова Д. Е.** (Казахстан, г. Астана), ЕНУ имени Л. Н. Гумилева. Научный руководитель — Уразаева К. Б., д-р филол. наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева.
- Рябова С. С.** (г. Рязань), Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Лунькова Е. Ю., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Садовникова М. А.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Богданова Е. С., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Сащенко О. Д.** (ЛНР, г. Стаханов), Стахановский педагогический колледж ЛНУ имени Тараса Шеченко. Научный руководитель — Янко Е. В., канд. пед. наук, доцент, Стахановский педагогический колледж Луганского национального университета имени Тараса Шевченко.
- Сечина Ю. Т.** (г. Рязань), Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Алентикова С. А., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Сидоренко Д. В.** (Республика Беларусь, г. Брест), БрГУ имени А. С. Пушкина. Научный руководитель — Концевой М. П., старший преподаватель, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина.
- Скоробренко И. А.** (г. Челябинск), ЮУрГГПУ. Научный руководитель — Быстрой Е. Б., д-р пед. наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.
- Сорокина К. В.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Анисина Е. А., канд. культурологии, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.

- Степанян С.** (г. Рязань), Академия ФСИН России. Научный руководитель — Башкирева Т. В., д-р биол. наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Стефану О. В.** (г. Ярославль), ЯГПУ имени К. Д. Ушинского. Научный руководитель — Жедунова Л. Г., д-р психол. наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского.
- Таранова О. А.** (ДНР, г. Горловка), ГИИЯ. Научный руководитель — Андреева И. А., канд. психол. наук, доцент, Горловский государственный педагогический институт иностранных языков.
- Умнова И. В.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Самарина Э. В., канд. психол. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Филимонов Б. Е.** (г. Рязань), РВВДКУ имени генерала армии В. Ф. Маргелова. Научный руководитель — Чулкова Е. Н., канд. пед. наук, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова.
- Филлипова Т. В.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Беспалова Т. М., канд. психол. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Фильчегова А. Н.** (Рязанская область), Отдел образования и молодежной политики, Кадомский муниципальный район. Научный руководитель — Толмачева Г. А., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Флорова А. М.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Толмачева Г. А., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Черная А. В.** (г. Рязань), Академия ФСИН России. Научный руководитель — Варламова О. Ф., старший преподаватель, Академия ФСИН России.
- Черноусова Е. Ю.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научные руководители — Богданова Е. С., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина; Якунина Ю. А., канд. филол. наук, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Шабала Ю. В.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научный руководитель — Архарова Л. И., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Шарма Акшай** (Индия), Ряз.ГМУ. Научный руководитель — Гончарова Т. В., преподаватель русского языка, Рязанский государственный медицинский университет имени И. П. Павлова.
- Шумаева Е. М.** (г. Рязань), РГУ имени С. А. Есенина. Научные руководители — Архарова Л. И., канд. пед. наук, доцент; Богданова Е. С., канд. пед. наук, доцент; Сысоева С. В., канд. пед. наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина.
- Исмаэль Этугу Экуага Мифуму** (Экваториальная Гвинея), РВВДКУ имени генерала армии В. Ф. Маргелова. Научный руководитель — Чулкова Е. Н., канд. пед. наук, доцент, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова.

Научное издание

Единое образовательное пространство
как фактор формирования
и воспитания личности

Материалы XII Международной научно-практической конференции
студентов, магистрантов и молодых ученых,
19 апреля 2018 года

Ответственный редактор
Луныкова Елена Юрьевна

Корректоры:
М. А. Зайцева, К. А. Красовская

Технические редакторы:
Н. В. Кулешова, Н. Н. Кулешова

2,81 МБ. Подписано к использованию 04.03.2019. Тираж 20 DVD-ROM.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46; info@365.rsu.edu.ru
Тел.: +7 (4912) 28-03-89 (общий отдел)

Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а



Минимальные системные требования:
тип компьютера: IBM/PC, процессор x86, частота: 1,3 ГГц,
256 MB RAM, свободное место на HDD 22 MB, Windows XP и выше,
Acrobat Reader 3.0 или старше, дисковод для оптических дисков, мышь