

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Дальневосточный федеральный университет»  
(ДВФУ)

**ШКОЛА ПЕДАГОГИКИ**

**КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ**

*Сборник научных статей и докладов  
XII Всероссийской научно-практической конференции*

**НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ  
СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*100-летию со дня рождения В.А.Сухомлинского посвящается*



*Научное электронное издание*

УДК 37.01

ББК 74.58

Н 35

**Ответственные редакторы**

Шурухина Т.Н., кандидат педагогических наук, доцент

Глухих Е.В., кандидат педагогических наук, доцент

Техническая редакция

Марагина Е.Н., Дряхлова И.А.

**Н 35** Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы 100-летию со дня рождения В.А. Сухомлинского посвящается: Сборник научных статей и докладов XII Всероссийской научно-практической конференции. Уссурийск: Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; [сост. Е.В. Глухих]. - Электрон. дан. - Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2018 г. - Режим доступа: [http://uss.dvfu.ru/...](http://uss.dvfu.ru/) - Загл. с экрана.  
ISBN 978-5-7444-4288-0

Сборник содержит научные статьи и доклады XII Всероссийской научно-практической конференции «Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы»

Издание адресовано преподавателям высшей и средней школы, аспирантам и студентам педагогических специальностей, всем интересующимся проблемами отечественного образования

**ВНИМАНИЕ!**

Ответственность за достоверность изложенных фактов, аутентичность цитат, правописание и стиль, правильность оформления библиографии, соблюдение Закона об авторском и смежном правах несут авторы статей. Редакторы сборника оставляют за собой право на редактирование представленных материалов.

---

**НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО  
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*100-летию со дня рождения В. А. Сухомлинского посвящается*

*Сборник научных статей и докладов  
XII Всероссийской научно-практической конференции  
г. Уссурийск*

*Отв. редакторы*

**Шурухина Т.Н., Глухих Е.В., Марагина Е.Н.**

Дальневосточный федеральный университет

690091, г. Владивосток, ул. Суханова, 10

[editor\\_dvfu@mail.ru](mailto:editor_dvfu@mail.ru); (423) 2265443

Заказ № 111, от 25.09.2018 г.

5,1 Мб

ISBN 978-5-7444-4288-0

© ФГАОУ ВО «ДВФУ», 2018

## Оглавление

### РАЗДЕЛ I. ИСТОРИЧЕСКИЕ, СРАВНИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Пчела Инна Владимировна</b> «Не педагогические приемы». Методы поддержания дисциплины в церковноприходских школах приморской области в конце XIX в. – начале XX в.....	8
<b>Пазенко Евгений Александрович</b> Сравнительный анализ систем профессиональной подготовки в США и России как предмет исследования .....	14
<b>Михайлова Галина Анатольевна</b> Вклад Михаила Гераскова в развитие педагогического образования Болгарии .....	20
<b>Дмитрик Ирина Григорьевна</b> Методика организации и проведения учебно-исследовательской работы обучающихся по теме: «Демографическая ситуация на территории Никольск - Уссурийского уезда в конце XIX - начале XX века (по материалам архива Михайловского муниципального района)».....	23
<b>Афеев Кирилл Валерьевич</b> Движение исторической реконструкции в контексте преподавания истории в школе .....	28
<b>Матвеева Елена Фёдоровна</b> Из истории стандартизации профессиональной деятельности педагога в России и странах-лидерах АТР.....	31

### РАЗДЕЛ II. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<b>Ким Владимир Сергеевич</b> Современные информационные технологии в образовании .....	35
<b>Картукова Анна Александровна</b> К вопросу о применении информационных технологий в современном образовательном процессе .....	37
<b>Жукова Марина Александровна</b> Использование программно-методического обеспечения АРМ ВП-комплекса программ автоматизации деятельности военного психолога (КП «Психолог-В») для психолого-педагогического мониторинга .....	40
<b>Яткин Алексей Геннадьевич</b> Применение электронных учебно-методических материалов в дистанционном обучении .....	44
<b>Бирюк Виталий Олегович</b> Развитие ИКТ современного педагога путем организации межпредметных соревнований с использованием игровой составляющей в филиале НВМУ (Владивостокское ПКУ).....	47
<b>Ищенко Александр Алексеевич</b> Практические занятия для факультатива «Графические редакторы».....	49
<b>Горностаева Татьяна Николаевна, Мутовкина Елена Васильевна</b>	

Формирование УУД у школьников на уроках русского языка с использованием компьютерных технологий .....	52
---	----

### РАЗДЕЛ III. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<b>Вельчинская Валентина Анатольевна</b> Обучение технике чтения на английском языке (из опыта работы) .....	56
<b>Калниболанчук Ирина Сергеевна, Уруджева Диана Керемалиевна</b> Методики преподавания иностранного языка как основание для формирования коммуникативных компетенций студентов (при изучении английского языка).....	65
<b>Кошеватая Екатерина Васильевна</b> Коммуникативный метод как средство формирования речевых навыков в процессе обучения иностранному языку .....	69
<b>Бабина Ирина Викторовна</b> Организация личностно-ориентированного обучения на уроках английского языка.....	73
<b>Марченко Елена Николаевна</b> Создание и использование речевых ситуаций для активизации речевой деятельности.....	76
<b>Уруджева Диана Керемалиевна</b> Опыт по формированию коммуникативных компетенций у студентов (при обучении иностранным языкам).....	78
<b>Ануфриева Людмила Николаевна, Трофимова Елена Александровна</b> От общекультурных компетенций к профессиональным при обучении иностранному языку в морском вузе.....	81
<b>Горбулева Ирина Юрьевна, Николаева Дарья Сергеевна</b> Воспитывающий характер образования и изучение английского языка в школе .....	85
<b>Агеева Анна Владимировна</b> Актуальность преподавания английского языка дошкольникам и соответствующие трудности в работе педагогов .....	90
<b>Чернова Любовь Георгиевна</b> Проблема формирования профессиональной компетентности у студентов вуза, обучающихся по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» .....	94
<b>Москаленко Светлана Викторовна</b> Стратегия и тактика подготовки учащихся к ОГЭ по английскому языку, раздел 4 (письмо).....	98
<b>Тараканова Вера Андреевна</b> Олимпиада по английскому языку для непрофильных специальностей как способ повышения мотивации его изучения .....	101

### РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЯХ

<b>Герашенко Марина Александровна</b> Способы формирования рефлексии .....	104
<b>Борисенко Светлана Николаевна</b>	

Роль электронных образовательных ресурсов в организации современного урока ...	107
<b>Гумен Ирина Ивановна</b>	
Этноэкологические основания педагогического направления краеведения.....	111
<b>Мухаметзянова Анна Алексеевна</b>	
Использование приемов формирующего оценивания как элемент подготовки к итоговому собеседованию по русскому языку .....	117
<b>Сенченко Александр Леонидович, Ионин Вячеслав Вячеславович</b>	
Игровая технология обучения на уроках информатики и математики как эффективная мотивация к изучению предмета .....	120
<b>Проскурякова Вероника Игоревна, Трикашная Наталия Вячеславовна</b>	
Сингапурские технологии на уроках математики и информатики как эффективная мотивация к изучению предмета .....	127
<b>Дударева Светлана Анатольевна</b>	
Формирование универсальных учебных действий на уроках математики .....	132
<b>Ковыляева Ия Юрьевна</b>	
Применение элементов ТРИЗ-педагогика для развития творческих способностей учащихся на уроках математики и во внеклассной деятельности .....	135
<b>Юреску Татьяна Витальевна</b>	
Составление и использование синквейнов на занятиях по развитию речи в подготовительной группе дошкольного учреждения.....	139
<b>Корякина Ольга Васильевна</b>	
Актуальны проблемы преподавания обществознания в условиях перехода к ФГОС .....	141
<b>Шабля Иван Николаевич, Переверзева Наталья Геннадьевна</b>	
Использование приемов технологии развития критического мышления на уроках естественнонаучного цикла .....	143
<b>Афанасенко Анна Васильевна, Блошенкова Алена Александровна, Щербатова Яна Олеговна</b>	
Изучение творчества дальневосточных художников в условиях регионализации образования .....	150
<b>Скирута Александр Дмитриевич</b>	
Мониторинг образовательного процесса – как средство управления образовательной деятельностью .....	156
<b>Кулик Денис Михайлович</b>	
Метапредметный подход в обучении.....	159
<b>Захарова Ольга Николаевна</b>	
Прикладная направленность изучения математики .....	163
<b>Калниболанчук Ирина Сергеевна, Василенко Полина Александровна</b>	
Целеполагание как ключевая компетенция в профессиональной подготовке.....	165
судового специалиста .....	165
<b>Малинкин Сергей Александрович</b>	
Современные проблемы преподавания предмета обж в свете требований ФГОС ....	168
<b>Акимова Инна Юрьевна</b>	
Использование приёма «кластер» для эффективной организации учебного процесса (из опыта работы).....	171
<b>Калниболанчук Ирина Сергеевна, Корюкина Алена Викторовна</b>	
Разработка модели индивидуального образовательного маршрута для обучающихся на ступени основного общего образования.....	173
<b>Лосев Александр Сергеевич, Мавренков Петр Сергеевич</b>	
Пути привлечения учащихся к занятию физической культурой и спортом .....	179
<b>Муравьев Олег Анатольевич, Муравьева Наталья Александровна</b>	
Развитие универсальных учебных действий обучающихся на уроках русского	

языка.....	182
<b>Шамаева Анна Аркадьевна</b>	
Организация «школы полного дня» в рамках ФГОС НОО.....	185
<b>Юрченко Елена Владимировна</b>	
Повышение профессиональной мотивации будущих специалистов на основе организации встреч «лицом к лицу».....	189
<b>Талипова Оксана Николаевна</b>	
Использование интерактивных методов в компонентах учения.....	193
<b>Сабирова Анна Александровна, Пазенко Марина Александровна</b>	
Значение формирования композиционных умений у младших школьников на уроках изобразительного искусства.....	195
<b>Кузьмина Виктория Евгеньевна, Москвина Наталья Борисовна</b>	
Особенности формирования коммуникативных умений средствами проектной деятельности в начальных классах.....	198
<b>Столярова Наталья Гарисовна, Вахтина Софья Валентиновна</b>	
Современная детская песня как средство формирования нравственных ценностей у младших школьников.....	204
<b>Кизилова Ольга Валерьевна, Шкляр Ирина Алексеевна</b>	
Формирование представлений о лирическом произведении в исследовательской деятельности младших школьников.....	210

## РАЗДЕЛ V. ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Квашко Людмила Павловна, Квашко Виктор Викторович</b>	
Саморазвитие педагога в системе высшего образования.....	217
<b>Пазенко Марина Александровна</b>	
Проблема современной школы в реализации созидательной миссии каждого человека.....	223
<b>Гаева Анастасия Владимировна</b>	
Проблема воспитания и образования личности в современных условиях.....	227
<b>Воробьева Валентина Николаевна</b>	
Народные подвижные игры как фактор сохранения здоровья младших школьников.....	230
<b>Вощинская Ирина Андреевна</b>	
Психолого-педагогическое сопровождение нахимовца в учебно-воспитательной деятельности.....	233
<b>Антонова Надежда Викторовна</b>	
Психологические аспекты формирования достоинства.....	238
<b>Мызникова Валерия Валерьевна</b>	
Когнитивный подход в процессе обучения детей-билингвов.....	240
<b>Хоменко Яна Николаевна</b>	
Вопросы обновления содержания гуманитарного образования в общеобразовательных учреждениях.....	243
<b>Ковтун Юлия Викторовна</b>	
Психологические особенности дошкольника постиндустриального общества.....	245
<b>Мартынчук Галина Александровна</b>	
Проблемы воспитания современных детей.....	247
<b>Смирнов Эдуард Владимирович</b>	
Метод проектов как способ профорientации учащихся старших классов.....	249
<b>Калашникова Анна Валерьевна, Синько Виктор Геннадьевич</b>	

Формирование интерактивной компетентности как эффективное условие воспитания способности к самоорганизации у студентов .....	252
<b>Песоцкий Константин Сергеевич</b>	
Психолого-педагогические особенности обучения и воспитания детей с легкой степенью умственной отсталости.....	257
<b>Чувалаева Виктория Николаевна</b>	
Проблема развития детской самостоятельности средствами игровой деятельности в психолого-педагогических исследованиях.....	263
<b>Пазенко Марина Александровна</b>	
Возможности нетрадиционной изобразительной деятельности в развитии и коррекции эмоционально-поведенческой сферы детей с ограниченными возможностями здоровья в системе дополнительного образования .....	266
<b>Воронина Марина Петровна</b>	
К вопросу о подготовке выпускной квалификационной работы (на примере спецкурса «методическая подготовка студентов к написанию ВКР») .....	273
<b>Чубченко Яна Олеговна</b>	
О профессиональной этике преподавателя высшей школы .....	275
<b>Сальник Елена Станиславовна, Шаманаев Иван Афанасьевич</b>	
Клиповое мышление и отсутствие самоконтроля у учащихся как проблемы школьного образования .....	279
<b>Сирота Ольга Анатольевна</b>	
Педагогическая рефлексия как необходимое качество воспитателя .....	284
<b>Петрова Евгения Валерьевна</b>	
К проблеме целеполагания в современном образовании.....	286
<b>Виноградова Наталья Николаевна</b>	
Профессиональный стандарт педагога: ожидания и реалии .....	289
<b>Трегубова Елена Анатольевна</b>	
К одной из проблем российского образования .....	292
<b>Скоморохова Наталья Александровна</b>	
Оценка образовательных результатов будущих учителей в контексте компетентностного подхода: опыт применения синтезированного метода контроля знаний.....	294
<b>Александров Борис Порфирьевич</b>	
Практическая модель организации и осуществления воспитательной работы с воспитанниками (на примере 2-й роты уссурийского суворовского военного училища).....	297
<b>Воронцова Елена Михайловна</b>	
Осуществление воспитательной работы с воспитанниками 2-й роты уссурийского суворовского военного училища во взаимодействии с внешними организациями .....	300
<b>Урядов Станислав Евгеньевич</b>	
Волонтерская деятельность как элемент воспитательной работы с суворовцами (на примере 2-й роты уссурийского суворовского военного училища) .....	303
<b>Грязнова Елена Дмитриевна</b>	
Концептуальные основы ценностно-ориентированного обучения таможенников .....	307
<b>Писачева Елена Петровна</b>	
Этическое воспитание как важнейший компонент процесса воспитания.....	311

## РАЗДЕЛ I. ИСТОРИЧЕСКИЕ, СРАВНИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

**«Не педагогические приемы». Методы поддержания дисциплины в церковноприходских школах приморской области в конце XIX в. – начале XX в.**

*Пчела Инна Владимировна,  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры исторического образования Школы педагогики  
Дальневосточного федерального университета*

**Аннотация.** Статья описывает разные способы поддержания дисциплины в школах Святейшего Синода Приморской области. На рубеже XIX-XX вв. в церковноприходских школах епархии применялись методы как авторитарного, так и гуманистического воспитания. Отчеты епархиальных наблюдателей, периодическая печать, письма и дневники учителей помогли выделить целый комплекс мер физического воздействия (наказаний), которые использовались в образовательном процессе. Автор статьи пришел к выводу, что под влиянием принципов гуманистической педагогики в церковно-приходских школах постепенно изменялись методы поддержания дисциплины

**Ключевые слова:** церковноприходская школа; школьная дисциплина; физическое наказание

**«No pedagogical techniques» methods of maintaining discipline in the church parochial schools of the Primorsky region in the late XIX-XX century**

*Pchela Inna Vladimirovna,  
Candidate of Pedagogical Science,  
associate Professor of Department of historical education  
School of Pedagogies of the FEPU*

**Abstract.** This article describes the different methods of maintaining discipline in the schools of the Holy Synod of the Primorsky region. At the turn of XIX-XX c. in the church parochial schools of the Diocese of applied techniques as authoritarian and humanistic education. Analyzing the records, periodical press, letters and diaries of teachers, you can select a set of measures of coercion (of sanctions) that are widely used in the educational process. The author concluded that, under the influence of the humanistic principles of pedagogy in parochial schools gradually modified methods of discipline

**Keywords:** church parochial school; school discipline; physical punishment

Время от времени в средствах массовой информации дискутируется вопрос о возвращении в ряде европейских стран (например, в Великобритании) и в некоторых штатах США физического наказания как метода обеспечения дисциплины. Представления о сущности дисциплины, как «обязательного для всех членов данного коллектива, подчинения установленному порядку, нормам и правилам» [18, с.143] изменялась в разные периоды истории.

На рубеже XIX-XX вв. в школах Российской империи шла борьба двух подходов: авторитарная модель воспитания, которая поддерживает школьную дисциплину с помощью методов контроля, подчинения и насилия, постепенно уступает место «гуманистической модели, которая основана на сознательном выборе поступков личности» [19, с.73]. Цель статьи: описать формирование «гуманистической модели» поддержания дисциплины в церковноприходских школах Приморской области в конце XIX в. – начале XX в.

Церковноприходские школы решали задачу – оказать «воспитывающее воздействие» на учащихся. Образовательный процесс школ Святейшего Синода был нацелен на воспитание детей низших слоев общества в духе преданности православной религии,

престолу и Отечеству. Зачастую именно в школе, дети впервые знакомились с сущностью дисциплины, учились подчиняться нормам и правилам, как в школе, так и в общественном месте. К примеру, «с первого дня поступления в церковную школу, детей знакомили с правилами поведения в учебном заведении. Когда учитель входил в класс, воспитанник должен был вставать, делать поклон, при встрече с учителем на улице снимать шапку; в классе каждый воспитанник должен был находиться на своем месте; им не разрешалось разговаривать, садиться на парту и т.п.» [Цит. по: 14].

Специальных исследований по этой теме не много. В дореволюционный период увидели свет публикации П. Саломатина, Е. Шепелевой и другие [21, 24]. В советской и современной российской историографии этой проблеме посвящены труды [15, 23], но их авторы не обращались к опыту школ Дальнего Востока. Не удалось обнаружить ни одной работы, специально освещающих работу школ Владивостокско-Камчатской епархии по поддержанию порядка. Осветим эту тему и кратко перечислим источники, которые привлекались для написания статьи. Это - отчеты епархиальных наблюдателей (1903-1917 гг.), воспоминания учителей и учащихся, периодическая печать.

Изучение этих источников показало, что на рубеже XIX-XX вв. эта проблема не только освещалась, но и анализировалась. Церковноприходские школы были самым массовым типом школ Приморской области конца XIX в. - начала XX в. Она была призвана «парализующим образом преодолеть дурные навыки и пороки, принесенные ребенком из семьи, к числу которых относятся нечистоплотность, неряшливость, грубость, лживость, привычку ругаться, драться, ссориться и иные пороки. С другой стороны церковноприходская школа стремилась привить ребенку навыки нравственного поведения, доброго обхождения с учащим и товарищами по школе, скромность и приличия, чистоплотность, благожелательство, трудолюбие и прочее» [9, с.59]. Считалось, что дисциплина, иначе говоря, «порядок, подчинение внимания, знание своих обязанностей – являются необходимым условием успешного преподавания» [11, с.454-455]. Заведующих и учителей церковноприходских школ наставляли: «Знания без дисциплины быть не может, поэтому явившихся в школу детей надо раньше дисциплинировать, а потом учить» [11, с.454].

Справедливость этого мнения иллюстрирует пример Шкотовской церковноприходской школы, которую посетил епархиальный наблюдатель в 1914 г. По его словам, «на уроках безнаказанно царил полная распущенность. На уроке девочки жуют серу, разговаривают между собой, смеются, сходят с места и тому подобное. Парты все исписаны, даже картины на стенах исписаны и попорчены. Учительница же не призывает девочек к порядку» [12, с.222-223].

Дисциплинарные правила требовали от учащихся церковноприходских школ: «неопустительно посещать уроки; аккуратно выполнять задания; скромного поведения; внимательности во время урока и вне занятий; чистота и опрятность по отношению к книгам, тетрадям и прочему» [9, с.59]. Кроме указанных «дефектов поведения», преследовались «непосещение церкви; шалости в храме; уклонение от чтения и пения на клиросе; непристойное поведение вне школы, т.е. поступки против религии и общего благополучия» [10, с.377-378]. От педагогов церковноприходских школ требовали «не просто навести порядок, а поддерживать сознательную дисциплину, не из-под палки, т.к. только от такой дисциплины дело обучения пойдет легко и быстро. Если дисциплина будет поддерживаться страхом, то она малополезна» [11, с.454].

Для водворения сознательной дисциплины требовалось разъяснить детям десять правил: «1) школа может дать грамотность, но их можно получить, лишь подчиняясь правилам школы; 2) школа – мать дитяти, ей нужно повиноваться, как имеющей право приказывать; 3) учителям нужно подчиняться, т.к. он хочет только добра ученику, а для этого требует порядка; 4) школа – это храм науки и вести себя нужно, как в храме, не своевольничать; 5) в школе можно научиться получать блага земли и неба, если привыкнуть к труду; 6) невнимательный ученик, все равно, что безрукий на работе; 7) книги надо любить

и обращаться с ними бережно; 8) дело вести без порядка и плана нельзя, это птица без крыльев, руки без пальцев; 9) привыкнув к школьной дисциплине, значит, научиться хорошо и обеспеченно жить; 10) лучшие дни в жизни – школьные годы, неразумно их провести в шалопайстве» [11, с.454-455].

С мелкими проступками и шалостями предлагалось бороться не запретом и наказанием, а «мягкими мерами», т.е. «вразумлениями и наставлениями [11, с.378]. Школьная администрация предлагала народным учителям конкретные приемы и методы воспитания: «за шалости и проступки в классе во время занятий надо делать замечания, лишать места на скамье, удалять к порогу. Можно лишать права участия в играх с другими детьми. Рекомендовалось делать замечания и выговор (сначала наедине, затем в присутствии учащихся). «Шалопая» назначали дежурным (подметать полы, приносить дрова для топки печей и т.п.). За регулярные проступки ученика вносили в «штрафную книгу», с указанием проступка, уменьшали балл за поведение. Наконец, рекомендовалось известить родителей о неблагоприятном поведении воспитанника.

Школьная администрация не только предлагала конкретные приемы и методы воспитания, но и называла меры водворения дисциплины, которые не рекомендовались к применению. Предлагалось учитывать, что большинство церковноприходских школ функционировало в местности, где патриархальный уклад веками воспитывал детей крестьян в уважении родителей, в безусловном авторитете взрослых. Это подтверждали и педагоги. Так, одна учительница рассказывала священнику о. Аркадию Прозорову: «я три года работала в сельских школах и совершенно не прибегала к наказаниям, т.к. сельские дети не сравнено скромнее городских и к делу обучения они относятся с полным вниманием и стараниями» [7, с.7-8].

Кроме того, в одноклассные церковноприходские школы обучались дети 8-12-летнего возраста. Им не характерно целенаправленное и злонамеренное поведение. Их поступки скорее обнаруживали шутки, проказы и непослушание. «Отчеты» епархиальных наблюдателей (1903-1917 гг.) отмечали: «в отчетном году поведение учащихся было благоприличным. Совершенно нетерпимые, грубые и непристойные шалости или проступки случались в школьной жизни весьма редко, только как исключение» [9, с.60]. Тем не менее, такие примеры в повседневной школьной практике случались. По отношению к нарушителям дисциплинарных требований и правил благоповедения принимались «особые» меры для исправления и наказания, но, во всяком случае, всегда гуманные» [9, с.60]. «Гуманной» мерой для нарушителей дисциплины служило разъяснение ученику неприличия и безнравственности поступка. Распространенной формой был «выговор». Практиковалось «помещение ученика, склонного к шалостям, ближе к учителю» [9, с.60]. Незначительный проступок (рассеянность, неправильная поза при стоянии на ногах за партой, у стены или в углу) карался такой мерой дисциплинарного воздействия, как продолжительное (на 1-2 и более часа) оставление ученика в школе после урока, без всякого призора со стороны учителя. Задержка в классе (в школе) на время перемены или после уроков («оставить без обеда» - примечание автора) принимала форму «оставить после уроков за какой-нибудь работой» [12, с.222-223].

«В начальной школе нельзя без наказаний, – наставлял молодого коллегу пожилой педагог, – деревенские дети привыкли к грубому обращению. Лаской можно тогда действовать, когда они почувствуют особую привязанность к вам. Как этого достигнуть? Среди них есть такие сорвиголовы, что он на тебе верхом поедет, чуть начни с ним гуманность разводить» [21, с.29].

Педагоги по-разному относились к возможности применения наказания и к мере их допустимости. «Щедрость в наказаниях находилась в зависимости от опытности учащегося и его умения вести дело, а потому всем этим грешат новички или лица, мало приспособленные к учительскому труду» [13, с.174]. По наблюдениям епархиальных наблюдателей и инспекторов народных училищ, учителя были более строгими, чем учительницы. К примеру, старожилы села Воскресенка Спасской волости вспоминали: «первым учителем

Воскресенской школы был поставлен Громов. Учение он начинал молитвой, а нарушителей дисциплины строго наказывал» [Цит. по: 1, с.6].

В случае неоднократного или злостного нарушения дисциплины педагог мог «довести до сведения родителей о поведении ученика в школе или вне её». К примеру, А. Мурый вспоминал о детских годах своего брата Василия (ученика Ивановской школы Никольск-Уссурийского уезда): «однажды, по жалобе учителей, мама хотела наказать брата за плохое поведение в церкви на богослужении. Он же начал рассказывать ей о том, как священник в алтаре при подготовке к причастию наливал вино – кровь Иисуса Христа - в чашу, выхлестал из горлышка больше половины бутылки и потом аппетитно закусил просвиркою. Такой рассказ вызвал смех и избавил Васю от наказания» [17, с.2].

Если ученики проявляли «упорную леность» и нежелание подчиняться школьным порядкам, то в школу приглашали родителей для «совместного с учащим воздействием на них». Интересно, что дети боялись родительского гнева нередко больше, чем наказания учителя. Так, «учительница Хабаровской церковноприходской школы (1902 г.) попала в крайнее затруднение: она стала детей за их нетерпимые шалости удалять из класса прямо в дом родителей, т.к. при школе нет прихожей, куда можно было на время удалить мешающих занятиям. Но дети так боялись строгого наказания со стороны родителей, что не уходили домой, а стояли на крыльце и с громким плачем просились снова в школу» [7, с.7-8]. Заведующий школой запретил практиковать такую меру, как удаление ребенка из класса и школы в родительский дом, но не из «гуманизма», а во избежание «кривотолков»(!). Начальник не зря волновался: «кривотолки» обусловили жалобы родителей во все инстанции. Они писали: «учительница изобрела для провинившихся детей небывалое до сих пор в педагогической практике наказание: зимою она держала их по часу и более в одном комнатном одеянии на морозе, несмотря на погоду» [4, с.1]. Жалобы возымели действие: педагогу запретили удалять учащихся из класса. Им предлагалось использовать иные методы водворения дисциплины.

Ученики церковноприходских школ упоминали, что педагоги пытались навести порядок в классе «крепким словом». Из уст священников и учителей, диаконов и псаломщиков дети слышали ругательства: «свинья» или «негодяй». Ученица Чернышевской церковноприходской школы А. Сагайдак вспоминала: «не запоминала я эти молитвы, не понимала их. Однажды подошел ко мне батюшка, постучал по лбу пальцем и сказал: «Балбес царя небесного!». С тех пор я перестала в школу ходить» [20, с.22]. Н. Блудов писал: «заведующие и учителя церковноприходских школ демонстрируют полнейшее педагогическое невежество, называя учеников «отбросами из других училищ» [8, с.4].

Словом редко удавалось водворить дисциплину. Зачастую встречались примеры, когда порядок поддерживался не только строгостью, но угрозами применения физического воздействия. Несмотря на то, что телесные наказания в школах Российской империи были запрещены после 1864 г., но к ним прибегали вплоть до начала XX века. Практиковались «таскание за уши», «щипки», «пощечины», «ставление на колени» (у парты или в углу), «ставление на горюх» и т.п. О масштабах распространения этих мер можно судить по публикациям в газете «Владивосток» (1896-1905 гг.). Авторы заметок писали о «молоденькой учительнице, которая была очень строгой и взыскательной. За всякий маловажный поступок она ставит учениц на колени и поддерживает часа по два и более» [5, с.6]. Несколько источников упоминало о «битие линейкой по рукам» в школах Владивостокско-Камчатской епархии. В газете «Владивосток» (1896 г.) есть строки: «нам жалуются на одну учительницу, будто бы она обращается с учениками чрезвычайно грубо и бьет их руками и линейкой. Дети с испугу не ходят в школу по несколько дней. В дополнение побоев она пугает детей своим мужем: «Погодите, вот придет, он вам задаст. К сожалению это не первый случай подобного обращения с детьми. В последнее время были аналогичные случаи и в других учебных заведениях» [2, с.6].

Факты битья школьников встречались, но отмечались как «исключение». К примеру, газета «Владивосток» (1898 г.) упоминала о том, что «учитель одной школы бил учащихся

нагайкой... под пьяную руку, уча девятилетнего мальчика, он не заметил, что бил не тем концом нагайкой и набалдашником, ручкой нагайки он раскроил ученику лоб. Хотя он и не в первый раз кроил лбы своих учеников, но этот случай дошел до печати. Никак нельзя было остановить это дело, так пришлось уволиться» [3, с.10]. Инспектор духовной семинарии как-то обратил внимание, что «как только факты насилия становятся известны, то все «наездники», привыкшие к употреблению нагайки и грубых слов, быстро сходят со сцены, как только где-нибудь в печати является опубликованным их «непедагогические приемы» [3, с.10-11].

В условиях демократизации российского общества происходило постепенное понимание, что телесные наказания в школе – это, по сути, эвфемизм. Они служат средством управления поведением ребенка через боль и страх. Ребенок делает все, что ему велят, лишь бы избежать боли. Во второй половине XIX в. ведущие страны мира, в том числе Россия, отменяли в школе физические наказания, как противоестественные и унижительные. «Раз словом можно водворить дисциплину, то нет смысла брать палку» или «Для кого слово не в прок, то и палка не в пользу» [11, с.455]. Против «школьной инквизиции» выступила интеллигенция. «Интеллигенты каждый раз приходят в негодование от исправительных мер, практикующих на острове Сахалин над ссыльными, но что делается в церковноприходских школах?» [4, с.1].

Эта проблема неоднократно обсуждалась на педагогических съездах, в письмах и заметках газет и журналов. Так, вмешательство общественности помогло устранить такое явление как «карцер при школе». Общественность возмутил случай, произошедший в церковноприходской школе Хабаровска: «учительница, в недоумение, как поступить с нарушителями дисциплины, пришла к нелепой мысли: утроить карцер, а где его взять, когда в школьном здании всего две комнаты и обе полны детей, которых в 1902 г. было более 40? С наступлением весны она заменила «удаление на мороз» другой мерой – шестичасовым заточением в темном сыром подполье школы. Она посадила шестерых учеников в подполье. Там было совершенно сухо, да сверх того была послана рогожа. Больных после карцера не было» [6, с.1]. Возмущенные люди обвинили учителей церковноприходской школы в систематическом истязании детей. В итоге общественность и родители добились закрытия «карцера».

Широкое обсуждение проблемы «водворения школьной дисциплины» привели к отмене мер, которые имели негативные последствия для здоровья и нравственности школьников. Епархиальное начальство внушало педагогам: «отнюдь не употреблять подобных мер, как дающим лишь повод к новым шалостям и таким образом, нередко ведущих к совершенно оперативным результатам. Равно внушалось также не прибегать к ставлению на колени и не проявлять в обращении с учащимися неуместной в педагогическом деле грубости и жестокости» [9, с.60]. Были опубликованы книги и пособия, авторы которых рекомендовали поддерживать школьную дисциплину «гуманными мерами».

А.И. Анастасиев дал в своем пособии (Казань, 1902) более 60 советов, многие из которых не утратили своего значения и сегодня. Например, «ни в коем случае не употребляй бранных слов; не читай также длинных поучений, не прибегай к иронии и насмешкам. Большею частью поступай строго, но без крика... Наказания, дозволенные законом, в твоём распоряжении, однако, обходись во время уроков без всяких наказаний» [22, с.101-102, 111-112].

Идеи «школы без телесных наказаний» находили понимание у педагогов, но столкнулись с полным непониманием и даже «враждебным отношением» в народе. Патриархальное мировоззрение веками формировало представление крестьян о взаимосвязи обучения с физическим наказанием. Эти представления закрепились в пословицах и поговорках: «не для сечения, а для учения», «кнут – не мука, а вперед наука», «много учен, да не досечен» и другие. Крестьяне с пониманием относились к применению физического наказания в школе. Об этом свидетельствовали как мемуаристы, так и публицисты. Народные учителя вспоминали, что обычной просьбой родителей было «учить построже».

На возражение педагога, что «у нас бить не полагается, крестьяне недоумевали: «Как это? у вас вон какая орава!» [13, с.176]. Крестьяне говорили об учителях, не использовавших телесных наказаний, как о «диковинке». Принципы «гуманистической педагогики» противоречили глубоко укоренившейся в народном сознании идеи «без муки нет науки». По мнению народных учителей, именно им «придется упорно, долго бороться с устаревшими идеями» [16, с.79].

В первые годы XX в., по мере расширения профессиональной подготовки педагогов, заведующие и учителя церковноприходских школ все реже и реже прибегали к телесным наказаниям для поддержания дисциплины. Подавляющее большинство народных учителей искренне считали, что «порка страшна только тому, кто ее ни разу не испытал. Человек, потерпевший унижительную экзекуцию, теряет самоуважение, стыд, в его душе остается озлобление, месть и хулиганство может проявить себя еще сильнее» [24, с.60]. Постепенно росло убеждение, что сущность физического принуждения и наказания состоит в том, чтобы предупреждать нарушение дисциплины, вызывать у воспитанников чувства вины. Поэтому наказание должны быть справедливыми и тщательно продуманными.

В целом, в начале XX в. дисциплинарная система церковноприходских школ была унифицирована и претерпела изменения под влиянием гуманизации и демократизации образования. Однако ее применение по-прежнему всецело зависело от личных убеждений конкретного учителя.

#### Список литературы

1. Бачурин А. Паспорта исторического свидетельства сел Спасского района. – Спасск-Дальний, 1998. -115с.
2. Владивосток. 1896. 15 декабря.
3. Владивосток. 1898. 13 декабря.
4. Владивосток. 1898. 31 марта.
5. Владивосток. 1902. 3 февраля.
6. Владивосток. 1902. 31 марта.
7. Владивосток. 1902. 30 июня.
8. Владивосток. 1902. 7 июля.
9. Владивостокские епархиальные ведомости. 1904. 1 февраля.
10. Владивостокские епархиальные ведомости. 1913. 1 августа.
11. Владивостокские епархиальные ведомости. 1913. 1 сентября.
12. Владивостокские епархиальные ведомости. 1914. 15 марта.
13. Зубков И. Российское учительство: повседневная жизнь преподавателей земских школ, гимназий и реальных училищ. 1870-1916. –М.: Новый хронограф, 2010. -528с.
14. Карганова А.А., Красницкая Т.А. Дисциплина в церковноприходских школах Российской империи в дореволюционный период // IV Международная студенческая электронная научная конференция «студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2012 г. // Доступно URL: <https://rae.ru/forum/2012/search/result>
15. Кон И.С. Телесные наказания детей в России: прошлое и настоящее // Историческая психология и социология истории – 2011 - № 1 - С.74-101
16. Кушнерев А. Из воспоминаний сельского учителя // Педагогический вестник Московского учебного округа – 1914 - № 5-6 - С.68-84
17. Мурый А. Партизан Василий Мурый // Анучинские зори. Анучино. 1986. 23 октября.
18. Ожегов С.И. Словарь русского языка. –М.: Русский язык, 1986. -797с.
19. Педагогический энциклопедический словарь / Ред. Б.М. Бим-Бад. –М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. -528с.
20. Пчела И. Школа далекой окраины». История Чернышевской школы. 1909-1956 гг. – Уссурийск: изд-во ДВФУ, 2012. -252с.

21. Саломатин П. Наказания в народной школе // Русская школа. 1916. июнь. С. 29-41; 1916. сентябрь. С.23-51;
22. Учительский катехизис (из книги А.И. Анастасиева «Народная школа») // Преподавание истории в школе – 1991 - № 4 - С.101-112
23. Хомякова К. Развитие представления о школьной дисциплине в советский и постсоветский период // Первое сентября. История - 2001 - №25 - С.5-16
24. Шмелева Е. Из дневника учительницы. Хулиганство в деревне // Педагогический вестник Московского учебного округа. 1914. февраль. С.58-62

## Сравнительный анализ систем профессиональной подготовки в США и России как предмет исследования

*Пазенко Евгений Александрович*  
кандидат исторических наук, доцент,  
доцент кафедры исторического образования  
Школы педагогики ДВФУ

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические вопросы сравнительного анализа профессиональной подготовки в США и России, выявляется специфика предмета исследования.

**Ключевые слова:** сравнительный анализ, педагогическая система, профессиональная подготовка педагогов

## Comparative analysis of training systems in the US and Russia as a subject of research

*Pazenko Evgeny Alexandrovich*  
candidate of Historical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Historical Education  
Schools of Pedagogy  
Far Eastern Federal University

**Abstract.** The theoretical questions of the comparative analysis of professional training in the USA and Russia are considered in the article, the specificity of the subject of research is revealed.

**Keywords:** comparative analysis, pedagogical system, vocational training of teachers

Современная цивилизационная ситуация характеризуется значительным усилением роли образования как фактора государственного и общественного развития. Состояние системы образования, во многом, определяется качеством педагогического корпуса. Глобальные тенденции порождают для наций схожие проблемы. В поисках решений проблем педагогического образования обращаются к опыту других стран. При этом важно выявить сходства и различия педагогических процессов разных стран, определить возможности и ограничения использования иностранной образовательной практики. Изучением этих вопросов занимается сравнительная педагогика, которая как научная дисциплина развивается с начала XIX века. Сравнительный анализ систем профессиональной подготовки в США и России вызывает ряд методологических проблем. Подготовка учителей для общеобразовательных школ в США и России имеет значительные различия по типам образовательных организаций, вариантам профессиональной подготовки в зависимости от предшествующего уровня образования, государственного участия в регулировании педагогического образования. Децентрализованный характер высшего образования в США вызывает обоснованные сомнения в правомерности обозначать ее как «систему». Другой вопрос - об использовании понятий «профессиональная подготовка педагогов» или «профессиональное педагогическое образование». И, в целом, какой подход к сравнительному анализу предпочтителен и адекватен задачам исследования данной темы, какие методологические вопросы в ходе исследования необходимо разобрать, какие компоненты сравнения отобрать - необходимо определиться в начале исследования. Большинство вопросов относятся к общим и принципиально важным для компаративистики.

До сих пор актуальным остается следующее определение предмета сравнительной педагогики: «... сравнительная педагогика изучает общие и отличительные черты и тенденции развития педагогических теорий и практики обучения и воспитания в современном мире, вскрывает их экономические, социально-политические и философские основы, а также национальные особенности» [10, с.20-21]. Общеизвестно, что задачами сравнительной педагогики являются: сопоставительный анализ основных тенденций и закономерностей развития педагогической теории и практики в различных странах, регионах

и в мировом масштабе; определение соотношения глобальных тенденций и региональной и национальной специфики; выявление положительных и негативных педагогических явлений и практик; форм и способов взаимообогащения национальных педагогических систем. Сравнительная педагогика имеет междисциплинарный характер, так как образовательная система как краеугольный социальный институт испытывает влияние социальных, политических, экономических, исторических процессов. Следовательно, и предмет сравнительной педагогики отдельными сторонами выходит за границы педагогики в более широкую область образования. Не случайно аналогичная научная дисциплина в американской традиции называется «сравнительное образование» (comparative education). В этой особенности кроются как возможности, так и трудности сравнительно-педагогического исследования. Ряд авторов, полагаясь на возможности других социальных наук, фактически переходят в другое дисциплинарное пространство, которое обслуживают другие науки - философия образования, социология образования и т.д. Не нужно забывать, что сравнительная педагогика использует возможности и методы других наук, но имеет собственный предмет исследования.

В отечественной компаративистике выявлены следующие характеристики, которые необходимо учитывать при проведении сравнительно-сопоставительных исследований:

- системе образования характерны признаки мягкой системы (отсроченность результатов, неустойчивость факторов, влияющих на нее, большое значение человеческого фактора и многое другое);
- пояснение педагогических проблем осуществляется с учетом их пространственных и временных различий;
- построение образовательной морфологии реализуется через анализ образования на национальном, региональном и мировом уровнях;
- целесообразным является установление единых критериев для сравнительного анализа явлений в образовании [5, с.60].

К настоящему времени сложились разные подходы к организации проведения сравнительно-педагогического исследования. С момента возникновения доминирующим является индуктивный подход, когда основное внимание принято уделять сбору фактического материала о состоянии образовательной системы, особенно статистического характера, а затем давать объяснения. Выдающийся представитель этой тенденции - Г.Бередэй (G.Bereday) утверждал, что нужно на месте собирать данные об образовании в разных странах, зонах и культурах; сопоставляя их, оценить, сравнимы ли эти данные, и тогда уже формулировать определенную исследовательскую гипотезу. В противоположность этому, гипотетически-дедуктивный подход с 1970-х гг. ориентирует на проведение анализа проблемы, выдвижение гипотезы, и только после этого осуществлять сбор данных для подтверждения или опровержения гипотезы (Б.Холмс (B/Holmes)). Дж.Фаррел (J.Farrel) считает, что сопоставление данных должно дать ответ о возможности сравнения. Согласно Дж.Фаррелу, не данные, а гипотеза дает нам ответ на вопрос о возможности сравнения. Основой его концепции является точка зрения о том, что подобие или разница не присущи данным, а являются характеристикой отношений между наблюдателем и данными и зависят преимущественно от концептуальных структур в сознании наблюдателя. Подобные данные для выполнения целей одного наблюдателя не будут подобными или будут подобными в другом отношении для выполнения целей другого наблюдателя. К третьей группе причисляются так называемые умеренные концепции, авторами которых являются Э.Кинг (E.King) и Дж.Лоуэрис (J.Lauwerys). Э.Кинг утверждает, что все аспекты жизни одного народа важны для формирования образования на всех уровнях: действовать необходимо в соответствии с основным принципом в сравнительной педагогике: сравнивать сравнимые факты. Независимо от того, содержится ли сравнимость в самих фактах, надо быть уверенным, что сравнение объективно и результативно. В специализированной литературе это явление часто определяется как «эквивалентность

единиц сравнения». [5, с.60-61]. Таким образом, важной проблемой является определение критериев сравнения и их обоснованность.

Использование понятия «педагогическая система» требует определенности в силу многозначности смыслов, которые в него вкладываются. Между тем, обоснованность использования термина «педагогическая система» применительно к педагогическому образованию является принципиально важной для всего сравнительного исследования подготовки педагогов в США и России. С этим вопросом связан и выбор параметров сравнения как элементов системы.

«Система (др.-греч. σύστημα «целое, составленное из частей; соединение») - множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство» [2, с.1437]. В педагогике понятие «система» традиционно определяется с акцентом дальнейшего использования в словосочетании «педагогическая система». «Система - выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление» [3, с.158]. Единство управления как системообразующий признак, на наш взгляд, сужает возможности использования системного подхода в образовании и не соответствует современному пониманию. Кроме того, такое понимание может быть применено к образовательным структурам, у которых есть единый властный центр, но не к дидактическим процессам. «Единство управления» - не обязательный признак, важнее сходство видов деятельности, функций, практики, детерминирующих схожие взаимосвязанные процессы в локальных частях, подчиненных общим закономерностям функционирования.

Среди имеющихся в российской педагогической науке теорий педагогических систем, ряд из которых ограничены охватом дидактических систем, для целей сравнительного анализа имеет значение модель педагогической системы Н.В.Кузьминой, включающая и структурный и процессуальный составляющие системы.

Н.В. Кузьмина в 1970-х гг. сформулировала понятие педагогической системы, выделила ее компоненты: «Педагогическую систему можно определить как взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчиненных целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе». [8, С.15-16]. Н.В.Кузьмина разводит понятия структурных и функциональных компонентов: «Структурные компоненты - это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых, собственно, образует эти системы, во-первых, и отличает от всех других (не педагогических) систем, во-вторых» [8, с.14]. К их числу относятся цели, учебная информация, средства педагогической коммуникации, педагоги и учащиеся. По мнению Н.В.Кузьминой, «названные компоненты необходимы и достаточны для создания педагогической системы. При исключении любого из них - нет системы». «Функциональные компоненты - это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся, они обуславливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого устойчивость, их жизнестойкость, выживаемость. В педагогических системах выделяются *гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный* функциональные компоненты» [8, с.14-15].

В 1980-1990-х годах пятимерная (пятикомпонентная) модель Н.В.Кузьминой была широко признана. В дальнейшем были добавлены два структурных и два функциональных компонента: оценочный (критерии оценки качества образовательной системы) и прогностический (последующая образовательная система). В 2000-е вместо понятия «педагогическая система» использует понятие «образовательная система».

А.А.Остапенко развивает и модифицирует теорию педагогической системы Н.В.Кузьминой в концепции функциональной системы. «Поскольку образовательная система направлена к некоему результату, ее можно считать функциональной системой» [7,

с.18]. Термин «функциональная система» был введен П.К. Анохиным для описания феноменов высшей нервной деятельности биологических организмов: «Системой можно назвать только комплекс таких избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения принимают характер взаимодействия компонентов для получения фокусированного полезного результата». [1, с.12]. Позднее понятие функциональной системы вошло и в социальные науки. Таким образом, систему подготовки педагогов мы будем понимать как функциональную систему, представляющую собой определенную организацию структур и процессов, направленные на достижение определенного результата.

Результат является доминирующим фактором, стабилизирующим организацию системы. Представление системы профессиональной подготовки педагогов в категориях результата предполагает изучение целей профобразования и профподготовки, нормативной модели выпускника и ориентированной на нее модели подготовки, модели профессионала, для обеспечения транзиторных функций системы - входа и продвижения в профессии.

Уточненная концептуальная схема А.А.Остапенко, опирающегося на теорию функциональных систем П.К.Анохина, адаптированную для гуманитарных систем, как базирующаяся на общую теорию систем, представляется нам более подходящей для использования в сравнительных исследованиях, чем узкодисциплинарная (педагогическая) парадигма Н.В.Кузьминой, поскольку воспринимает образовательную систему и как социальное, и как педагогическое явление. Соответственно, понятия «педагогическая система» и «образовательная система» используются в настоящей работе как синонимы.

Пять структурных компонентов педагогической системы (по Н.В.Кузьминой в интерпретации А.А.Остапенко), находясь в динамике, образуют пять процессуальных компонентов:

1. Доминантный процессуальный *проектировочно-прогностический компонент* состоит из последовательности способов (путей) достижения изменяющихся промежуточных задач, направленных к единой *цели* как предполагаемому педагогическому результату.

2. Процессуальный *управленческо-организаторский компонент* состоит из последовательности действий *педагога*, образующих управленческо-организаторскую деятельность педагога.

3. Процессуальный *познавательный компонент* состоит из последовательности действий *ученика*, образующих познавательную деятельность ученика.

4. Процессуальный *конструктивный компонент* состоит из последовательности фрагментов *осваиваемого содержания* и переходов между ними, образующих образовательный маршрут ученика.

5. Процессуальный *коммуникативный компонент* состоит из последовательности форм и способов организации как *средств* образовательного процесса, образующих образовательные методики и технологии.

Пять взаимосвязанных структурных и пять процессуальных компонентов составляют образование как целостную функциональную систему [7, с.33-34].

Эти компоненты можно подразделить на две группы: внешние (цель и содержание), более стабильные и базовые, непосредственно испытывающие влияние внешней среды и различных акторов, являющиеся элементами образовательной политики, носящие объективный характер; и внутренние (действия педагога, деятельность ученика), подвижные и операциональные, во многом ситуативные, субъективные, постоянно изменяющиеся под влиянием разнообразных факторов. Последние трудно изучать опосредованно, на расстоянии, предпочтительно непосредственно взаимодействовать с объектом, в том числе, используя количественные и экспериментальные методы исследования. Средства образовательного процесса занимают промежуточную позицию, обеспечивая взаимосвязь внешних и внутренних компонентов системы. В целях сопоставительного анализа профессиональной подготовки педагогов в США и России нами выбраны базовые компоненты как элементы сравнения.

Теоретическая разработка структуры педагогической системы может быть использована для создания модели педагогического процесса как средства и предмета анализа. Метод моделирования применяется в психолого-педагогических и сравнительно-педагогических исследованиях.

Педагогические системы различаются назначением и, как следствие, особенностями организации и функционирования. Система профессиональной подготовки обеспечивает профессиональные сферы деятельности квалифицированными кадрами.

Понятие «профессиональная подготовка» используется в специальной литературе и нормативных документах в узком и широком значении. В узком значении, профессиональная подготовка – «процесс овладения знаниями, навыками и умениями, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности. Профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы или группы работ, и не подразумевает повышение образовательного уровня обучающегося» [9]. В таком значении профессиональная подготовка понималась и в прежнем Законе РФ «Об образовании» 1992г. Она могла быть получена в учреждениях начального профессионального образования и других образовательных учреждениях: межшкольных учебных комбинатах, учебно-производственных мастерских, учебных участках (цехах) и др. В современной официальной терминологии аналогом данного понимания профессиональной подготовки является профессиональное обучение.

В широком значении, профессиональная подготовка – «система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающая формирование у личности профессиональной направленности знаний, навыков, умений и профессиональной готовности к такой деятельности. Осуществляется в рамках обучения в педагогических вузах, университетах, и на факультетах повышения квалификации. Важный компонент профессиональной подготовки - педагогическая практика» [6].

Большинство отечественных сравнительных педагогических исследований носит эмпирический характер, в них редко ставятся задачи разработки методологических проблем и методов анализа сопоставимых педагогических систем. Чаще всего авторы изучают состояние проблемы, описывают практику по исследуемому вопросу последовательно в отдельных странах, делают выводы об обнаруженных общих характеристиках и различиях, определяют возможности и условия переносимости практики в иную социально-педагогическую реальность. Э.Э.Исмаилов утверждает необходимость решения задачи поиска и разработки методологических основ и методов проведения конкретных сравнительно-педагогических исследований, как на уровне образовательных парадигм, так и на уровне отдельных дидактических систем, педагогических явлений. Им предлагается функциональная модель как механизма проведения сравнительного анализа [4, с.36].

Под «функциональной моделью» Э.Э.Исмаилов понимает «построенный на определенных методологических подходах и принципах инвариантный системный механизм, который, благодаря характеру входящих в его структурные компоненты (этапы, циклы) задач, обеспечивает эффективное проведение сравнительно-педагогических исследований как на уровне образовательных парадигм, так и на уровне отдельных дидактических систем» [4, с.44-45].

Функциональная модель целостного процесса сравнительно-педагогического анализа систем образования Э.Э.Исмаилова включает три этапа: методолого-прогностический, социально-педагогический, результирующий. Методолого-прогностический включает два цикла: аналитико-прогностический (сбор фактического материала, выбор типов сравниваемых учебных заведений, анализ состояния образовательных парадигм обеих стран) и методологический (систематизация и адаптация понятий образовательных парадигм сравниваемых образовательных систем и выбор принципов и подходов сравнительно-педагогического анализа).

Социально-педагогический этап предусматривает анализ систем профессионального образования и дидактических систем, выявление социально-адаптационных функций инвариантных элементов сравнения, интерпретацию полученных данных, идентификацию организационно-педагогических особенностей сравниваемых педагогических систем. Результирующий этап направлен на формулирование интегрирующих рекомендаций, повышающих эффективность сравниваемых образовательных систем.[4, с.67-68].

Факторы инвариантности образовательных систем включают «схожие явления, черты и тенденции, которые присутствуют в обеих системах, но могут по-разному реализовываться» [4, с.56].

Факторы инвариантности, выделенные Э.Э.Исмаиловым для сравнения среднего профессионального образования Швеции и России, разделены на две группы - в первую включены организационные факторы (правовые, управленческие, финансово-экономические), а во вторую - педагогические. К организационно-управленческим относятся, в частности: находятся в ведении органов государственной власти и органов местного самоуправления; финансируются из государственного и местного бюджета; объем финансирования; занимаются предпринимательской и коммерческой деятельностью; социальная поддержка студенчества. К педагогическим относятся: демократизация образования; основные задачи обучения; содержание обучения; профессиональная специализация и подготовка в области фундаментальных наук; прием; система контроля и оценки знаний и навыков учащихся; профориентационная работы; обучение информационным технологиям.

Придерживаясь в целом функциональной модели сравнительного анализа, разработанной Э.Э.Исмаиловым, основное внимание считаем необходимым сконцентрировать на выявлении и определении инвариантных элементов сравнения двух систем профессиональной подготовки педагогов в США и России. Совокупности данных опыта позволяют осуществить моделирование в форме сравнительных таблиц. Такие совокупности данных опыта служат, по Э.Э.Исмаилову, одновременно и средством познания объективных взаимосвязей социально-педагогических исследований и предметом исследования [4, с.49].

Таким образом, проведенный нами анализ теоретических и прикладных сравнительно-педагогических работ позволяет сформулировать следующие современные **требования к сравнительно-сопоставительному исследованию** систем профессиональной подготовки педагогов в США и России:

- теоретико-методологический уровень исследования достигается за счет выявления и использования социально-культурных факторов и факторов инвариантности при характеристике образовательной системы;
- метод моделирования позволяет сконструировать функциональную модель сравнительно-педагогического анализа систем профессиональной подготовки педагогов в США и России;
- сравнительно-педагогическое исследование состоит из трех этапов: методолого-прогностического, социально-педагогического, результирующего;
- педагогическую систему рассматривать как функциональную, состоящую из структурных и функциональных компонентов, и направленную на достижение полезного результата.

### Список литературы

1. Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем. М.:Наука, 1978.
  2. Большой Российский энциклопедический словарь. М.: БРЭ, 2003.
  3. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. М.,1972.С.16.
- Цит по: Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений /

В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; Под ред.В.А.Сластенина. М.: Издательский центр “Академия”, 2002.

4. Исмаилов Э.Э. Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России. Дисс. на соискание уч.ст. доктора пед.наук. Калининград, 2004.

5. Лойко О.Т., Демченко А.Р. Сравнительно-педагогические исследования систем образования России и зарубежных стран // Профессиональное образование в России и за рубежом. № 2(10). 2013. С.59-64.

6. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин.2009.  
[/https://methodological\\_terms.academic.ru/1545/Профессиональная.](https://methodological_terms.academic.ru/1545/Профессиональная)

7. Остапенко А.А. Соотношение структурных и процессуальных компонентов образовательной системы / Исследования гуманитарных систем. Вып.3. Структуры и процессы в образовательных системах / Науч.ред. и сост. А.А.Остапенко. Краснодар: Парабеллум, 2015.

8. Остапенко А.А. Теория педагогической системы Н.В.Кузьминой: история вопроса / Педагогическая система: теория, история развитие. Коллективная монография / Под ред. В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко. М.: Народное образования, 2014.

9. Профессиональное образование.Словарь.Ключевые понятия, термины, актуальная лексика.М.:НМЦ СПО. С.М.Вишнякова.1999/  
[https://professional\\_education.academic.ru/2107/Профессиональная.](https://professional_education.academic.ru/2107/Профессиональная)

10. Соколова М.А. и др. Сравнительная педагогика: Курс лекций (спецкурс) для студентов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1978.

#### **Вклад Михаила Гераскова в развитие педагогического образования Болгарии**

*Михайлова Галина Анатольевна*

*кандидат педагогических наук, доцент*

*профессор кафедры тактики и*

*аварийно-спасательных работ*

*Дальневосточная пожарно-спасательная академия –*

*филиал Санкт-Петербургского университета*

*ГПС МЧС России*

**Аннотация.** В статье рассматриваются исторические аспекты болгарского образования. Особое внимание уделяется педагогическому наследию одного из выдающихся ученых-педагогов Болгарии – Михаилу Гераскову.

**Ключевые слова:** сравнительная педагогика, болгарское образование, реформы в педагогическом образовании Болгарии.

#### **Michail Geraskov's contribution to the development of pedagogical education in Bulgaria**

*Mikhailova Galina Anatolievna*

*candidate of pedagogy, dotsent*

*professor of the department of*

*tactics and emergency-rescue*

*Far-Eastern Fire-Rescue academy*

**Abstract.** In the article the author presents historical aspects of the Bulgarian education, special attention is paid to the pedagogical heritage of one of the famous professor – Michail Geraskov.

**Keywords:** comparative pedagogy, Bulgarian education, reforms inthe Bulgarian pedagogical education.

Педагогика как университетская дисциплина в Болгарии очень тесно связана с историей Софийского университета, который был основан в 1888 году. Эта дата является началом изучения курса «Высшая педагогика», который и на сегодняшний день является актуальными основополагающим компонентом при специализированной подготовке учителей, преподавателей для всех типов учебных заведений. Поэтому нам представляется достаточно интересным обращение, с одной стороны, к историческому аспекту появления дисциплин соответствующего блока и, с другой, – к педагогической деятельности одного из ведущих, известных педагогов Болгарии – Михаила Гераскова.

Как известно, на начальной стадии образования Софийского университета вообще не было факультетов, предметы группировались по направлениям, по которым готовили будущих преподавателей для высшей школы. С появлением историко-филологического факультета были объединены такие дисциплины, как история и география, славянская филология и литература, философия и педагогика, и это слияние способствовало формированию интегративной программы.

Первыми студентами, закончившими университет в 1897 году, были трое мужчин, а два года спустя (в 1899 году) было уже 28 выпускников, и из них – две женщины. Известно, что первым ректором Софийского университета был избран Александр Теодоров-Балан, болгарский лингвист, который работал в этом заведении 70 лет.

На основании Закона об Университете, принятого в 1904 году, на факультетах и кафедрах единогласно было принято решение установить степень магистра философии и педагогики, а также создать педагогический факультет, который изначально состоял из двух кафедр: кафедры педагогики (1904 год), позже переименованной в кафедру общей педагогики, и кафедры дидактики и методики средней школы (1921 год), впоследствии ставшей кафедрой дидактики и методологии. Что касается термина «методология», часто используемого в англоязычных статьях по исследуемой теме, то он имеет, на наш взгляд, совершенно другое толкование. Поэтому при представлении материала в данной работе используется категория «методика» (что соответствует пониманию изученного контекста).

С 1923 года по 1944 год программа на получение степени магистра педагогики развивалась согласно существующим европейским направлениям в университетском образовании. При организации процесса преподавания была введена свободная форма обучения: студентам разрешалось свободно выбирать лекции, семинары и практические занятия для посещения и семестр, который им был удобен. Не было жесткого расписания с обязательным посещением занятий.

Расписание лекций создавалось самими студентами, а также ими определялось время сдачи экзаменов. Только государственные экзамены проводились согласно установленных правил.

В период до 1944 года некоторые наиболее выдающиеся профессора Софийского университета читали там лекции: Петр Ноиков (DrPetarNoikov), профессор Димитар Катцаров (DrDimitarKatzarov), профессор Христо Негентцов (Dr HristoNegentzov), профессор Михаил Герасков (Dr MihailGeraskov), профессор Петр Цонев (DrPetroTzonev), профессор Найден Чакаров (Dr Naiden Chakarov) и др. Все они закончили и защитили свои докторские степени в университетах Лейпцига, Женевы, Цюриха и Вены в то время, как их огромная исследовательская работа, преподавательская, социальная, политическая деятельность была связана с так называемой «золотой эрой Болгарской университетской педагогики».

После 1944 года программа на получение степени магистра педагогики существовала на разных факультетах: историко-филологическом (до 1951), историко-философском (до 1972), философском (до 1986), а после этого на самом педагогическом факультете. Существовало три специализации, которые давали более детальные практические и теоретические знания в таких областях, как дошкольная педагогика, педагогика начальной школы и дефектология. Эти предметы стали изучаться на новом факультете начальной

школы и дошкольной педагогики (Faculty of Primary school and preschool pedagogy), открытым в 1983 году.

Выпускниками, получившими магистерскую степень по дисциплине «Педагогика» с 1888 по 1989 год, было 2612 студентов, из них 1388 – мужчины и 1224 – женщины. Среднее количество выпускников – 35 человек, тенденция, которая сохраняется до сегодняшнего дня.

Изменения, которые начались в 1989 году, не повлияли на статус предмета, оставив его прежним по программе получения степени, принятой Софийским университетом, хотя практическая значимость пересматривалась из-за реальностей современности и будущей работы студентов. Тем не менее, классическая педагогика все еще сохраняет свое место как предмет, который преподают и изучают и в других университетах Болгарии. И в этом контексте наше внимание обращено на педагогическую, профессиональную деятельность Михаила Гераскова (Mikhail Geraskov) (1874-1957) – одного из эрудированных, образованнейших болгарских преподавателей в Софийском университете, который разработал научное обоснование дидактики и методики обучения, определил их статус как независимых учебных дисциплин. Его деятельность оказала большое влияние на дальнейшее развитие болгарской педагогики, а исследовательская работа фокусировалась на отрицании концепции Гербарта и развитии нового подхода в обучении детей, акцент в котором делался на создании более тесных взаимоотношений между учителями и обучающимися, между жизнью и обществом в целом.

Было достаточно трудно противостоять принятым позициям в первой половине 20 века, когда имя Михаила Гераскова начинает упоминаться в профессиональных кругах. Этот период болгарского образования связан с развитием и влиянием гербартианства и европейской системой реформаторства, в педагогической практике Болгарии сильна методика преподавания хорватского педагога Стефана Басаричека (Stephan Basarichek) (1848-1918). Он был лектором в педагогической школе Загреба, где обучал большое количество болгар, впоследствии работающих в области образования у себя на родине. Его устойчивые взгляды гербартианства имели большое влияние на болгарскую образовательную мысль и практику педагогической деятельности Болгарии сразу же после освобождения. Научные публикации были переведены на болгарский язык, и в течение длительного периода педагогическое наследие Басаричека использовалось при подготовке будущих учителей. Также в период с 1903 по 1906 годы в Болгарии публикуются книги о педагогической деятельности Тодора Бенева (Todor Benev), Савы Велева (Sava Velev) и Василя Николскова (Vasil Nikolсков), чьи идеи в области образования были основаны на тех же идеях гербартианства.

Михаил Герасков родился 4 октября 1874 года в Берковицах, умер 14 декабря 1957 года в Софии [4, с.8]. Основное образование он получил в родном городе и позже закончил педагогическую высшую школу в городе Лом. Изучал философию и педагогику в университете Цюриха (Швейцария), степень PhD он получил в 1912 году.

В период с 1923 по 1940 годы он был лектором Софийского университета, работал на кафедре дидактики и методики. За этот период болгарская педагогическая наука усилила свои позиции на академическом уровне в соответствии с европейскими тенденциями в университетском образовании, а, в свою очередь, педагогическая мысль была направлена на разработку методики преподавания. В этот период в Болгарии появились единичные статьи, посвященные методике преподавания в начальной школе, и непосредственный вклад в это движение внес М. Герасков, который также занимался не только вопросами методики, но и дидактики, и педагогики в целом. Его методика преподавания перепечатывалась несколько раз и являлась одним из главных документов для подготовки педагогических кадров для работы в школе.

Так, в 1922 году было опубликовано первое издание его книги «Методика начального и среднего обучения», которое являлось руководством для студентов педагогических институтов, для учителей школ и самообразования. Она посвящена методике преподавания отдельных предметов. 4 раза была переиздана, второе издание вышло в 1926 году, третье – в

1928, четвертое – в 1942. Это показывает высшую оценку, данную педагогическому творчеству выдающегося ученого-педагога. Каждое издание было подготовлено в соответствии со школьной программой болгарской образовательной системы и изменялось в соответствии с ней. В 1946 году книга была опубликована под названием «Методы преподавания в школе» («Methods of subjects in school»).

Основополагающим компонентом его педагогических взглядов является разделение педагогики, дидактики и методики преподавания. Науку, изучающую процесс образования детей и подростков в семье, в школе и в любой другой жизненной, социальной ситуации, в общем, он называет педагогикой.

Дидактика – это теория преподавания и обучения в школе, которая представляет собой дидактику начальной школы, дидактику средней школы и дидактику высшей школы. Каждая из них имеет специфические цели, но общим в них является учет индивидуальных особенностей обучающихся [3, с.17].

Что касается методики преподавания, то это направление связано с вопросами теории и техники преподавания определенных предметов. Перед ней стоит определённая задача – изучить и определить специфику использования дидактических и педагогических правил в процессе обучения для того, чтобы достичь хороших образовательных результатов. Он указывает, что между дидактикой и методикой существует прямая взаимосвязь и определяет методику как специальную дидактику.[2, с.84].

М. Герасков разработал модель обучения, состоящую из четырех этапов в процессе преподавания, а именно, определение цели урока, подготовка нового программного материала для ведения занятия, обучение новым знаниям, практическая деятельность обучающихся. Помимо этого, он обращает внимание педагога на систематическую подготовку к занятиям и четкий план его проведения. Такая созданная образовательная модель не соответствовала принятым нормам первой половины двадцатого века, шла против признанных канонов, поэтому и считается прорывом в образовании Болгарии.

Идеи педагога находились под влиянием других исследователей в этой области (П. Ноикова, Д. Катцарова). Он полагал, что процесс обучения в школе зависит от индивидуальных особенностей обучающихся, и это было основным принципом обучения. Понимание учителем стиля обучения своих учеников может стать ключом для раскрытия их внутреннего потенциала и преодоления трудностей в усвоении нового материала. Он делает исключительный вклад в развитие методики преподавания, обсуждает вопросы, связанные с учетом характерных особенностей и психофизиологических возможностей каждой возрастной группы, большое внимание уделяет развитию творческой активности обучающихся, использованию эвристических методов обучения. «Знания, получаемые учениками, должны быть систематизированными, а методы преподавания должны влиять на их чувства и критическое отношение к вещам, которые происходят в общественной жизни» [3, с.17].

Неоценимый вклад был также сделан и в развитие науки и университетской педагогики. До 1950-х годов он был руководителем ученых, работающих в этом направлении.

Важно отметить, что научное творчество Михаила Гераскова достаточно объемно и разнообразно. Научные интересы связаны не только с педагогикой, дидактикой, методикой обучения, как уже отмечалось выше, но и теорией образования, философией образования, педагогической психологией, школьным правом, историей международного и болгарского образования. Некоторые книги М. Гераскова были в списке запрещенных правительством книг, так как его идеи шли в разрез с политической идеологией Болгарии того времени.

### Список литературы

1. Borissova O., Todorova S. Country Profile – Bulgaria Europe at Schools / in South Eastern Europe – Country Profiles. 2002. – С. 25-41

2. Geraskov M. Methods of subjects in school. – Sofia: Hemus Press [in Bulgarian]. 1946. – 128 с.
3. Geraskov M. The Didactics or the theory of training. – Vratza: St. Tzekov Press, 1921. – 140 с.
4. Ilieva M. Mikhail Geraskov (1874-1957) – the Originator of University Pedagogy in Bulgaria. – Between Tradition and Future Challenges: The Study of Pedagogy in Central and South-East Europe. 2015. – С.8-9.

**Методика организации и проведения учебно-исследовательской работы обучающихся по теме: «Демографическая ситуация на территории Никольск-Уссурийского уезда в конце XIX - начале XX века (по материалам архива Михайловского муниципального района)»**

*Дмитрик Ирина Григорьевна  
студентка группы М2201ио  
«Педагогическое образование»  
ОП «Историческое образование»*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме организации учебно-исследовательской работы обучающихся в рамках системно-деятельностного и компетентностного подходов. Автор собрал и аккумулировал целый комплекс исторических источников, относящихся к истории Михайловского района с 1900 г. по 1922 г. В своей статье автор показал с помощью, каких методов удалось организовать учебно-исследовательскую работу старшеклассников.

**Ключевые слова:** системно-деятельностный подход, компетентностный подход, учебный проект, музей, архив.

**The method of organization and conducting of educational - research work of students on the topic: «Demographic situation in the territory of Nikolsk - ussuriy district at the end of the XIX - the beginning of the XX century (on the materials of the archive of the Mikhailovsky municipal district)»**

*Dmitrik Irina Grigorevna  
student of group M2201he  
«Pedagogical education»  
EP «History education»*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of organization of educational and research work of students in the framework of the system - activity and competent approaches. It was possible to collect and accumulate a training complex of historical sources related to the history of Mikhailovsky district from 1900 to 1922. In his article the author showed the methods which help organize and conduct educational and research work.

**Keywords:** system - activity approach, competent approach, educational project, museum, archive.

В образовательных учреждениях Российской Федерации продолжается освоение новых образовательных технологий, обусловленных требованиями ФГОС. Одним из наиболее актуальных путей реализации таких требований является организация образовательного процесса в условиях системно-деятельностного подхода.

Опыт организации и проведения такой работы появился в КГА ПОУ «Дальневосточный технический колледж» г. Уссурийск. В 2017-2018 учебном году на его базе было проведено комплексное исследование, объединившее сотрудников Архива администрации Михайловского муниципального района, преподавателей и обучающихся

Дальневосточного технического колледжа, сотрудников школьных музеев Михайловского района. Цель исследования: создание единой базы данных по теме: «Демографическая ситуация на территории Никольск-Уссурийского уезда в конце XIX - начале XX века (по материалам архива Михайловского муниципального района)».

В исследовательской работе приняли участие обучающиеся 1 курса отделения механизации КГА ПОУ «Дальневосточный технический колледж», обучающихся по специальности «Компьютерная безопасность».

На практических занятиях в рамках дисциплины «История» ребята уже познакомились с методикой работы с историческими источниками, но из-за ограниченности времени, обучающиеся имели лишь поверхностные навыки работы с архивными документами. По этой причине, работа над темой проекта была вынесена за рамки учебного процесса и протекала во внеурочное время.

В конце сентября 2017 г. на первых занятиях по курсу «История» обучающимся было предложено принять участие в конкурсе исторических исследовательских работ, организованных Архивным отделом администрации Михайловского муниципального района, в рамках мероприятий приуроченных к 100-летию архивной службы в Приморском крае. Из 30 человек (группы 811) только 18 обучающихся изъявили желание принять участие в этой работе во внеурочное время. Проектная деятельность предполагала несколько этапов.

Первый этап: оцифровка метрических книг православных церквей нескольких приходов, расположенных на территории современного Михайловского района в 1900-1922 гг., всего оцифровали 91 книгу, в целом, 6658 страниц [1]. Второй этап: статистическая обработка материалов. Третий этап: анализ информации, с использованием компьютерных технологий (составление таблиц в программе Microsoft Excel), реконструкция утраченных фрагментов документов. Последний этап: анализ собранного материала.

Обучающиеся КГА ПОУ «Дальневосточный технический колледж» участвовали в этой работе на втором и третьем этапах. При их деятельном участии было статистически обработано 22 метрические книги (1297 страниц) Григорьевской церкви, 25 метрических книг (2226 страниц) Ивановской церкви; 23 книги (1348 страниц) Михайловская церковь и 21 метрическая книга (1787 страниц) Осиновской церкви.

За три месяца обучающимися КГА ПОУ «Дальневосточный технический колледж» составили 89 сводных таблиц «О рождении, браке и смерти» (с указанием причин смерти). В том числе: Григорьевская церковь - составлено 21 таблицы, из них за 4 года (1918-1921 гг. в метрических книгах сохранилась только первая часть «О рождении» (часть 2 и 3 в книгах утрачены, за 1901, 1922 гг. метрические книги не сохранились); Ивановская церковь - составлено 23 таблицы; Михайловская церковь - составлено 23 таблицы; Осиновская церковь - составлено 22 таблицы (за 1900 г. метрическая книга утрачена).

В результате проведения исследований обучающиеся получили навыки, характерные для системно-деятельностного подхода. Обучающиеся понимали замысел проекта, цель и задачи этой работы, осознавали порядок и методику исследования, результат и значимость поручения. Такая организация способствовала развитию таких личностных компетенций, как умение общаться с работниками школьных музеев и архивной службы. Формировалась такая предметная компетентность, как исследовательские навыки работы с разнообразными историческими источниками. Такие навыки могут пригодиться в дальнейшей жизни.

В результате проведенной работы, удалось установить названия церквей, имена и фамилии священников, псаломщиков и дьяконов, служивших в 4-х приходах волостных сёл Уссурийск-Никольского уезда (Михайловка, Григорьевка, Осиновка и Ивановка). На первой странице каждой метрической книги указывалось полное название церкви. Например, название Григорьевской церкви Владивостокской духовной консистории - Григорьевская Свято-Троицкая церковь (храм построен в 1889 г., приход открыт в 1887 г.) [3, с.38]. В с. Михайловке – церковь Святого Архангела Михаила (здание построено в 1889 г., приход открыт в 1891 г.) [3, с. 38]. В с. Ивановка - Иоанна Предтеченская церковь (храм построен в 1888 г., приход открыт в 1887 г.) [3, с. 38]. В с. Осиновка – церковь Иконы Божий Матери

«Живоносный источник», (здание церкви построено в 1890 г., приход открыт в 1891 г.) [3, с. 38]. Такие новые факты узнали ребята – уроженцы сел Михайловка, Григорьевка, Ивановка и Осиновка. Они признавались, что за годы обучения в своих сельских школах, они не знали практически ничего о деятельности церкви в дореволюционное время на их «малой родине».

По метрическим книгам обучающиеся не только восстановили имена священнослужителей и узнали об их жизни и деятельности. Так, о. Григорий Ваулин оставил заметный след в истории села Осиновка. 22 октября 1900 г. батюшка вместе с сознательными прихожанами организовал Иоанно-Предтеченское Общество трезвости. В то же время в Ивановке открылось свое Общество трезвости, его возглавил священник о. Владимир Давыдов [3, с.35]. Кроме того, священники принимали активное участие в развитие народного образования на территории своего прихода. Так, священники Ваулин и Давыдов не только открыли, но и заведовали церковноприходскими школами. Кроме того, о. Г. Ваулин в 1903 г. был назначен исполняющим должность уездного наблюдателя церковных школ Никольск-Уссурийского отделения Владивостокского Епархиального Училищного совета [3, с. 41]. О. В. Давыдов состоял на должности члена Никольск-Уссурийского отделения Владивостокского Епархиального Училищного совета [3, с.43].

Священник о. Николай Певцов заслужил внимание тем, что более 15 лет возглавлял приход Михайловской церкви, прослужил на этой должности более, чем кто бы - то ни был из священников Владивостокской епархии.

Метрические книги, которые изучали обучающиеся, состоят из трёх частей. Первая часть – «О рождении», здесь собраны сведения не только о том, как увеличилось население сёл и деревень, можно узнать какими именами называли детей, сколько рождалось мальчиков и девочек. Кто присутствовал при крещении, на какой день крестили детей, в полных ли семьях, рождались дети, в каком браке по счёту состоят родители.

В сохранившихся документах Григорьевской церкви значится 2197 новорождённых, родившихся с 1900 г. по 1922 г. (сведений за 1901 г. не сохранились). В среднем ежегодно рождалось 105 младенцев в год. Максимальная рождаемость зарегистрирована в 1900 г. - 160 человек, минимальное в 1917 г. – 52 младенца. Анализ рождаемости, по сведениям метрических книг Ивановской церкви, позволил сделать вывод: с 1900 г. по 1922 г. зарегистрировано рождение 3957 младенцев, т.е. в среднем, по 172 человека в год. Максимальное количество новорожденных зарегистрировано в 1912 г. - 602 младенца, меньше всего детей родилось в 1917 г. - 57детей.

В результате проектной работы обучающиеся смогли проанализировать статистику и установили, что за период с 1900 г. по 1922 г. в метрических книгах Михайловской церкви зарегистрировано рождение 2461 детей, т.е. в среднем рождалось по 107 человек в год, максимальная рождаемость зарегистрирована в 1920 г. - 162 человека, минимальная рождаемость зарегистрирована в 1900 г. - 12 человек.

За тот же период (с 1901 г. по 1922 г.) в метрических книгах Осиновской церкви зарегистрирована рождаемость 4181человек, т.е. средняя рождаемость составила 190 младенцев в год. Наивысший пик рождаемости пришелся на 1908 г. - 272 человека, наименьшее количество детей родилось в 1916 г. - 109 человек.

Во второй части метрических книг заносилась информация о заключённых браках. По материалам метрических книг Григорьевской церкви за 17 лет (с 1900 г. по1917 г.) зарегистрировано 275 браков, т.е. примерно 16 браков в год. К сожалению, не представилось возможным проанализировать данные о бракосочетании за 1901 г., 1918-1922 гг., в связи с тем, что сведения утрачены. В военном 1916 г. состоялось лишь одно венчание, в отличие от мирного 1907 г., когда было зарегистрировано 28 браков. По Ивановской церкви в этот же период было зарегистрировано 535 браков, т.е. в среднем - 23 брака в год. Максимальное количество венчаний отмечено в 1907 г. – 57, минимальное пришлось на тот же 1916 г. - 2 брака. В Михайловской церкви за период с 1900 г. по 1922 г. было зарегистрировано 399 браков, в среднем по 23 бракосочетания за год. Наименьшее число венчаний пришлось на 1900 г. - 7 браков, больше всего свадеб пришлось на 1918 г. - 43 брака. В Осиновской церкви

было обвенчано 324 пар (648 человек), т.е. в среднем около 30 браков в год. Пик венчаний пришелся на 1918 г. и составил 64; но в среднем ежегодно в церкви венчали около 40 пар: 1906 г. - 43 брака, 1907 г. - 44 брака, 1919 г. - 42 брака, 1921 г. - 40 браков. Наименьшее количество венчаний пришлось на 1905 и 1917 гг. – по 17.

В третьей части метрических книг можно узнать насколько уменьшилось население сёл и деревень за период с 1900 г. по 1922 г. Священнослужители делали запись не только о дате смерти, но и о причинах. Зачастую можно встретить факты насильственной смерти в результате несчастных случаев или в период войн. Например, в годы Гражданской войны 1918-1922 гг. на территории Ивановской волости велись бои между партизанами и белогвардейцами, отмечены стычки с японскими интервентами. Их следы можно встретить на страницах метрических книг.

В целом, удалось не только восстановить статистику смертности за период с 1900 г. по 1922 г. по четырем приходам, за исключением Григорьевского, в связи с тем, что метрическая книга за 1901 г. утрачена, а в за 1918-1921 гг. отсутствуют страницы. Удалось выяснить, что за 17 лет умерло по разным причинам 727 человек, т.е. примерно по 42 человека в год. Минимальное количество смертей пришлось на 1910 г. - 16 человек, максимальная смертность зарегистрирована в 1902 г. - 92 человека. За тот же период в Ивановской церкви зарегистрировано 1567 смертей, т.е. в среднем по 68 человек в год. Максимальное количество человек умерло в 1907 г. - 137 человек, минимальная смертность отмечена в 1904 г. - 33 человека. По материалам Михайловской церкви смертность за данный период составила 1200 человек, что в среднем составило 52 человека в год. Максимальная смертность зарегистрирована в 1902 г. - 90 человек, минимальная составила 28 человек и относится к 1905 г. Анализ смертности по сведениям Осиновской церкви, показал следующие цифры: всего за период с 1901 г. по 1922 г. умерло 2011 человек, т.е. около 90 человек в год. Если сравнивать эту цифру с числом новорожденных за тот же период по данному приходу, то можно сделать вывод, что прирост населения почти два десятилетия составил около 50 %. Пик смертности пришёлся на 1907 г. и составил 138 человек, наименьшее количество людей (56) умерло в 1902 г.

В ходе исследовательской работы, обучающиеся выявили следующую тенденцию: несмотря на тяжелые условия жизни первых переселенцев, низкий уровень медицинского обслуживания и другие негативные факторы, уровень рождаемости на территории четырех волостей Никольск-Уссурийского уезда превышал смертность более чем в 2 раза. Это говорит, о том, что за достаточно короткий срок население не только смогло адаптироваться к местным климатическим условиям и к экономической ситуации в регионе.

Особое внимание в работе обучающиеся обратили на причины смертности. Среди большого количества причин смерти, выделили наиболее часто встречающиеся: старость, головная боль, водянка, нервное расстройство, ревматизм и другие. Зимой и ранней весной встречались записи о смерти в результате чахотки, простуды, воспаления лёгких, грипп, плеврит, кашель, горячка, лихорадка и т.п. Дети зачастую умирали от младенческой слабости, золотухи, кровотечения, поноса, рахита и других. Отмечены эпидемические заболевания: скарлатина, коклюш, оспа, азиатская холера, корь, тиф и другие.

Изредка причиной смерти указаны такие необычные для сельской глубинке слова, как «инфлюенция», «катаракта», экзема, аппендицит, паралич сердца или «порок сердца», «острое воспаление желудка», гепатит, «рак мозга» и другие. Определить такую причину мог лишь врач или фельдшер. Значит, батюшка делал запись, опираясь на медицинское заключение.

Отмечены и необычные (отчасти криминальные) причины смерти: убит во время грозы, застрелен из оружия, убит быком (или лошадьё), убит в лесу деревом, убит в бою, казнён военным отрядом, убит на охоте, убита революционерами, сгорел во время пожара, «растерзан чушкой», «от раны, нанесённой кинжалом», от падения с телеги на камень, «утонул в баке», «замерз», «задавлен досками по своей неосторожности», «отравлен»,

застрелился,» женщина спилась от спирта» и другие. Такие факты требовали проведения дознания и следствия.

По ходу работы, обучающиеся искренне радовались, что «в настоящее время, нет большинства вышеперечисленных болезней. Для лечения многих из таких заболеваний медицина уже нашла лекарства». Кроме того, обучающиеся были удивлены, что уже в начале XX века сельские медики могли диагностировать такие сложные болезни, как «рак» или «порок сердца», от которых и сегодня умирает большое количество людей. Отметили ребята и квалификацию медицинских работников, которые без современного оборудования могли поставить различные диагнозы.

Удивило обучающихся количество детей в семьях переселенцев. Так, во многих семьях встречалось 15-16 детей. Обратили внимание ребята и на возраст брачующихся. К примеру, самый низкий возраст молодоженов отмечен как 15 лет (для девушек). Причём зачастую встречались случаи, когда венчались не молодые люди, под венец (даже первым браком) шли люди возраст которых давно превысил 40 лет. Особое внимание обучающихся привлекла запись о венчании, когда женщине было далеко за 40 лет, а её избраннику чуть более 20 лет. Как правило, такие факты встречаются среди супругов, вступающих во второй брак.

Обратили внимание обучающиеся на большое количество записей о рождении близнецов (по метрическим книгам Осиновской церкви). Например, в 1902 г. два случая рождения близнецов, в 1904 г. – два мальчика-близнеца, за 1907 г. в трех семьях родились близнецы, в 1908 г. – две девочки-близняшки, в 1910 г. – есть запись о рождении близнецов, в 1912 г. сразу в пяти семьях родились близнецы – в трех – мальчики и в двух – девочки, в 1913 г. опять отмечено рождение близнецов женского пола. Аналогичные примеры в метрических книгах других церквей не встречались.

Наконец, обучающиеся не могли не обратить внимание на рукописные записи в самих метрических книгах. Отметили почерк священнослужителей, заполнявших страницы метрические книги. Зачастую встречается красивый, аккуратный почерк, кое-где с завитушками, отчетливо выведена каждая буква. Несмотря на старый стиль письма, легко можно прочитать все записи. Тем не менее, встречаются примеры, когда священнослужители не уделяли оформлению большого внимания, есть ошибки грамматические и стилистические, не уделялось должное внимание чистописанию. Такие записи восстановить сложно, приходится прибегать к дополнительным источникам [2, 4], чтобы восстановить те записи, которые невозможно разобрать.

В результате исследовательской работы к концу декабря были завершены и оформлены 3 проекта, из 9 исследовательских работ, стартовавших в сентябре. Поэтому, в финал конкурса исследовательских работ оставшиеся авторы проектов объединили свои усилия и оформили свои результаты в один проект (комплексный) проект и подали его на конкурс, который в финале и занял первое место. По итогам конкурса авторам проекта были вручены дипломы участников и победителей конкурса исторических исследовательских работ, проводимого работниками архивного отдела Администрации Михайловского муниципального района, в рамках мероприятий посвящённых 100-летию архивной службы в Приморском крае.

Материал собранный обучающимися КГА ПОУ «Дальневосточный технический колледж» в ходе исследовательской работы, был оформлен в виде брошюры и передан в Архивный отдел администрации Михайловского муниципального района, а так же в школьные музеи Михайловского района. Главная ценность такой работы, по мнению, участников, состоит в тех знаниях и опыте работы, который они приобрели в процессе такого интересного исследования.

### **Список литературы**

1. Архивный отдел администрации Михайловского муниципального района (АОАМР) Ф.115. Метрические книги православных церквей. 1900-1922 гг.

2. Вспоминая тревожные годы борьбы 1918-1922 гг. // Воспоминания старожилов с. Ивановка и с. Ширяевка. Рукопись. Составлена Г.Я. Ермоленко в 2006 г. / Хранится в текущем архиве школы с. Ивановка

3. Из истории заселения Михайловского района: документы и материалы. Владивосток: Российский государственный исторический архив Дальнего Востока, 2013. 258с.

4. Материалы по истории с. Ивановка и Ширяевка / Рукопись. Хранится МБОУ СОШ с. Ивановка.

### **Движение исторической реконструкции в контексте преподавания истории в школе**

*Афеев Кирилл Валерьевич*

*магистрант*

*образовательной программы «Историческое образование»*

*Школа педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** В статье рассматривается движение исторической реконструкции в современном мире, его формы проявления, а также приведена реальная практика работы клубов с детьми и применения методов исторической реконструкции в образовании.

**Ключевые слова:** историческая реконструкция, движение, история, метод, практика.

### **The movement of history reconstruction in context of history education at school**

*Afeev Kirill Valeryevich*

*student of educational program «History education»*

*School of education FEFU*

**Abstract.** In article considers the movement history reconstruction in our time, his forms and real practice work of clubs with children and using methods of history reconstruction in education.

**Keywords:** history reconstruction, movement, history, method, practise.

В настоящее время наиболее бурное развитие получило неформальное движение исторической реконструкции. Нередко оно воплощено в виде клубов, специализирующихся на отдельных эпохах и ставящих перед собой разнообразный спектр задач, которые выполняют и профессиональные ученые: критика источников, воссоздание предметов быта прошлого, проведение археологических экспериментов. Зарождалось данное движение постепенно. Принято считать, что первыми были немцы: в начале 20го столетия, ещё в Кайзеровской Германии существовала группа «Бондиш», находившая современные им реалии бездуховными, а потому уделявшая особое внимание популяризации старинным танцам, песням и национальным ремеслам. Движение прошло закономерные этапы развития и вскоре, распространившись по всему миру, стало вдохновлять неравнодушных к истории людей объединяться и заниматься тем, чем занимаются современные реконструкторы.

Необходимо отметить, что автор данной статьи под исторической реконструкцией понимает воссоздание именно материальной культуры прошлого той или иной исторической эпохи с использованием археологических данных. Сейчас наиболее популярными форматами данного направления являются «Living History» (живая история) и «Военно-историческая реконструкция». Примером формата живой истории является экспериментальная археология – когда определенное явление исследуется в контролируемых испытателем условиях. В нашей стране большее развитие получил формат военно-исторической реконструкции, которая для обычного человека предстаёт преимущественно досуговым видом деятельности: организуются турниры, массовые полевые сражения. Однако и этот формат предполагает

аутентичное воспроизведение орудий старины согласно древним технологиям, а также аналогичное их практическое применение.

Военно-исторические клубы могут располагать собственным помещением для тренировок с оружием, собственными мастерскими. Численность клуба насчитывает от 10-30 человек, возраст участников неоднороден: среди них могут быть как взрослые состоявшиеся люди, так и обычные студенты, и школьники [1, С.47]. Именно присутствие младших возрастных групп позволяет говорить, что движение исторической реконструкции способно вызывать неподдельный интерес к человеческому прошлому, оттачивать имеющиеся навыки и приобретать новые.

Всё это позволяет сделать вывод, что применение методов исторической реконструкции является крайне логичным и желательным в контексте исторического образования. Ниже, мы обратимся к существующей практике и попытаемся подробнее раскрыть, чем данный метод столь привлекателен.

В Дании существует центр экспериментальной археологии в Лейре. Здесь школьники посещают стоянки эпохи неолита, некоторое время проживают в домах, являющихся копиями древних жилищ, учатся древним ремеслам. Такое погружение позволяет наиболее эффективно осознать влияние цивилизации на человеческую сущность. Многочисленные исследования, направленные на выявление целесообразности использования метода исторической реконструкции, проводимые на базе экспериментального поселения в Лейре свидетельствуют о значительном улучшении эффективности обучения в условиях реконструированного поселения [3, С. 382]. Не отстаёт в этом плане и Российская Федерация: в республике Карелия есть «Клуб экспериментальной археологии», в нём подростки занимаются изучением петроглифов (изображений на камне) на знаменитом «Бесовом носу». Школьники изучают технологию нанесения символов на каменную поверхность, после чего приступают к самостоятельной работе.

Многое даёт и пребывание в локальных клубах исторической реконструкции. Как уже было отмечено выше, нередко данные организации обладают собственным оборудованием, что позволяет наиболее эффективно реализовывать познавательную деятельность школьников.

Чему же учится подросток, становясь членом такого клуба? Во-первых, само вступление в такой клуб говорит о том, что ребенок предпочёл активное свободное времяпровождение пассивному, что в век интернета является немаловажным. Здесь можно постигать азы ведения боя на мечах, на практике познавать древние искусства и технологии создания костюмов, предметов быта и т.д., а это, в свою очередь, лишь в очередной раз подчёркивает созидательный характер движения. Во-вторых, здесь можно получить прекрасный опыт работы с различными научными трудами и историческими источниками, узнать об основах критического анализа, научиться отличать правду и вымысел, более глубоко освоить приёмы работы с текстами, что, несомненно, поможет ребенку в рамках общего школьного образования и не только. И наконец, клубы исторической реконструкции ставят во главе своих ценностей, такие как патриотизм, сплоченность и товарищество. Клуб может стать для его участников вторым домом, а его члены – второй семьей. Историческая реконструкция из простого увлечения может стать образом жизни. Это позволяет говорить, что данные организации противопоставляют себя современным диверсионным субкультурам, которые направлены на разрушение личности, таким образом, позитивно влияя на молодое поколение.

Широко известна практика клубов Российской Федерации по работе с подрастающим поколением. Например, Липецкая областная молодёжная общественная организация Военно-исторический клуб «Копьё» на регулярной основе организует мастер-классы и занятия для детей. В программу таких мероприятий входят: реконструкция облика русского воина 10 века и изготовление предметов одежды, вооружения и снаряжения на практике; ребята учатся ведению дружинного хозяйства и постановке лагеря в полевых условиях. Всё оборудование и материал клуб предоставляет сам, а участие для детей полностью

бесплатное. Каждый желающий может затем стать полноправным членом военно-исторического клуба «Копьё» и опробовать свои силы в организации фестивалей, где получит ценные навыки общения и коммуникации с разными людьми.

Иногда деятельность клубов и вовсе способна вылиться в настоящие образовательные проекты. Так, в школах города Севастополь действует программа «Живые уроки и лекции по истории и реконструкторскому движению в Крыму», рассчитанная на школьников и студентов. В рамках этой программы, детей посвящают в основы реконструкции, подчеркивают её в образовании и воспитании патриотизма, рассказывают об этом движении в Российской Федерации и мире, читают лекции об истории Крымского полуострова и, конечно же, демонстрируют предметы старины.

Непосредственно на уроках в школе, метод реконструкции не слишком популярен: он считается новинкой, а посему используется не каждым педагогом. Сложным представляется и его техническое исполнение, поскольку не всегда есть возможность демонстрации древних орудий труда, организации выезда школьников на экскурсию. Кроме того, отнюдь не каждый урок в принципе приспособлен для применения данного метода, потому использовать его необходимо аккуратно и грамотно. В тоже время наглядность, которую, несомненно, обеспечивает историческая реконструкция в рамках урока, очень позитивно сказывается на восприятии материала ребенком, об этом говорил ещё Я.А. Коменский: «Начало познания необходимо выходит из ощущений (ведь ничего не бывает в уме, чего раньше не было в ощущениях). А потому, следовательно, начинать обучение не со словесного толкования в вещах, но реального наблюдения за ними. И только после ознакомления с самой вещью, пусть идет о ней речь, выясняющее дело более всесторонне...» [2, С. 384].

Например, в 6м классе в рамках изучения быта и культуры Древней Руси X-XI веков демонстрировались предметы быта, изготовленные клубом реконструкции согласно археологическим данным. Данный приём способен вызвать живой интерес учащихся, повысить эффективность в выполнении практических заданий, вызывать мощный ассоциативный поток. Однако стоит учитывать, что применять его следует в меру, чтобы избежать рассеивания внимания, материал необходимо согласовывать с темой и ходом урока, а также учитывать, чтобы он соответствовал возрасту учащихся [4, С. 140].

Таким образом, метод исторической реконструкции позволяет наиболее полно и гармонично познавать историческое прошлое, он формирует интерес и воспитывает толерантное отношение к иной культуре, а также развивает творческое мышление.

### **Список литературы**

1. Демина А.В. Движение исторической реконструкции: пути и решения // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова № 5, 2014 С. 46-48.
2. Коменский А.Я. Великая дидактика. – М., 1982.
3. Мандель Б.Р. Некоторые актуальные проблемы современной науки – М., 2014.
4. Милюков А.Н. Использование исторической реконструкции как наглядного метода изучения истории//Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 1 С. 139-140.

### **Из истории стандартизации профессиональной деятельности педагога в России и странах-лидерах АТР**

*Матвеева Елена Фёдоровна*  
*аспирант,*  
*Школа педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу стандартизации в области педагогической деятельности. Автор описывает историю разработки и реализации профессиональных

учительских стандартов в России. Особое внимание уделяется опыту стран-лидеров АТР: Гонконга и Сингапура - в сфере стандартизации профессиональной деятельности учителей.

**Ключевые слова:** стандартизация; профессиональный стандарт педагога; история разработки учительских стандартов; Россия; страны-лидеры АТР.

### **From the history of standartization of professional teaching activity in Russia and the APR leading countries**

*Matveeva Elena Fedorovna*  
post-graduate student,  
Far Eastern Federal University,  
School of Education

**Abstract.** The article deals with the matter of standardization in professional teaching activity. The author describes the history of development and implementation of teacher professional standards in Russia. Special attention is paid to the APR leading countries' experience (that is of Hong Kong and Singapore) in professional teaching activity standardization.

**Keywords:** standardization; teacher professional standards; history of teacher professional standards development; Russia; the APR leading countries.

Разработке стандартов в сфере педагогической деятельности сегодня уделяется большое внимание во всём мире: учитывается тот факт, что невозможно повысить качество преподавания, а также качество системы образования в целом, минуя стандарты, отражающие требования к педагогу в 21-м веке. Российская Федерация, охваченная процессом модернизации системы образования, не является исключением.

Как отмечают А. Г. Каспаржак, О. Б. Логинова и К. Н. Поливанова [2], разработка и принятие стандарта образования начинаются и становятся актуальными при определенных условиях, характеризующих состояние системы образования. Авторы исходят из того, что эти условия объективны и отражают состояние системы образования и общества в целом.

Такие условия, в числе прочих, могут возникнуть, как отмечают учёные, если система образования переживает ситуацию *трансформации* (реформирования, модернизации или иного существенного изменения). В этом случае стандарт выполняет функцию фиксации удерживаемого, сохранения определённых сущностных признаков системы.

Согласно Дж. Игварсону (J. Igvanson), «профессиональные учительские стандарты объясняют, что учитель должен знать и уметь делать». Он отмечает также, что стандарты – главная основа механизмов обеспечения качества в любой профессии, будь то аккредитация, регистрация или последующая сертификация [7].

Объективная и достоверная модель оценки профессиональной деятельности учителя, - считают П. Сантиаго (P. Santiago) и Ф. Бенавидес (F. Benavides), - требует стандартный образец для её соотнесения с тем, что считается «образцовой» педагогической деятельностью. Компетенции и обязанности учителя должны быть обозначены таким образом, чтобы создать наиболее полное представление о том, что учитель должен знать и уметь делать в своей профессиональной работе [9, p. 12].

Таким образом, в условиях изменения роли учителя, возлагаемых на него функций со стороны общества и государства, разработка и реализация профессиональных стандартов является обязательным условием реформирования отечественного образования.

Н. В. Громова [2], обращаясь к истории разработки профессиональных стандартов в России, отмечает, что в стране впервые обратились к вопросу их создания еще в далеком 1997 году, когда на государственном уровне была утверждена «Программа социальных реформ в Российской Федерации на период 1996–2000 годов».

В 2006 году было создано Агентство национальных квалификаций при Российском союзе промышленников и предпринимателей (АНК РСПП), которое совместно с

Министерством образования и науки в 2007 году разработало первый макет профстандарта. В последующие 2 года были созданы первые профессиональные стандарты.

В 2011 году Агентство стратегических инициатив (АСИ) приступило к разработке дорожной карты «Создания национальной системы квалификаций и компетенций». Силами экспертов Минтруда и соцзащиты РФ был подготовлен и утвержден очередной макет профстандарта и выработаны нормативные документы, методические рекомендации и т. д. Первые стандарты были приняты лишь 30 октября 2013 года [2].

В 2013 году был утверждён и профессиональный стандарт «Педагог» [4], реализация которого отодвинута на 1 января 2019 года. Создание профессиональных стандартов педагогов в РФ базируется на исследованиях ученых и специалистов в данной области: А. Г. Асмолова, В. А. Болотова, Г. А. Бордовского, Э. Ф. Зеера, В. Л. Матросова, О. Н. Олейниковой, В. П. Панасюка, И. П. Смирнова, И. И. Соколовой, Н. Ф. Талызиной, А. И. Субетто, В. Д. Шадрикова и др. – и опирается на документы европейских и национальных структур квалификаций.

Однако, принимая во внимание озвученную на совещании по вопросам разработки профстандартов 9 декабря 2013 года проблему объединения профстандартов и отраслевых квалификационных требований со стандартами образовательными, а также многочисленные критические замечания со стороны педагогов-учёных и педагогов-практиков, нельзя не согласиться с тем, что обозначенный выше профессиональный учительский стандарт и реализуемые в настоящее время стандарты федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения [5] должны быть приведены в определённое соответствие на основе единого для них перечня профессиональных компетенций педагога. На данном этапе реализации стандартов педагогической деятельности эта задача выступает одной из ключевых.

Таким образом, работа по совершенствованию профессионального стандарта «Педагог» в России является, на наш взгляд, необходимой и неизбежной.

История создания документов, определяющих требования к начинающим и действующим учителям в странах-лидерах АТР: Гонконге и Сингапуре, уходит корнями в берет свое начало с конца двадцатого века. Необходимость чётко обозначить компетенции, которыми должен обладать педагогический работник, постепенно стала возникать, когда бывшие британские колонии осознали тот факт, что единственная возможность занять высокое положение на мировой экономической арене - это сделать вложение в человеческий капитал и повысить качество образования в стране.

Так, после обретения суверенитета в 1959 году элита Сингапура занялась поиском путей развития нового государства. Поскольку в стране не было природных ресурсов, необходимых для ускоренной индустриализации, правительство выбрало путь интеллектуальной модернизации, связанной с созданием рынка высококвалифицированных кадров для привлечения иностранных инвестиций и формированием экспортно-ориентированной экономики. Образовательный сектор страны изначально был нацелен на создание условий для воспитания и обучения конкурентоспособных профессионалов, способных адаптироваться к различным жизненным и культурным условиям. Институционально на образование была распространена логика экономической реальности, к нему предъявлялись требования эффективности и подотчетности [1, с. 230].

Примечательно, что образовательный сектор Сингапура полностью финансировался из бюджета государства, частные инвестиции практически не привлекались. Правительству Сингапура пришлось преодолеть ряд трудностей, сопряжённых с нехваткой школ, учебной литературы, ИКТ-оборудования, цифровых технологий и квалифицированных учительских кадров в том числе. Многие учителя уходили из профессии на более привлекательные места в промышленные предприятия. Продолжавшие работать учителя теряли мотивацию к профессиональному росту и достижению успеха в обучении школьников.

Дефицит кадров, способных преподавать на необходимом уровне предметы естественнонаучного и гуманитарного цикла, был преодолен к 1970 году. Чтобы справиться с

обозначившейся проблемой, Министерству образования пришлось массово привлекать в школы педагогов, проходящих обучение в Колледже подготовки учителей. В этот период большое распространение получили вечерние программы обучения учителей. Однако ни учителя, которым приходилось совмещать учёбу и преподавание в школе шесть дней в неделю, ни сам колледж, в связи с большим потоком учителей, не могли обеспечивать высокий уровень преподавания. Таким образом, уже тогда вопрос качества преподавания и подготовки будущих учителей стал волновать правительство Сингапура.

Одним из направлений реформы, начавшейся в 1979 году, стало повышение социального статуса учителя, а также внедрение постоянного и систематического повышения квалификации для преподавателей и директоров школ [1, с. 236].

Однако для обеспечения страны высококвалифицированными кадрами, способными обеспечить высокий уровень преподавания в школе, этого было недостаточно. Так, в 2005 году был создан рамочный документ, выступающий инструментом всесторонней оценки профессиональной деятельности - Система управления повышением качества труда (The Enhanced Professional Management System) [11]. Как объясняет С. Склафани и Е. Лим, в этом документе обозначены знания, навыки, компетенции и качества, которыми должен обладать сингапурский учитель разных профессиональных траекторий (учитель-мастер, учитель-специалист, учитель-лидер) на каждом из этапов своей карьеры [10]. Министерство образования разработало чёткие и объективные индикаторы результативности работы педагогических работников, критерии успешности, которые предлагают ясные способы её достижения. Немаловажную роль здесь играет материальное стимулирование, которое получает педагогический работник, достигший повышения уровня в своей профессиональной деятельности.

В Гонконге подобный документ (Teacher Competency Framework) был создан приблизительно в то же время - в 2003 году, когда правительство Гонконга обозначило в качестве приоритетного направления модернизации системы образования подготовку высококвалифицированных учителей. Как отмечает Ы. Ф. Лам, Комиссией по вопросам образования (Education commission) было рекомендовано усилить профессиональное образование учителей и директоров образовательных учреждений знаниями (как частью компетенций) и компетенциями, которые отвечали бы происходящим изменениям. Попытки соответствовать вызовам глобализации и создание экономики, основанной на знаниях, в духе нового менеджериализма, имеющее существенное значение для социально-экономического развития Гонконга, были в первую очередь направлены на ужесточение требований к уровню подготовки учительских кадров [8].

Дальнейшими шагами, направленными на повышение качества подготовки учительских кадров в Гонконге, стали меры по усовершенствованию профессиональных учительских стандартов. Отмечалось, что современный учитель должен хорошо владеть своим предметом, а также быть педагогически компетентным. С этой целью в 2009 году Бюро образования в своем обращении к Консультативному комитету образования и квалификации учителей (ASTEQ) рекомендовало усовершенствование рамочного документа, регламентирующего компетенции, которыми должен обладать учитель (Teacher Competency Framework) [12].

В настоящее время нормативный документ, в который были внесены поправки, является доступным для широкой аудитории на сайте Совета профессионального развития учителей и директоров школ (Council of Professional Development of Teachers and Principals) [12]. Он охватывает все аспекты работы педагога и позволяет объективно оценить профессионально-педагогическую деятельность учителя, уровень его компетентности в этой сфере.

Дополнением к обозначенному выше учительскому стандарту является ещё один нормативный документ - Кодекс профессиональной этики педагога (a Code of Practice) [6]. Он регламентирует нравственные нормы и социальную ответственность педагога перед

обществом. Кодекс был разработан Советом по профессиональной этике в сфере образования (Council on Professional Conduct in Education), учрежденным в 1994 году.

Таким образом, разработка и реализация профессиональных учительских стандартов – объективная необходимость, возникающая в определённых условиях развития системы образования в конкретной стране. Однако профессиональные стандарты учителя всегда направлены на повышение качества профессионального труда, уровня квалификации педагогических работников, а, следовательно, являются обязательным шагом на пути повышения качества системы образования страны в целом.

### Список литературы

1. Алишев, Т. Б. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня / Т. Б. Алишев, А. Х. Гильмутдинов // Вопросы образования. – 2010. - №4. - С. 227-246.

2. Громова, Н. В. Компетентностный подход как основа становления профессиональных стандартов в России [Электронный ресурс] // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 9-3. – С. 543-546/ Н. В. Громова. - URL:<https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35631>(дата обращения: 17.03.2018).

3. Каспаржак, А. Г. Стандарт образования: история разработки и итоги / А. Г. Каспаржак, О. Б. Логинова, К. Н. Поливанова // Вопросы образования. – 2004. - №3. – С.24-43.

4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» зарегистрирован Минюстом 06.12.2013 г., рег. № 30550 // Российская газета. 18 декабря 2013 г. – С. 20 [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения 02.04.2018).

5. Федеральный Государственный Стандарт Высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ от 4 декабря 2015 г. №1426 [зарегистр. в Минюсте России 11 января 2016 г. № 40536] [Электронный ресурс] / Сайт ФГОС ВО. - Режим доступа: [fgosvo.ru/news/8/1583](http://fgosvo.ru/news/8/1583) (дата обращения 07.04.2018).

6. Council on Professional Conduct in Education. Code for the education profession in Hong Kong (Extracted edition). October, 1995. [Электронный ресурс]. - URL: [http://cpc.edb.org.hk/en/code\\_01.htm](http://cpc.edb.org.hk/en/code_01.htm) (дата обращения: 21.03.2018).

7. Ingvarson, J. Professional standards: a challenge for the AATE? // English in Australia. - 1998. - №122. – P. 31-44.

8. Lam Y. F. Economic Globalization and Education Reforms in Hong Kong: Corporate Managerialism and Quality Education at Work [Electronic resource] // Education in Hong Kong. 2001. - URL: <https://goo.gl/1oBfr8> (дата обращения: 21.03.2018).

9. Santiago P. Teacher evaluation [Электронный ресурс]: a conceptual framework and examples of country practices / P. Santiago, F. Benavides. – OECD, 2009. – P. 12. - URL: <http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf> (дата обращения: 16.03.2018).

10. Sclafani, S. Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development / S. Sclafani, E. Lim. – Washington, DC: the Aspen Institute Publ., 2008. - 22 p.

11. The Enhanced Performance Management System in Singapore: approved by the Decree No 1452 of the Ministry of Education issued 17 June 2005 / Educational Publishing House Pte Ltd, 2005. – 95 p.

12. Towards a learning profession. Teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers [Electronic resource]. - URL: <http://www.emb.gov.hk/ednewhp/teacher/cpdp/english/home.htm> (дата обращения: 18.02.2017).

## Раздел II. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

### Современные информационные технологии в образовании

*Ким Владимир Сергеевич*

*кандидат физико-математических наук, доцент Школы педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** В статье рассматриваются современные информационные технологии, позволяющие изменить методы восприятия и создания текстовой информации. Приведены результаты анкетного опроса студентов, из которых следует, что 12–17% студентов эпизодически используют современные методы обработки текста. Делается вывод о том, что наличие информационных технологий по обработке текста необходимо учитывать при разработке новых педагогических технологий.

**Ключевые слова:** текст, речевой синтезатор, преобразование «речь – текст», педагогические технологии.

### Modern information technologies in education

**Kim Vladimir Sergeevich**

candidate of physical and mathematical sciences,  
associate professor School of Pedagogy FEFU

**Abstract.** The article considers modern information technologies, which allow to change the methods of perception and creation of textual information. The results of a questionnaire survey of students are given, from which it follows that 12-17% of students occasionally use modern methods of text processing. The conclusion is made that the availability of information technologies for text processing should be taken into account when developing new pedagogical technologies.

**Keywords:** text, speech synthesizer, "speech - text" transformation, pedagogical technologies.

Развитие информационных технологий приводит к серьезным изменениям в процессах обработки текстовой информации. Говоря об обработке текста, мы имеем в виду два различных процесса:

- 1) создание, редактирование текста;
- 2) чтение, восприятие текста.

В прошлом создание текстов было повсеместно рукописным, а печатный текст создавался дорогостоящим типографским методом. Развитие технического прогресса привело к появлению пишущих (печатающих) машинок. В результате процесс создания печатного текста стал более персонализированным.

Широкое применение компьютеров резко облегчило и упростило создание текстов. Важным моментом стало сильное удешевление этого процесса. Это привело к заметному сокращению области использования рукописного текста [1]. Происходит его повсеместное вытеснение либо клавиатурным набором, либо простым фотографированием с помощью мобильного устройства (телефон, планшет) [2, 3].

В связи с персонализацией создания текстов отметим еще одно явление. Появление Интернета позволило не просто создавать тексты, а опубликовывать их для всеобщего обозрения. Иными словами, множество людей стали писателями – авторами текстов.

Что касается восприятия, чтения текста, то здесь также наметились тенденции вытеснения традиционных методов. Новые информационные технологии позволяют преобразовывать напечатанный текст в голосовое сообщение. Появилась возможность не читать тексты, а прослушивать их.

Процесс преобразования текста в речь является довольно сложной задачей и исследования в этом направлении ведутся уже несколько десятилетий [4]. При этом апробируются различные методы, из которых довольно эффективным оказался формантный метод. В этом методе моделируются не физиологические процессы образования речи, а результат этих процессов [7]. В рамках персонализированной артикуляторной модели речеобразования исследуются механические [5] и аэродинамические [6] аспекты речеобразования.

К настоящему времени достигнуты значительные успехи в этом направлении. Речевые синтезаторы довольно хорошо озвучивают тексты, что позволяет воспринимать информацию не читая книги, а прослушивая их.

В связи с этим возникает вопрос – насколько востребованы это достижения информационных технологий? Проведенное анкетирование студентов в количестве 639 человек показало следующие результаты.

На вопрос: «Используете ли вы речевые синтезаторы, чтобы прослушивать текст, а не читать его?»

- 74% ответили «никогда не использую»;
- 17% – использую один раз в месяц;
- 5% – использую один раз в неделю;
- 2% – всегда слушаю книги и никогда не читаю их.

На вопрос: «используете ли вы преобразователи «речь в текст», чтобы создавать текст, проговаривая его, а не набирая на клавиатуре?»

- 71% ответили «никогда не использую»;
- 12% – использую один раз в месяц;
- 7% – использую один раз в неделю;
- 5% – один раз в день;
- 3% – всегда использую, никогда не печатаю на клавиатуре.

Результаты анкетирования показывают новые информационные технологии, которые появились несколько лет назад, эпизодически используют 12 – 17% студентов, а 2 – 3% используют всегда.

Учитывая, что в этом возрасте люди довольно восприимчивы к новым средствам и методам информационных технологий, в ближайшие годы следует ожидать существенного возрастания доли студентов использующих речевые синтезаторы и преобразователи «речь – текст».

Таким образом, при разработке новых педагогических технологий, необходимо учитывать влияние современных информационных технологий на процессы обработки текстовой информации.

### **Список литературы**

1. Ким В.С. Воздействие информационных технологий на письменность // Дальняя Россия. Вып. 2. Поэзия, проза, пародии, очерки, архивы, научные статьи, эссе, обзоры, воспоминания, хроника, путешествия. Приморский краеведческий альманах /Гл. ред. В.И. Тарасов. – Владивосток, ДВФУ, 2015. –204 с. –С.195 – 201.

2. Ким В.С. Подавление письменности в образовательном процессе // Вестник МГОУ, 2015, № 2. –С.70 – 78.

3. Ким В.С. Сокращение письменной речи в учебном процессе // Естественно-научное, географическое и математическое образование в условиях реализации ФГОС в основной школе: опыт, проблемы, стратегии: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. г. Владивосток: 16-17 сентября 2015 г. – Владивосток: Издательство ПКIRO, 2015. – С.72 – 76. –199 с.

4. Лобанов Б.М., Цирульник Л.И. Компьютерный синтез и клонирование речи. Монография. – Минск: Белорусская наука, 2008. –316 с.

2. Сорокин В.Н. К теории речеобразования // Речевое общение в автоматизированных системах. - М., Наука, 1975. - С. 103-127.

3. Сорокин В.Н. Шумы турбулизации в речеобразовании // Автоматическое распознавание и синтез речи: тезисы докл. Всесоюзн. научной школы-семинара АРСО-12, Киев, 9-16 июня 1982г. - Киев, 1982.-С. 432-435.

4. Фланаган Дж. Вычислительные машины говорят и слушают // Речевое общение человека с машиной. ТИИЭР. - Т. 64. - № 4. - С. 5-17.

## **К вопросу о применении информационных технологий в современном образовательном процессе**

*Картукова Анна Александровна*

*методист учебного отдела*

*филиала федерального государственного казенного*

*общеобразовательного учреждения «Нахимовское военно-морское училище*

*Министерства обороны Российской Федерации»*

*(Владивостокское президентское кадетское училище)*

**Аннотация.** В статье рассматривается применение ИКТ в образовательном процессе как фактор повышения качества обучения.

**Ключевые слова:** информационные технологии, информационная технология обучения, информационно-образовательная среда, индивидуализация учебного процесса, активизация познавательной деятельности.

## **To the problem of applying it technologies in the modern educational process**

*KartukovaAnnaAlexandrovna*

*expert in teaching methodology*

*The Vladivostok Branch*

*of the Nakhimov Naval School*

*(Vladivostok President Cadet School)*

**Abstract.** The article deals with the facilities of IT technologies for the refinement of the learning experience technologies in the modern educational process.

**Keywords:** IT technologies, information and communications technology, information educational environment ,individualization in the educational process, activation of the cognitive activity.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Процесс этот сопровождается существенными изменениями в педагогике, связанных с внесением корректив в содержание технологий обучения, последние должны быть адекватны современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению человека в информационное общество.

Информационные технологии – это системы методов и способов сбора, накопления, хранения, поиска, обработки, анализа, выдачи данных, информации и знаний на основе применения аппаратных и программных средств в соответствии с требованиями, предъявляемыми пользователями. Выделяется три основных компонента информационных технологий:

- комплекс технических средств — вычислительной, телекоммуникационной и организационной техники;
- системы программных средств—общего (системного) и функционального (прикладного) программного обеспечения;

- системы организационно-методического обеспечения.

Информационная технология обучения (ИнТО) — это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видео средства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.

Основные педагогические цели информационных технологий на уроках (занятиях) состоят в: развитии личности обучающегося, включающее в себя: развитие творческого, конструктивно-поискового мышления, развитие коммуникативных способностей; развитии умения принимать неординарные решения в сложных ролевых ситуациях; совершенствовании навыков исследовательской деятельности.

В педагогической практике информационными технологиями обучения называют технологии, использующие специальную технику и информационные средства. Информационные технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучающемуся, средством осуществления которых является компьютер.

Основными направлениями применения информационных технологий в учебном процессе школы являются:

- разработка педагогических программных средств различного назначения: обучающие, диагностирующие, контролирующие, моделирующие, тренажеры, игровые;
- разработка web-сайтов учебного назначения;
- разработка методических и дидактических материалов;
- осуществление управления реальными объектами (учебными ботами);
- организация и проведение компьютерных экспериментов с виртуальными моделями;
- осуществление целенаправленного поиска информации различных форм в глобальных и локальных сетях, её сбора, накопления, хранения, обработки и передачи;
- обработка результатов эксперимента;
- организация интеллектуального досуга учащихся.

Наиболее широко в данный момент используются интегрированные уроки с применением мультимедийных средств. Обучающие презентации становятся неотъемлемой частью обучения, но это лишь простейший пример применения ИТ.

В последнее время учителя создают и внедряют авторские педагогические программные средства, в которых отражается некоторая предметная область, в той или иной мере реализуется технология её изучения, обеспечиваются условия для осуществления различных видов учебной деятельности.

В основе процесса обучения лежит самостоятельная деятельность учащихся. В терминах теории деятельности А.Н. Леонтьева деятельность связана с внутренней мотивацией, с осознанием цели, принятием учебной задачи, приданием ей личностного смысла, подчинением выполнению этой задачи других интересов и форм занятости, самоорганизацией учебных действий во времени и самоконтролем.

Информационные ресурсы, средства информационного взаимодействия и информационная инфраструктура образует информационное пространство, которое позволяет в процессе обучения:

- стереть границы за счет доступа к информации из библиотек, музеев; дать возможность слушать лекции ведущих ученых и задавать им вопросы, учиться в виртуальных школах, принимать участие в олимпиадах;
- увеличить возможности выбора средств, форм и темпа изучения образовательных областей;
- повысить интерес обучающихся к изучаемым предметам за счет наглядности, занимательности, интерактивной формы представления учебного материала, усиления межпредметных связей;
- совершенствовать научную организацию учебного труда;
- усилить мотивацию самостоятельного обучения, развития критического мышления;

- активнее использовать методы взаимообучения (обсуждение предметов в сети при помощи интернет-конференций, на форумах, в чатах, оперативное получение подсказок);
- раскрывать способности и интересы обучающихся;
- развивать инициативу школьников;
- знакомиться с широким кругом актуальных проблем действительности;
- осуществлять подготовку к жизни в условиях информационного общества, создавать установку на непрерывное образование в течение жизни;
- использовать бесплатные образовательные ресурсы и эвристические программы информационно-образовательного пространства.

Урок (занятие), как основная форма организации обучения – это то место, где сходятся результаты долгих дидактических и методических поисков, где происходит встреча субъектов, в результате которой каждый из них меняется, приобретая что-то новое. В информационно-образовательной среде уроки (занятия) приобретают свои особенности:

1. Изменение на уроке позиции учителя. С одной стороны, он выстраивает и направляет учебный процесс таким образом, чтобы обеспечить усвоение Фундаментального ядра содержания образования на запланированном уровне, а с другой – оказывает поддержку ученикам при формировании, а затем усвоении вариативного компонента содержания образования, который отбирается учеником в соответствии со своими познавательными интересами, запросами. При этом важно определить, освоение какого материала на уроке требует обязательного участия педагога, а какой ученики могут освоить самостоятельно.

2. Индивидуализация учебного процесса, приспособление к особенностям учащихся. При этом появляется возможность учитывать не только уровень подготовки обучающихся. Использование мультимедиа, статистической и динамической графики, иллюстраций, анимации позволяет быть успешными на уроке не только аудиалам, но и ученикам с преобладающим визуальным каналом восприятия.

3. Активизация познавательной деятельности (тесно связана с предыдущей характеристикой). Возможность самостоятельно в соответствии с собственными интересами «путешествовать» в информационно-образовательном пространстве, обеспеченная информационно-коммуникационными технологиями, сознание того, что они используют современные средства для получения информации, повышают мотивацию обучающихся и, как следствие, способствуют интенсификации их деятельности. Использование элементов анимации, компьютерного конструирования, интерактивных программ позволяет школьникам получать не только знания, но и первоначальные учебные навыки при изучении конкретного предмета.

4. Сочетание индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности. Отличает урок в информационно-образовательной среде то, что группа учащихся может быть территориально разобщена. Информационно-коммуникационные технологии позволяют, при должном уровне координации, обеспечить взаимодействие школьников различных школ, городов, объединенных решением одной проблемы.

5. Организация различных видов самостоятельной работы учащихся, в том числе с поисковыми системами в Интернете, с гипертекстовыми, печатными и электронными источниками информации, наглядными материалами. Особенно эффективна такая работа на интегрированных уроках, построенных на пересечении или совмещении различных предметных областей.

6. Совместная интерактивная образовательная деятельность педагогов и специалистов в различных областях знаний с целью повышения научного уровня урока.

7. Использование интерактивных технологий, благодаря которым появляется возможность организовать проектную деятельность, обеспечить учебный диалог между удаленными группами обучающихся, а также привлечь для участия специалистов в предметной области.

8. На уроках в информационно - образовательной среде есть возможность использовать базы данных и лабораторные комплексы с удаленным доступом. Учащиеся

получают доступ к ресурсам высших учебных заведений и исследовательских институтов, могут использовать вычислительные и имитационные модели, виртуальные лаборатории, где можно в режиме он-лайн осуществлять эксперименты.

Таким образом, современный образовательный процесс невозможно представить без ИКТ. При использовании информационных технологий необходимо стремиться к реализации всех потенциалов личности — познавательного, морально-нравственного, творческого, коммуникативного и эстетического. Однако, любое использование данных технологий не должно быть избыточным и должно быть обоснованно.

### Список литературы

1. Богдановская И.М., Зайченко Т.П., Проект Ю.Л. «Информационные технологии в педагогике и психологии: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2015. – 304 с.
2. Иванова Е.О. «Теория обучения в информационном обществе/ Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
3. Стариченко Б.Е. «Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога» // Педагогическое Образование В России, 2015, № 7, С.6-15.

### Использование программно-методического обеспечения АРМ ВП-комплекса программ автоматизации деятельности военного психолога (КП «Психолог-В») для психолого-педагогического мониторинга

*Жукова Марина Александровна*

*Федеральное государственное казенное*

*Образовательное учреждение*

*«Уссурийское суворовское военное училище*

*Министерства обороны Российской Федерации», г. Уссурийск*

**Аннотация.** В статье затрагивается проблема автоматизации всех этапов психолого-педагогического мониторинга. Производится анализ продуктивности использования программно-методического обеспечения АРМ ВП-комплекса программ автоматизации деятельности военного психолога (КП «Психолог-В») для психолого-педагогического мониторинга в образовательных учреждениях. Целью статьи является показать, что автоматизированные средства психолого-педагогического мониторинга делают его более продуктивным. Особое внимание уделено значению автоматизации получения и переработки информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающей непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием развития.

**Ключевые слова:** психолого-педагогический мониторинг, программно-методическое обеспечение АРМ ВП-комплекса программ автоматизации деятельности военного психолога (КП «Психолог-В»), эффективность.

### The use of software and methodological support for the APM complex of programs for automating the activities of a military psychologist (PS "Psychologist-V") for psychological and pedagogical monitoring

*Zhukova Marina Alexandrovna*

*Federal State Treasury Educationalthe establishment of the Ussuriisk Suvorov Military School of*

*the Ministry defense*

*of the Russian Federation ", Ussuriisk*

**Abstract.** The article touches upon the problem of automation of all stages of psychological and pedagogical monitoring. To analyze the productivity of using software and methodological

support for the APM-complex of programs for automating the activities of a military psychologist (PS "Psychologist-V") for psychological and pedagogical monitoring in educational institutions. The aim of the article is to show that the automated means of psychological and pedagogical monitoring make it more productive. Particular attention is paid to the importance of automating the receipt and processing of information on the activities of the pedagogical system, ensuring continuous monitoring of its state and forecasting development.

**Keywords:** psychological-pedagogical monitoring, software-methodical support of the ARM VP-complex of automation programs for the military psychologist (PS "Psychologist-V"), efficiency.

Актуальность данной статьи очевидна. Мониторинг процессов в образовательных учреждениях играет огромную роль для оптимизации эффективности образовательной деятельности. Необходимым компонентом педагогического мониторинга является его психологическая часть. Поскольку психолого-педагогический мониторинг это сложный и весьма трудоемкий процесс, включающий в себя систему взаимосвязанных специфических видов деятельности, необходимых для оперативного отслеживания результатов педагогических воздействий и среды учреждения, то возникает и проблема его автоматизации [6,с.54].

Проблема методологического обеспечения организации процесса мониторинга и его автоматизации в образовательной среде в настоящее время является очень актуальной. Так как одним из важных организационных условий оптимизации образовательного процесса является его своевременный мониторинг. Качественная оценка эффективности образовательной деятельности невозможна без учета степени влияния педагогических воздействий на состояние здоровья, психическое развитие ребенка. Каждый педагог должен иметь полное представление о характере собственной деятельности, о том, какими знаниями и навыками он должен владеть, чтобы обеспечить управляемое позитивное развитие ребенка и сохранить его психическое здоровье. Эта задача может быть успешно решена при осуществлении психолого-педагогического мониторинга.

Мониторинг соотносится с такими понятиями как «диагностика» (В.И. Андреев), «наблюдение» (В.Ю. Бодряков, Н.О. Вербицкая, Н. Хвостов), «средство» (В.Г. Горб, Н.И. Кулакова, Л.И. Моисеева), «процесс» (В.Г. Алямовская), «система» (А.Е. Бахмутский, В.Л. Исаков, И.А. Макуха, С.П. Миронова), «слежение» (А.К. Аристов, Н.Г. Буркова, И.А. Морев, А.И. Фоменков, С.В. Хохлова), «форма» (А.И. Кукуев), «оценка» (В.В. Бабурина).

В педагогической науке определяются различные виды мониторингов: «образовательный мониторинг», «педагогический мониторинг», «психолого-педагогический мониторинг». А.Е. Бахмутский, В.Г. Горб, С.А. Иванов, В.А. Кальней, О.Э. Крутова, Н.И. Кулакова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова и ряд других исследователей указывают множество разновидностей педагогического мониторинга, выделяемых по разным основаниям: по масштабу целей образования (стратегический, тактический, оперативный); по этапам образовательного процесса; по временной зависимости (ретроспективный, предупредительный или опережающий, текущий); по частоте процедур (разовый, периодический, систематический); по охвату объекта отслеживания (локальный, выборочный, сплошной); по организационным формам (индивидуальный, групповой, фронтальный); по используемому инструментарию (стандартизованный, не стандартизованный, матричный) [4, с. 3].

Наиболее полное представление о понятии «педагогический мониторинг» в своих трудах дает А.Н.Майоров, который считает, что мониторинг в различных сферах использования имеет общие характерные особенности, что позволяет говорить о нем как о самостоятельном целостном феномене [4,с.4]. Педагогический мониторинг в большинстве случаев является одной из форм отмеченных процессов, либо содержит их небольшую часть.

В.Г. Алямовская в своих научных трудах дает понятие «психолого-педагогический мониторинг», определяя его как сложный процесс, включающий в себя систему взаимосвязанных специфических видов деятельности, носителями которых являются разные участники, выполняющие своеобразные функции, необходимые для оперативного отслеживания результатов педагогических воздействий и среды учреждения. Д.И.Зверева [3, с.54] определяет педагогический мониторинг как форму организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающую непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием развития.

Таким образом, мониторинг — это контроль не результата, а процесса деятельности, выявление тенденций динамики ее развития. Мониторинг требует культуры сбора информации. Поэтому мониторинг часто называют специфической информационной технологией. К этой силе с полным правом можно отнести психолого-педагогический мониторинг, поскольку он позволяет в инновационном процессе заменить «культуру полезности» на «культуру достоинства» [8, с.23]. В «культуре достоинства», являющейся одной из важнейших характеристик современной парадигмы образования, ведущей для педагога является ценность личности ребенка, а для руководителя — ценность личности не только воспитанника, но и педагога. Психолого-педагогический мониторинг в этом смысле является более сильным лекарством, чем стандарты образования. Он позволяет не только оперативно отслеживать процесс и динамику образовательной деятельности, но и своевременно корректировать ее в случае обнаружения возможности негативного воздействия на здоровье и развитие психики ребенка.

Исследователями понятие психолого-педагогического мониторинга трактуется по-разному: как инновация, как диалог проекта с текущими процессами, как сбор и обобщение информации, как метод оптимизирующей деятельности контроля. Мы позволим себе дать следующее определение психолого-педагогического мониторинга: психолого-педагогический мониторинг — это сложный процесс, включающий в себя систему взаимосвязанных специфических видов деятельности, носителями которых являются разные участники, выполняющие различные функции, необходимые для оперативного отслеживания результатов педагогических воздействий и среды дошкольного учреждения на здоровье, физическое и психическое развитие ребенка.

Основной целью психолого-педагогического мониторинга является коррекция образовательной и оздоровительной деятельности, условий среды дошкольного учреждения для предупреждения возможных неблагоприятных воздействий на развитие детей. Организация психолого-педагогического мониторинга важна, прежде всего, в тех образовательных учреждениях, в которых активно разворачивается инновационная деятельность, поскольку он позволяет выявить как негативные, так и позитивные тенденции ее развития. Психолого-педагогический мониторинг включает критику, проблематизацию, конструирование, анализ, диагностику, нормирование и программирование. Его цель не просто в познании того, как осуществляется деятельность и каковы ее результаты. Она заключается в создании проекта новой деятельности, расширяющей рамки сегодняшних возможностей дошкольного учреждения. Другими словами, мониторинг как метод контроля не только до предела насыщен знаниями об управляемых объектах, но включает еще и рафинированное исследование как четко ограниченную его часть. В способах соединения этих знаний, в заданности логики рефлексии заключается важнейшая особенность психолого-педагогического мониторинга.

На аналитико-диагностическом этапе психолого-педагогического мониторинга аналитико-диагностическая группа проводит диагностику развития детей в различных видах деятельности, соотносит полученные данные с информацией, поступающей от группы наблюдения и сбора информации, и данными о заболеваемости детей. Основная задача этой группы — определять показатели развития детей и соотносить эти показатели с уровнем образовательной деятельности педагогов. Информация, собираемая группой, позволяет своевременно корректировать не только образовательный процесс, но и развитие каждого

конкретного ребенка, подбирая для этого соответствующий психолого-педагогический инструментарий.

Содержание, выбор психологической методики определяется объектами мониторинга. В образовательном учреждении ими могут быть: нервно-психическое и физическое развитие детей; психоэмоциональное состояние детей; адаптация детей; развитие личности детей; различная деятельность ребенка и его развитие в ней, педагогическая деятельность воспитателей и их профессионально-личностное развитие. Педагог-психолог непременно сталкивается с потоком информации, компетентной ее обработкой, умение использовать информационные модели для описания исследуемых психологических объектов и явлений; владение компьютерными методами сбора, хранения и статистической обработки результатов психологического эксперимента, технологиями обработки текстовой, числовой, графической информации, для представления результатов психологического эксперимента в виде профессионально-ориентированных презентаций. В связи с этим возрастает актуальность внедрения в систему психологического сопровождения образовательного процесса в кадетских корпусах и суворовских училищах средств ИКТ и информационной деятельности. Под информационной деятельностью мы понимаем (Т.Е. Захарова, И.В. Роберт) деятельность по сбору, обработке, использованию, продуцированию, передаче, тиражированию информации, при условии реализации возможностей ИКТ.

Автоматизированное рабочее место военного психолога 83т379 (АРМ ВП) предназначено для повышения эффективности мероприятий психологического сопровождения на основе применения компьютерных технологий психодиагностического обследования обучающихся [11,с. 5]. АРМ – это комплекс аппаратных и программных средств, организационных приемов, увязанных единой технологией, ориентированной на реализацию определенных проблем конкретной предметной области, а также регламентирующих документов и инструктивно-методических материалов. Так же АРМ - это диалоговая человеко-компьютерная система, представляющая собой организованную продуктивную среду по обработке информации, представленную методическими, организационно-правовыми, лингвистическими, программными, технологическими, эргономическими средствами, обеспечивающими реализацию профессиональных функций исполнителя (руководителя, специалиста) конкретной предметной области непосредственно на его рабочем месте.

Специальное программное обеспечение (СПО) комплекса представляет собой Windows-приложение, разработанное в среде BorlandDelphi. Полученные данные способствуют выявлению проблемных сторон личности (агрессивности, уровня тревожности в различных сферах школьной жизни, трудностей в установлении межличностных контактов, наличие/отсутствие посттравматического расстройства, связанного с потерей близких, разводом родителей), составлению более полного психологического портрета суворовцев.

Система АРМ-П с точки зрения содержания включает в себя три подсистемы: 1) программа, реализующая проведение тестирования, хранения, обработку и интерпретацию результатов; 2) система управления базой данных; 3) программы статистической обработки. Использование статистических программ в компьютерной обработке ускоряет обработку материала и предоставляет в распоряжение исследователя такие методы анализа, которые в ручной обработке не могут быть реализованы.

Один из наиболее распространенных способов компьютерной обработки – использование электронных таблиц. АРМ обеспечивает автоматизацию наиболее трудоемких операций по психологическому сопровождению – в частности подготовка и проведение психодиагностического обследования. При помощи аппарата АРМ возможна не только диагностика индивидуальных особенностей, но и изучение социально-психологических процессов в группах суворовцев («Социометрия»).

Программно-методическое обеспечение АРМ ВП-комплекс программ автоматизации деятельности военного психолога (КП «Психолог-В») характеризуется рядом особенностей.

Это, например, разграничение уровней доступа к системе, обеспечивающих конфиденциальность персональных данных, развитые средства комплексного анализа массивов психодиагностических данных, возможность произвольного формирования тестовых батарей. КП «Психолог-В» позволяет решать следующие задачи: регистрацию сведений об испытуемых, реализацию различных психодиагностических и психофизиологических тестовых заданий, многопараметрическую оценку действий испытуемого в ходе выполнения тестов, сохранение в базе данных результатов исследования, их представление в табличной и графической форме. Представлены широкие возможности для документирования полученных данных.

Для проведения скрининговых исследований возможна работа исследуемых на бланках, дальнейшее сканирование бланков, ввод данных в систему и их обработка. Системой предусмотрен импорт, экспорт, и удаление данных, отображение и распечатка результатов обследования, объединение результатов выполнения отдельных тестов. По данным исследований автоматизированная обработка происходит в 500 раз быстрее, чем обычная, тем самым делает работу психолога продуктивнее. Таким образом, проведение обширных психодиагностических исследований в рамках психолого-педагогического мониторинга при помощи АРМ значительно укоряет аналитический и диагностический этапы.

Полученные в ходе психодиагностической работы сведения на начальном этапе обучения дают возможность оценить вероятность и выявить причины затруднений у воспитанников при переходе из начального звена в среднее, запланировать и осуществить мероприятия, направленные на их предупреждение и коррекцию [5, с.2]. Кроме того, данные диагностического исследования позволяют определить уровень сформированности универсальных учебных действий [1,с.76]. По результатам тестирования составляются краткие психологические портреты обучающихся и разрабатываются индивидуальные маршруты для каждого воспитанника [9,с.33]. Полученные данные способствуют выявлению проблемных сторон личности (агрессивности, уровня тревожности в различных сферах школьной жизни, трудностей в установлении межличностных контактов, наличие/отсутствие посттравматического расстройства, связанного с потерей близких, разводом родителей), составлению более полного психологического портрета обучающихся [10,с.98].

Таким образом, использование для психолого-педагогического мониторинга Программно-методического обеспечения АРМ ВП-комплекс программ автоматизации деятельности военного психолога (КП «Психолог-В») является средством оптимизации. Мониторинг оптимизирует управление процессами, системами деятельности, развитием организаций и структур, позволяя включить в пространство управленческой деятельности значительное число педагогов и специалистов школьных учреждений, что делает контроль демократичным и предельно объективным [3,с.35].

### Список литературы

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982. Кн.2. С . 122-153.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.Совершенство,1998г-298с.
  1. Болсуновская Н.А. Новые практики организации школьной психологической службы в свете информатизации системы образования // [www.som.fio.ru](http://www.som.fio.ru)
  2. Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ. Словарь-справочник по психодиагностике, СГ 2001. С. 97-99.
  3. Казакова Е.И.Диалог на лестнице успеха: Школа на пороге нового века/Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына-СПб:Питер,1997.-126с.
  4. Кантарь И.Л. Автоматизированные рабочие места управленческого аппарата, 1990г.

5. Косаревский С.Г. Методологические основы системы психолого-педагогического сопровождения//(<http://humanities.edu.ru>)
6. Купер К. Индивидуальные различия / Пер. с англ. Т.М.Марютиной - М, 2000. С. 448-470.
7. Моргунов Е.Б. Человеческие факторы в компьютерных системах. М.: Тривола, 1994. 272с.
8. Общая психодиагностика I. Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина, М.,1987.83-90.
9. Практикум по психодиагностике. Дифференциальная психометрика. М.,1997 С.90-100.

## **Применение электронных учебно-методических материалов в дистанционном обучении**

**Яткин Алексей Геннадьевич**

*магистрант 2 курса группа М2201ДТ кафедры информатики,  
информационных технологий и методики обучения  
Школы педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** В статье рассмотрены базовые понятия, относящиеся к заявленной тем электронные учебно-методические материалы. Приведены основные требования к электронному курсу, его заполнение и описано содержимое.

**Ключевые слова:** электронные учебно-методические материалы; видео-урок; электронный учебный курс; мультимедиа.

## **Application of electronic teaching materials in distance learning**

**Yatkin Alexey Gennadievich**

*master of 2 courses  
group M2201DT  
of the department of Information technologies  
and methods of teaching science  
School of education, FEFU*

**Abstract.** The article describes the basic concepts and electronic teaching materials relating to the stated theme. The basic requirements for the electronic course and its completion are show and the contents are described.

**Keywords:** electronic teaching materials, video lesson, e-learning course, multimedia.

Современная система образования, существенно преобразилась, поэтому встает вопрос об организации обучения квалифицированных специалистов педагогической направленности. Для решения такого вопроса необходимо задуматься об организации учебной деятельности педагогического состава без отрыва от рабочего процесса. Отметим, что по новым стандартам ФГОС в учебный процесс необходимо включать различные методы обучения, такие как семинары, практические занятия и тренинги. Значительную роль в современном обществе занимает уровень образованности. В этом случае популярными становятся дистанционные технологии образовательной деятельности, что связано с востребованностью получения образования без отрыва от основной деятельности человека.

Основные критерии для организаторов дистанционного обучения – это доступность, достоверность, возможность получить достойный уровень образования. Для достижения такого уровня дистанционного образования разработчики вынуждены продумывать программу, план, наполняемость электронных курсов и их модулей. Для правильного оформления такого средства обучения, нужно знать, что такое электронный образовательный курс, и каким требованиям он должен соответствовать.

Пользуясь положениями ФГОС об образовательной деятельности, можно вывести понятие электронных учебно-методических материалов. Учебно-методические материалы – это совокупность учебно-методических комплексов и программно-технических средств, способствующих эффективному освоению обучающимися студентами учебного материала, входящего в программу предмета [1].

Отсюда следует, что неотъемлемой частью образовательного процесса, организованного при помощи учебно-методических материалов, является разработка учебно-методических комплексов. При использовании прикладных программных средств и Интернет-сервисов, предназначенных для разработки образовательных ресурсов, разрабатываются электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК). ЭУМК – это программные мультимедиа-продукты учебного назначения (учебное электронное издание), обеспечивающие непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения и содержащие организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах интерактивности, адаптивности, информационной открытости и дистанционности [5].

При разработке таких продуктов нужно отметить основные требования, которые предъявляются к ним нормативными документами о разработке электронных образовательных ресурсов: мультимедиа, интерактивность, доступность, моделинг. Мультимедиа – это интерактивные (диалоговые) системы, обеспечивающие одновременную работу со звуком, анимированной компьютерной графикой, видеокадрами, статическими изображениями и текстами [6].

Настоящий образовательный продукт (ЭУМК) обязательно следует заполнить основными четырьмя блоками: инструктивный блок, информационный блок, контрольный блок, коммуникативный блок, а так же управляющая система. Этот образовательный материал должен предусмотреть проверку возможностей поступившего на курс обучаемого, на каждом этапе его обучения. Если разработчик ставит цель создать курс для любой аудитории слушателей, то необходимо выдержать все необходимые требования (эргономические, психологические, эстетические и т.д.). Несмотря на то, что электронные учебно-методические материалы разрабатываются для организации дистанционного образования каждого студента, поступившего на курс, необходимо не ограничивать возможность общения преподавателя с обучаемыми. В процессе работы над темой «Применение электронных учебно-методических материалов в дистанционном обучении» был разработан электронный учебный курс для обучения студентов педагогических направлений, а так же учителей, желающих освоить технологию создания видео уроков средствами прикладного программного средства Camtasia Studio. Курс разработан при помощи платформы Moodle, предоставленной Школой Педагогики ДВФУ в рамках образовательной деятельности магистрантов.

Использование видео уроков занимает всё большее и большее место в образовательном процессе. Главным преимуществом этой технологии является наглядность, что важно для учащихся среднего звена.

Опираясь на педагогические журналы и научные статьи таких авторов как, Шарапова М.И [2]., Зарудный Д.И [3]., Тимошенкова О.А. [4] и др. можно сделать вывод о том, что ученики воспринимают новую информацию лучше, смотря видео урок, чем читая учебник или самоучитель, а для того, чтобы использовать данную технологию на уроке, можно воспользоваться ресурсами Интернет. Видео урок — это особый вид организации учебного процесса, для его проведения необходимо специальное оборудование: компьютер, экран, проектор, и т.д.

Видео уроки приобретают все большую популярность благодаря своей высокой эффективности. Учащимся предоставляется отличная возможность непосредственно наблюдать за определенным научным процессом, и даже участвовать при наличии интернет - соединения, что так же является составной частью некоторых видео-уроков.

Предлагаемый дистанционный учебный курс состоит из пяти основных блоков. Дополнительным «нулевым» блоком является входное тестирование поступивших на курс, который предназначен для определения их готовности к началу обучения на курсе. Остальные блоки содержат: описание, теоретические материалы, лекции, интерактивные проверочные материалы промежуточного контроля студентов. Так же разработаны авторские видео уроки или инструкции, ссылки на дополнительные Интернет-источники, инфографика (все элементы разработаны с использованием встроенных возможностей платформы, а также при помощи Интернет-сервисов LearningApps.org, Prezi, Casoo и т.д.). Последний блок итогового тестирования включает в себя проверочную практическую работу и итоговый тест, разработанный встроенными возможностями Moodle.

Учебный курс предназначен для обучающихся, имеющих опыт работы с компьютером. Предусматривается, что поступающие на курс обладают навыками рисования на ПК и имеют некоторое представление о программном средстве Movie Maker.

Разработанный комплекс не имеет временных ограничений для его прохождения, то есть студент вправе сам выбирать, в каком темпе ему обучаться и выполнять какое-либо задание. Преподаватель должен контролировать частоту посещения студентами модулей курса, качество выполнения промежуточных заданий, выставлять оценки за выполнение практических работ, оценить работу учащегося по итогам выполнения итогового задания и тестирования.

На данный момент курс находится в процессе апробации. К нему подключены студенты ДВФУ г. Уссурийск, все студенты обучаются в настоящее время на разных педагогических направлениях, что позволит выявить значимость разработанного продукта для педагогов различных предметных областей.

В режиме апробации электронного курса, возможно, выявить и устранить недостатки в оформлении, инструментарии, информационном блоке, что непременно позволит подтвердить востребованность разработанного проекта, дать оценку его эффективности, уровню проявленного интереса у обучающихся, в ходе освоения учебного курса.

#### **Список литературы**

1. Полоскина З.А., Сильвеструк Н.В. Методика создания учебно- методического комплекса по специальности (профессии) в образовательных учреждениях НПО и СПО.- Н.Новгород: Изд-во РЗАТТ,2010. – 72 с.
2. Удотова, О.А.Электронные учебно-методические комплексы как средство повышения качества образовательного процесса в вузе // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. - 2011. – №2. – С. 1535.
3. Шалкина, Т.Н. Электронные учебно-методические комплексы: проектирование, дизайн, инструментальные средства/ Т.Н. Шалкина, В.В. Запорожко, А.А. Рычкова. – Оренбург, ГОУ ОГУ, 2008. – 160 с.
4. Шалкина, Т.Н. Проектирование учебной деятельности студентов на основе электронных учебно-методических комплексов // Педагогическая информатика. - 2008. – № 1. – С. 53-57

#### **Электронные ресурсы**

5. Конгресс конференции. [Электронный ресурс] // Информационные технологии в образовании – Режим доступа: [ito.edu.ru/2010/Rostov/U/1/U-1-6.html](http://ito.edu.ru/2010/Rostov/U/1/U-1-6.html).
6. Информатика на пять. [Электронный ресурс] // Энциклопедия знаний – Режим доступа: <http://www.5byte.ru/9/0001.php>.

**Развитие ИКТ современного педагога путем организации межпредметных соревнований с использованием игровой составляющей в филиале НВМУ (Владивостокское ПКУ)**

***Бирюк Виталий Олегович***

*методист лаборатории ИОТ*

*Филиал федерального государственного казённого общеобразовательного учреждения «Нахимовское*

*военно-морское училище Министерства обороны*

*Российской Федерации»*

*(Владивостокское президентское кадетское училище)*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается возможность использования и организации межпредметного соревнования с применением киберспортивной дисциплины.

**Ключевые слова:** обучающиеся, межпредметный, соревнование, киберспорт

**Development of the ictcompetencies of the modern teacher by organizing cross-curricular competitions with the use of the game component in the branch of the Nakimov naval school in Vladivostok**

***Biryuk Vitaly Olegovich***

*Methodist at the Laboratory of IET*

*Branch of the federal state-owned public educational institution "Nakhimov Naval School of the Ministry of*

*Defense of the Russian Federation" (Vladivostok*

*Presidential Cadet School)*

**Abstract.** The possibility of using and organizing a cross-curricular competition with the use of cybersport discipline is considered in the article.

**Keywords:** trainees, intersubject, competition, e-sports

В наши дни образование направлено на развитие ребенка, способного «к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции; способности к сотрудничеству и коммуникации, решению личностно и социально значимых проблем и воплощению решений в практику; способности к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии» [1]. Для достижения цели учителя в урочной и внеурочной деятельности применяют элементы современных образовательных технологий. Тем не менее привлечь ребенка к образовательной деятельности, развить познавательный интерес к учебным предметам становится сложнее. Современные дети любят проводить время, сидя за компьютером, играя в разнообразные игры. А что если использовать их увлечение на их же благо?

Сейчас в инструментарию современного педагога все чаще и чаще используются образовательные программы с игровой составляющей. Разработчики используют графический интерфейс, все больше программ содержат мультимедийный контент. Каждая программа направлена для работы в рамках определенного предмета (например, история, иностранный язык, химия и т.д.).

Предлагаем ознакомиться с опытом организации учебной деятельности, в основу которой положен киберспорт. Что же такое киберспорт? Если обратиться к свободной энциклопедии «Википедия», то мы получим следующее определение: «Киберспорт, также именуемый как компьютерный спорт или электронный спорт — вид соревновательной деятельности и специальной практики подготовки к соревнованиям на основе видеоигр, где игра предоставляет среду взаимодействия объектов управления, обеспечивая равные условия состязаний человека с человеком или команды с командой. Как вид спорта признан в России. Все киберспортивные дисциплины делятся на несколько основных классов, различаемых

свойствами пространств, моделей, игровой задачей и развиваемыми игровыми навыками киберспортсменов» [2].

Существует огромное количество киберспортивных дисциплин, остановимся на одной из них «World of Warships» (в переводе Мир боевых кораблей) – игра представлена компанией «Wargaming.net» г. Минск, Белоруссия, разработчик «Lesta Studio» г. Санкт-Петербург, Россия.

В игре «World of Warships»:

- отдельные игровые эпизоды имеют реальную историческую основу;
- игровая техника полностью соответствует реальной технике, использовавшейся рядом государств в годы Великой Отечественной войны (1941-1945гг.);
- соответствие реальным физическим законам взаимодействия тел, реальной местности, реальным тактико-техническим характеристикам (ТТХ) используемой техники;
- разнообразие используемой техники как по типу (эсминцы, крейсера, линкоры, авианосцы), так и по странам производителей (СССР, Франция, Япония, США, Великобритания, Германия, Италия и Азиатский регион) позволяет дополнительно получить широкие знания военно-прикладного характера.

В процессе кибертурнира, ученику, входящему в состав команды, приходится принимать множество решений (например: выбор курса корабля, по какой цели вести огонь, какими снарядами, в какую часть корабля, какое упреждение и возвышение необходимо применить для поражения цели, использование топологических особенностей местности, поддержка своей команды, какие спецсредства использовать, в зависимости от выбранного типа корабля и т.д.) в реальности количество членов экипажа может достигать до 2000 человек, в виртуальной среде все выполняет 1 человек и это только в игре.

Кроме того, учащимся приходится искать и демонстрировать знания по различным дисциплинам:

- Химия:
  - типы пороха,
  - типы топлива,
  - типы горюче-смазочных материалов,
  - виды сплавов металлов для корабельной стали
- История и литература:
  - морские сражения,
  - подвиг отдельного корабля,
  - подвиг члена экипажа,
  - литературные произведения, в которых были отображены эти события.
- География:
  - виды морских течений,
  - расположения морских течений,
  - расчёт маршрут корабля в различных географических условиях:
    - климат,
    - течение,
    - глубина,
    - ветер.
- Иностранные языки:
  - перевод перехваченные радиосообщений с английского, китайского или японского языков.
- Основы военно-морской подготовки:
  - знание и умение вязать морские узлы,
  - знание и умение использовать флажные сигналы,
  - стрельба из автоматического и полуавтоматического оружия,
  - спасение и переноска раненых,
  - оказание первой медицинской помощи,

- действия в аварийных ситуациях (в корабельных условиях).
- Физическая культура:
  - состязание в беге (в том числе с препятствиями),
  - подтягивание,
  - отжимания,
  - метание гранат.

Помимо самого соревнования рекомендуем организовать викторины по различным дисциплинам, в зависимости от участвующего класса, таким как: история, география, основы военно-морской подготовки, физика, химия, иностранный язык, физическая культура, литература, посетить военно-исторические музеи, боевые корабли Тихоокеанского флота, различные мероприятия военно-морской направленности (например, боевые корабли других стран). Организовать исследования военно-морских сражений, изучить не только историю отечественного, но и мирового кораблестроения. Изучить основы и особенности баллистики боевых кораблей того времени.

Подчеркнем, для того чтобы соответствовать современному ученику, преподаватель должен сам идти в ногу со временем для поиска путей подхода к детям.

### **Список литературы**

1. Савинов Е.С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа 2-е изд. – М.: 2014.
2. <https://ru.wikipedia.org/wiki/киберспорт>

### **Практические занятия для факультатива «Графические редакторы»**

***Ищенко Александр Алексеевич**  
студент бакалавриата Школы педагогики  
ДВФУ*

**Аннотация.** Статья посвящена описанию практических занятий для факультатива «Графические редакторы». Рассмотрены растровый редактор начального уровня «Paint» и растровый редактор профессионального уровня «Adobe Photoshop». Также описана практическая работа в векторном редакторе Corel Draw.

**Ключевые слова:** факультатив; растр; Paint; Photoshop; Corel Draw.

### **Practical lessons for the elective «Graphic Editors»**

***Ishchenko Alexander Alekseevich**  
undergraduate student of the School of Education  
of the FEFU*

**Abstract.** The article is devoted to the description of practical lessons for the faculty "Graphic Editors". We consider the raster editor of the entry-level "Paint" and the raster editor of the professional level "Adobe Photoshop". Also described is the practical work in the vector editor Corel Draw.

**Keywords:** elective; raster; Paint; Photoshop; Corel Draw.

Обработка графической информации занимает важное место в изучении предмета «Информатика» в общеобразовательном учреждении [9]. Согласно базисному учебному плану на информатику отводится небольшое количество часов – обычно 2 часа в неделю [9, с.101]. В этих условиях изучение графических редакторов целесообразно проводить в форме факультативных или элективных занятий [2].

Умение обрабатывать графическую информацию может оказаться полезным в дальнейшей профессиональной деятельности выпускников школ. В частности, растровые изображения, подготовленные в редакторе Paint или Photo Shop могут быть легко использованы при создании анимаций учебного характера [5, 6]. Также следует отметить широкое использование графики в различных системах компьютерного контроля знаний [7, 8].

Закрепление теоретического материала целесообразно осуществлять в форме практикумов. В этом случае учащиеся получают индивидуальные задания учителя для протяженной самостоятельной работы в течение одного-двух или более уроков, включая выполнение части заданий вне уроков, в частности дома [9, с.107].

Данная работа посвящена разработке содержания практических занятий для изучения растровых и векторных редакторов в форме практических занятий.

#### Практическая работа №1: «Создание орнамента для геометрической резьбы в графическом редакторе Paint»

К практической работе необходимо подготовить изделия, украшенные геометрической резьбой или рисунки таких изделий, файл с заготовками треугольников.

1. Открыть файл «Орнамент. bmp» с помощью графического редактора Paint [1].
2. Используя заготовки треугольников, создать 3 орнамента для геометрической резьбы, применяя команды, «выделить», «копировать», «вставить», «повернуть-отразить».
3. Используя инструмент «Заливка» раскрасить орнамент чёрным и серым цветом.
4. Сохранить рисунок в формате JPEG.
5. Покажите учителю результат работы.

#### Практическая работа №2: Создание координатной сетки в программе Corel Draw

1. Запустить CorelDraw.
2. Создать новый документ А4 ориентация альбомная. Нарисовать вертикальную прямую линию инструментом «Прямая через две точки» зажав клавишу Shift [3]. Задать длину линии 100 мм.
4. Задать толщину линии 0,5 мм.
5. Выбрать инструмент указатель, щёлкнуть по линии, сместить точку поворота вниз, привязать к нижнему узлу.
6. Открыть вкладку «Упорядочить» – установить серый цвет линии щёлкнув ПКМ по палитре - «повернуть» – установить значение  $-90^0$  – применить к копии.
7. Открыть вкладку «Упорядочить» – «Положение» - установить смещение 10 мм по горизонтали – установить 10 копий – применить к копии.
8. Выделить вертикальную линию - установить смещение 10 мм по вертикали – установить 10 копий – применить к копии.
9. Выделить первую горизонтальную линию, установить толщину 1 мм, цвет чёрный, стиль стрелка на конце.
10. Выделить первую вертикальную линию, установить толщину 1 мм, цвет чёрный, стиль стрелка на конце.
11. Выбрать инструмент «Текст», написать напротив первой линии число «10», уменьшить размер перетаскиванием за угол прижатой ЛКМ, установить положение надписи.
12. Выбрать инструмент указатель, выделить число, открыть вкладку «Упорядочить» – «Положение» - установить смещение 10 мм по вертикали – установить 9 копий – применить к копии.
13. Исправить числа от 10 до 90.
14. Расставить таким же образом числа от 1 до 9 по горизонтальной оси.
15. Скопировать полученную сетку, расположить её рядом.

16. Выбрать инструмент «Прямая через две точки», задать толщину линии 5мм, построить произвольную диаграмму, поменять цвет линий.
17. Выбрать инструмент «Ломаная линия», построить на координатной сетке произвольную линию.
18. Добавляя и перемещая узлы, постройте график в соответствии с Вашей диаграммой, установите толщину линии 2,0 мм, измените цвет.
19. Выделите рисунки, и экспортируйте их в формате GIF с названием «график» в свою папку.
20. Создайте документ Microsoft Word, вставьте в него рисунок график.gif, сохраните документ под именем «график».
21. Покажите учителю результат работы.

### Практическая работа №3: Создание коллажа с применением Слои-маски в программе Adobe Photoshop

К практической работе необходимо подготовить файлы с изображением формата JPEG.

Слой-маска — это специальный канал, показывающий степень прозрачности слоя (способ скрытия части пикселей слоя) [4]. Слой-маска необходим, чтобы показывать или скрывать участки изображения. Можно добавлять, удалять, изменять слой-маску без ущерба изображению. Выполняя коллаж с применением Слои-маски необходимо выполнить следующие действия:

1. Запустите программу Adobe Photoshop.
2. Открыть исходные изображения и перетащить одно изображение в другое. Первое изображение будет являться фоном.
3. При активном верхнем слое добавить слой-маску в нижней части палитры Слои. Залить маску черным цветом — все пиксели слоя станут прозрачными и сквозь них виден нижний слой.
3. Активизировать инструмент Градиент, выбрать черно-белый. Растянуть градиент по изображению при активной маске. Верхний слой будет плавно смешиваться с фоном. Этот эффект получается из-за того, что верхний слой скрывается маской. Меняя направление и степень растяжки градиента добиться желаемого эффекта. Каждый раз новый градиент будет перекрывать старый, задавая новое скрытие, а соответственно и видимость слоев.
4. Сохранить рисунок в формате JPEG.
5. Показать учителю результат работы.

### Список литературы

1. Графический редактор Paint. <http://adminbook.ru/index.php?men3=2/48>
2. Залогова, Л.А. Компьютерная графика. Элективный курс [Текст]: учебное пособие / Л.А. Залогова. - М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2005- 212 с.: 16 л. ил.
3. Казанцева Л.Н. Программа векторной графики CorelDraw. –Екатеринбург, УРГТУ-УПИ, 2004. – 66 с.
4. Келби С. Фотошоп 7: хитрости и секреты работы. – Спб, 2004. –288 с.
5. Ким В.С. Метод создания учебных компьютерных анимаций в Delphi / XXVIII Международная конференция «Современные информационные технологии в образовании», 27 июня 2017 г., г. Москва, г.Троицк. – С.239–241.
6. Ким В.С. Некоторые проблемы построения программного обеспечения ЭВМ учебного назначения / Дистанционное и виртуальное обучение, 2010, №8. –С.58-68.
7. Ким В.С. Компьютерное моделирование физических процессов в учебном физическом эксперименте / Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 4. С. 182-187.

8. Ким В.С. Развивающая функция тестовых заданий / Педагогические измерения, 2007, № 1. -С.77-84.

9. Лапчик, М.П. Методика преподавания информатики [Текст]: учебное пособие для студентов пед. вузов. / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер; под ред. М.П. Лапчика. - М.: Академия, 2006. - 624 с.

### **Формирование УУД у школьников на уроках русского языка с использованием компьютерных технологий**

*Мутовкина Елена Васильевна*

*магистрант группы М2101дт Школы педагогики ДВФУ*

*Горностаева Татьяна Николаевна*

*к.ф.-м.н, доцент кафедры ИИТнМО Школы педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы формирования универсальных учебных действий (УУД) у школьников на уроках русского языка с помощью компьютерных технологий. Приведены результаты исследования этой проблемы.

**Ключевые слова:** образование; универсальные учебные действия; компьютерные технологии; тренажеры.

### **Formation uud in schoolchildren at russian language lessons using computer technology**

*Moutovkina Elena Vasilievna*

*an undergraduate student group M2101dt School of Education FEFU*

*Tatyana Nikolaevna Gornostaeva*

*candidate of physico-mathematical sciences, associate Professor, head of the Department of Informatics, Information Technologies and Teaching Methods Education FEFU*

**Abstract.** The article deals with the problems of the formation of universal educational actions (UUD) in schoolchildren in Russian language lessons using computer technology. The results of the investigation of this problem are presented.

**Keywords:** education; universal learning activities; computer technologies; simulators.

С введением новых федеральных государственных образовательных стандартов к деятельности учителя стали предъявляться новые требования. Одним из таких требований является реализация универсальных учебных действий в процессе обучения

Под универсальными учебными действиями (далее УУД) понимают умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Выделяют следующие виды универсальных учебных действий:

1. **Личностные** универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

2. **Регулятивные** действия обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности. К ним относятся целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, волевая саморегуляция.

3. **Познавательные** универсальные действия включают общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.

4. **Коммуникативные** действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [3, с.160-174].

Безусловно, что на уроках по возможности должны быть реализованы все четыре вида УУД. Каждый школьный предмет обладает своей уникальной спецификой по разному формирует учебные действия школьников. Русский язык – один из немногих школьных предметов, который формирует все четыре вида УУД и формирование это будет более эффективным, если учитель будет использовать компьютерные технологии.

Компьютерные технологии (англ. Computer Science) — это обобщённое название технологий, отвечающих за хранение, передачу, обработку, защиту и воспроизведение информации с использованием компьютеров [4].

Применение компьютерных технологий на уроках русского языка позволяет сочетать различные методы обучения – игровые, проблемные, исследовательские и развивать мышление и творческие способности учащихся, использовать оперативный контроль знаний, повышать интерес к обучению, создание условий для индивидуальной и групповой форм обучения [1].

На уроках русского языка компьютер должен использоваться как источник учебной информации с качественно новым уровнем возможностей мультимедиа, как наглядное пособие, как тренажер, как средство диагностики и контроля.

Для развития УУД учитель должен включать в процесс обучения презентации, визуализированные диаграммы, схемы, упражнения, которые позволяют усилить продуктивность обучения и решать задачу развития коммуникативных УУД. Особый эффект дает такая форма работы при решении проблемных, исследовательских заданий.

Презентация – это одна из широко используемых компьютерных технологий, но учитель должен понимать, что презентация – это иллюстративный ряд к уроку, а не учебник и не конспект урока, поэтому выносить на экран пояснения учителя, цели и задачи, приветствие и прощание не нужно. То, что можно сказать словами – в презентации будет лишним. На экране должна быть лишь та основная информация, которая привлечет внимание детей и останется у них в памяти. Презентация не должна заменять практическую деятельность и самих учеников, так как лучше запоминается то, что усвоено через практический опыт, а не просто продемонстрировано на экране. Для развития универсальных учебных действий помимо презентаций возможно использование и разного рода тренажеров.

Но, к сожалению, ни все учителя умеют использовать компьютерные технологии, или говорят о нехватке времени для их использования. Такие выводы мы сделали, исходя из анализа анкетирования учителей школ г. Уссурийска, в котором участвовало 14 учителей русского языка.

78% учителей в анкете указали, что используют компьютерные технологии на уроках в виде мультимедийных презентаций и видео/аудио материалов, то есть, они знакомы с методикой проведения уроков с их использованием.

Достоинства использования компьютерных технологий, по мнению учителей, заключается в следующем:

- они позволяют более эффективно осуществлять саморазвитие ребенка;
- способствует углубленному восприятию материала;
- формирует навыки внимательности, увлеченности учащихся.

Несмотря на указанные достоинства, учителя в анкетах отметили, использовании технологий требует больших затрат, так как подготовка урока с их использованием технологий требует большого количества времени, чаще всего используются презентации и видео/аудио записи.

В связи с этими фактами было решено предоставить учителям несколько готовых компьютерных упражнений-тренажеров, которые они смогут использовать в своей деятельности и оценить их эффективность для формирования УУД.

Рассмотрим такие тренажеры.

1. «Найди пару» - <https://learningapps.org/display?v=pbbmg93ja16>

**Цель:** Развитие языковой интуиции, речи учащихся, накопление речевого опыта, обогащение их словарного запаса.

**Использование:** на уроках русского языка при изучении темы «Фразеологизмы. Их значение. Фразеологические единицы».

**Задание:** Найди соответствие между картинкой и фразеологической единицей (Рисунок 1). Объясни значение каждого фразеологизма.

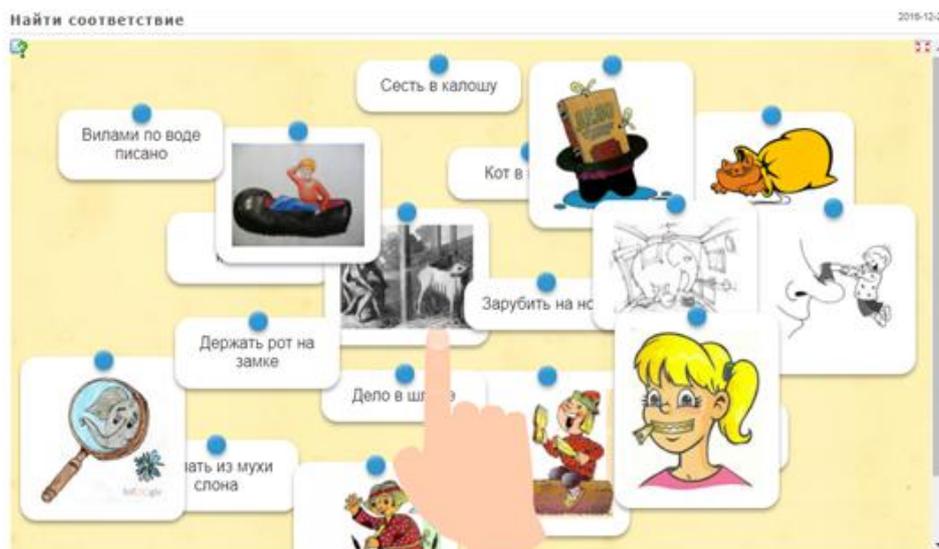


Рисунок 1

**Формирование УУД:**

**Личностные УУД:** устанавливать связь между целью деятельности и ее мотивом (зачем?);

**Регулятивные УУД:** высказывать свое предположение на основе изученного учебного материала; осуществлять самоконтроль;

**Познавательные УУД:** использовать приобретённые знания при объяснении значения фразеологизмов.

**Коммуникативные УУД:** формулировать собственное высказывание, мнение.

2. «Самостоятельные части речи» - <https://etreniki.ru/DVUYQDQN1G>

**Цель:** научить школьников отличать самостоятельные части речи от служебных.

**Использование:** на уроках русского языка при изучении темы «Морфология. Самостоятельные и служебные части речи».

**Задание:** найти служебную часть речи, каждой части речи дать определение и привести пример. Объяснить, чем служебные части речи отличаются от самостоятельных (Рисунок 2).

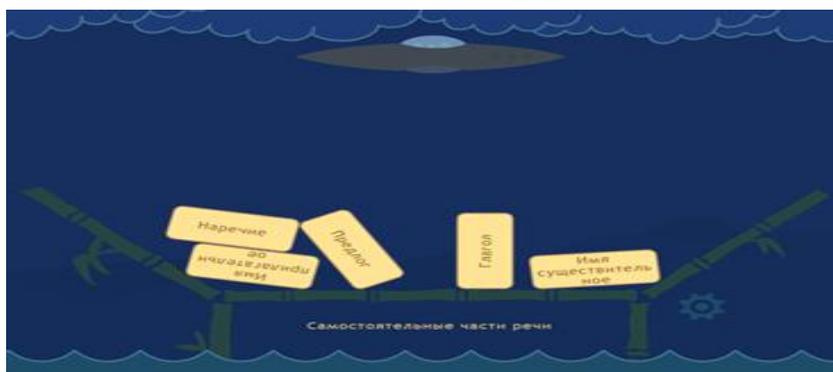


Рисунок 2

### **Формирование УУД:**

**Личностные УУД:** формировать умения находить общее решение, самостоятельно делать выводы, осознавать сущность выполненной работы на уроке.

**Познавательные УУД:** уметь отличать служебные части речи от самостоятельных, формулировать устное высказывание, приводить аргументацию при доказательстве.

**Регулятивные УУД:** строить алгоритм выполнения задания, исходя из цели.

**Коммуникативные УУД:** осуществлять речевое взаимодействие в разных ситуациях общения, участвовать в коллективном обсуждении выполнения задания.

### **3. «Имя существительное» -**

<http://www.umapalata.com/uschool/us.asp?LANG=RU&chi=Tch>

**Цель:** закрепить и обобщить сведения об имени существительном, изученные в курсе начальной школы.

**Использование:** использовать на уроках-повторениях по теме «Морфемика. Имя существительное как часть речи».

**Задание:** ответьте на вопросы по теме «Имя существительное как часть речи» (Рисунок3).



Рисунок 3

### **Формирование УУД:**

**Личностные УУД:** формировать умения находить общее решение, развитие интереса к изучению языка.

**Познавательные УУД:** закреплять знания об общем значении, морфологических признаках и синтаксической роли существительного; умения находить и использовать имена существительные в тексте; развивать творческие способности обучающихся;

**Регулятивные УУД:** развивать умения работать по плану, сверяя действия с целью, корректировать свою деятельность; контролировать и оценивать достигнутые результаты своей и чужой деятельности и адекватно формулировать их в устной и письменной форме; вносить необходимую коррекцию в процессе деятельности;

**Коммуникативные УУД:** осуществлять речевое взаимодействие в разных ситуациях общения, владеть всеми видами деятельности; вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении.

Использование данных тренажеров на уроках русского языка снимает «традиционность», оживляют мыслительную и познавательную деятельность учащихся, что необходимо для формирования и развития познавательных УУД. Благодаря таким технологиям обучения, уроки проходят на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (использование музыки, анимации), что положительно сказывается на развитие общего

психологического фона учащихся, а, следовательно, повышается уровень сформированности личностных УУД.

### Список литературы

1. Горбич О.И. Педагогические технологии в преподавании русского языка: учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка /О.И. Горбич. М.: Икар, 2012. – 144с.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для высших учебных заведений [Текст] / И.Г.Захарова. - М.: «Академия», 2008. – 192с .
3. Марченко О.Н., Осипова И.В. Русский язык: учебно-методические материалы к программе доп.проф.пед. образования (повышения квалификации) достижение личностных, метапредметных и предметных результатов образования средствами линии УМК «Русский язык. 5-9-е классы»/ под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта . - Москва : Дрофа, 2012. – 252с.
4. Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>. Загл. с экрана.
5. Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование. ОТ'13 :сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. : С. И. Гудилиной, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. СПб. : Нестор-История, 2013. - 373 с.
6. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / под ред. Д. Бадарча. М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. - 320 с.

## РАЗДЕЛ III. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

### Обучение технике чтения на английском языке (из опыта работы)

*Вельчинская Валентина Анатольевна*  
доцент кафедры образования в области  
романо-германских языков  
школы педагогики ДВФУ

**Аннотация.** Автор делится своей оригинальной методикой обучения технике чтения на английском языке. Обучение осуществляется при помощи сказок и занимательных историй о буквах.

**Ключевые слова:** транскрипция; правила чтения; сказки.

### Teaching reading technique in english

*Velchinskaya Valentina Anatolievna*  
senior lecturer of department chair of  
Education in the field of  
Roman German languages  
of Fefu School of Education

**Abstract.** The author shares her original methods of teaching the reading skills in English. This teaching is realized through fairy tales and interesting stories about letters.

**Keywords:** transcription; rules of reading; fairy tales.

Данная статья адресована учащимся, которым в силу разных причин необходимо овладеть техникой чтения на английском языке за короткий промежуток времени.

Преподавателям английского языка хорошо известны трудности, с которыми сталкиваются обучаемые в процессе овладения техникой чтения. Чтение английских слов является процессом достаточно специфическим, основанным не на «складывании» слов из букв, а скорее на преобразовании буквосочетаний в сочетание звуков. Разумеется, существуют определенные правила чтения, которые нужно знать и применять. Но слов, которые не подчиняются правилам, гораздо больше.

При обучении технике чтения мы предлагаем использовать технологию, которая предусматривает овладение транскрипцией как зрительной опорой для усвоения алфавита и правил чтения.

Усвоив транскрипцию (символы, передающие звуки), учащиеся легко справятся со словами, которые пишутся по-разному, а читаются одинаково, постигнут чтение буквосочетаний и различение гласных, прочитают слова, не подчиняющиеся правилам. Кроме того, знание транскрипции закладывает основу для работы со словарем.

Однажды мне попала детская книжка «Английский для малышей» авторов И.А.Шушковой и М.Е.Вербовской под редакцией известного автора учебников и учебных пособий Н.А.Бонк. В этой книжке была напечатана сказка об английских звуках. Эта книжка вдохновила меня на создание сказок и историй об английском букваре. Эти истории будут приведены ниже.

Для удобства обучения транскрипции я разбила сказку о звуках на части, снабдила каждую часть комментариями и упражнениями.

«Сказка о язычке».

### **Часть I.**

#### **Звуки:**

[ j ] – (й)

[ t ] – (т)

[ d ] – (д)

[ l ] – (л)

[ n ] – (н)

[ s ] – (с)

[ z ] – (з)

[ p ] – (п) – этот звук произносится с аспирацией (с придыханием – слабой струей воздуха при выдохе)

[ r ] – (р) – русский ( р ) без вибрации

[ f ] – (ф)

[ v ] – (в)

[ ʌ ] – (а) – короткий передний звук

[ u ] – (у)

[ : ] – означают долгий звук

[ u: ] – (у) – долгий звук

[ ɜ ] – (г)

[ m ] – (м)

[ ʒ ] – (джь)

[ ʒ ] – (жь)

[ jʌ ] – (я)

[ ju: ] – (ю)

} кончик языка на самой выпуклой части альвеол (бугорков над верхними зубами)

Жил-был язычок по имени [j]. У него было любимое место на потолочке (это бугорки за верхними зубами), где он часто играл с разными звуками [t], [d],

[l], [n], [s], [z].

Однажды ночью разыгралась буря, подул сильный ветер [u:] и по крыше застучал дождик [p].

Язычок услышал, как ухала на дереве сова [u], а неизвестная птица повторяла [Λ].

На ферме замычала корова [m], заготовали гуси [ɔ] и зарычала собака [r].

Потом пробежал, пофыркивая ёжик [f], [v], а два жука сердито переговаривались [ɕ], [ʒ].

### Упражнения

[dΛ] [u:d] [zu:] [lΛ] [lu:] [Λn] [mun] [nΛt] [fΛn] [fu] [vΛn] [vu:] [dΛl] [su:n] [fΛs] [fΛst] [gΛs] [mΛg] [ɔu:z] [dΛst] [ɔΛn] [nΛt] [prΛ] [fΛv] [ɔud] [dΛɔ] [sΛn] [lΛl] [dΛm] [put] [tum] [mΛst] [ɔΛst] [du:] [spu:n] [fut] [vΛst] [ru:m] [mu:r] [ɔlu:] [mu:v] [ju:m] [ju:l] [ju:k] [dju:k] [tju] [tju:n] [fju:] [sju:] [dju:] [nju:z] [sju:t] [jΛ] [jΛm] [jΛk] [jΛp] [jΛr] [ʒΛr] [u:ʒ] [kru:ʒ] [ʒu:r] [ɕΛ] [ɕu:] [ɕΛst] [ɕu:n] [ɕu:v] [vu:ɕ] [fuɕ] [fru:ʒ] [fru:ɕ]

### Часть II.

#### Звуки:

[h] – (х) – короткий лёгкий выдох

[b] – (б)

[p] – (п)

[ð] – звонкий межзубный звук. Кончик языка между верхними и нижними зубами.

Произносится со звуком.

[θ] – глухой межзубный звук (змея в норке). Кончик языка между верхними и нижними зубами. Произносится без звука.

[ŋ] – носовой звук на манер французского, отдалённо напоминает звук (н). Произнесите (н) долго, не закрывая рта.

[k] – (к)

[tʃ] – (ч)

[w] – (у/в) – губы вытягиваем трубочкой (как - будто собираемся задуть свечу), а затем резко разводим их в стороны.

Продолжение сказки.

Язычок уснул и тихо дышал [h]. А на утро выглянуло солнышко, язычок проснулся, потянулся и выгнул спинку как кошка [ŋ]. Вокруг жужжали мухи. Язычок побежал к пруду. Сначала он бросал камешки в воду [p], [b], а потом решил искупаться. Вода в пруду была холодная, язычок замерз [θ]. Он прибежал домой, но забыл закрыть наружную дверь, и она захлопала [w]. Язычок все-таки простудился и начал кашлять [k] и чихать [tʃ].

### Упражнения

[hu:] [hΛ] [hΛt] [hju:] [hjΛ] [hum] [huz] [hju:ɕ] [hjust] [hjum] [hju:t] [pu:l] [pΛb] [put] [pΛt] [rΛp] [pu:r] [pum] [pju:] [pΛθ]

[ð] – [ðΛ] [ðΛs] [ðu:] [Λð]

[θ] – [θΛ] [θu:m] [mu:θ] [bu:θ] [bΛθ] [brΛθ] [vu:θ] [θΛm] [fΛθ] [ruθ] [θru:]

[jΛŋ] [Λŋ] [mu:ŋ] [bΛŋ] [ɔΛŋ] [buŋ] [fu:ŋ] [fΛŋ]

[brΛ] [bru:θ] [bu:z] [bru:m] [bΛθ] [bum] [bΛs] [bΛt] [dΛb] [bΛd] [bu:l] [bu:ʒ] [bΛɕ] [ʒΛb] [ɕΛb]

[wΛt] [wΛm] [kwΛ] [wu:] [wu:st] [wu:ɕ] [wu:m] [wΛn]

[tʃ] – [tʃΛs] [tʃu:z] [tʃu:ɕ] [sΛtʃ] [tʃΛm] [fΛtʃ] [bΛtʃ] [butʃ] [mΛtʃ]

### Часть III.

#### Звуки:

[ə] – (э) этот звук всегда находится в безударном положении.

Звуки [æ] [e] [ə] [ɛ] отдаленно похожи на русский звук (э), но имеют разную степень открытости:

[æ] – самый сильный широкий звук

[e] – средний (как в слове «лев»)

[ə] – самый слабый, всегда в безударном положении  
 [ɛ] – не употребляется один. Он всегда стоит рядом с [ə] [ɛ ə] – (э)  
 [ə:] или [z:] – как буква «ё» без звука «й» в словах «лён», «свёкла»  
 [a:] – (а) – долгий глубокий звук  
 [ɔ:] – (о) – долгий глубокий звук  
 [ɪ] – (и)  
 [ɪ:] – (и) – долгий звук  
 [ʃ] – (ш)

Продолжение сказки.

Болело горло, и язычок тихо стонал. Сначала [ə], а потом еще жалобнее [ə:] = [z:].

Пришел доктор, удивился [ɔ:] и велел язычку показать горло и сказать [a:].

Но у язычка так болело горло, что он смог только произнести [e], [ɪ], [ɪ:] и наконец [ɔ].

Доктор дал ему горькое лекарство, язычок сказал [æ] и крепко уснул.

#### Упражнения

Помни, что ударение в транскрипции и словах обозначается вертикальной чёрточкой ( ' ) перед ударным слогом.

[ˈletə] [ˈzetə] [ˈbetə] [ˈdelə] [ˈdʒelə] [ˈfedə] [ˈledə] [ˈtʃedə] [ˈgetə]  
 [ə:] = [z:] [mz:] [n ə:v] [sɜ:] [də:] [ə:θ] [ə:n] [ˈdə:ti] [ˈə:li] [ˈfə:st] [kə:s] [ˈθə:sti] [θə:d]  
 [ʃə:n] [tʃə:tʃ] [tʃə:l] [pɜ:tʃ] [z:θ]  
 [æ] - [fæt] [tʃæt] [ɹæp] [mæp] [æpl] [kæt] [ræŋ] [fæŋ] [bæŋ] [ɹænd] [ˈɹæni] [ˈɹævə]  
 [trævəl] [jæp] [ˈjæŋki] [pæt] [ræp]  
 [e] - [net] [let] [bet] [bentʃ] [tʃes] [fetʃ] [get] [fel] [sledʒ] [dʒet] [jes] [jet]  
 [ɪ:] - [hi:] [mi:] [θri:] [fri:] [ði:] [ʃi:] [wi:] [wi:k] [ji:ld] [pi:t]  
 [ɪ] - [ɪt] [dɪd] [bɪd] [lɪp] [tɪp] [ʃɪp] [fɪt] [sɪt] [tʃɪk] [ˈtʃɪkɪn] [tʃɪl] [ˈtʃɪli]  
 [ɔ] - [fɔt] [ɹɔt] [ʃɔp] [stɔp] [mɔb] [rɔb] [dɔɹ] [dɔl] [ˈdɔlfɪn] [ˈdɔŋki] [dɔt] [jɔt]  
 [ɔ:] - [fɔ:] [fɔ:m] [mɔ:] [dɔ:] [ˈnɔ:məli] [fɔ:l] [jɔ:] [jɔ:z] [θɔ:t] [mɔ:l] [bɔ:n] [jɔ:l]  
 [a:] - [ka:] [fa:] [fa:m] [ˈfa:mɪŋ] [fa:ðə] [fa:ðɪŋ] [fa:st] [ˈɹa:tə] [ɹa:f] [ba:m]  
 [ˈda:lɪŋ] [ha:t]

#### Часть IV.

##### Звуки:

[ʃ] – ( ш )  
 [aɪ] – ( ай )  
 [eɪ] – ( эй )  
 [əu] – ( эу )  
 [au] – ( ау )  
 [ɛə] – ( эа )  
 [ɪə] – ( иа )  
 [uə] – ( уа )  
 [ɔɪ] – ( ои )

Во сне к язычку пришли восемь весёлых гномов [aɪ], [eɪ], [əu], [au], [ɛə], [ɪə], [uə], [ɔɪ].  
 Старший гном попросил их не шуметь и сказал [ʃ].

#### Упражнения

[ʃ], [ʃi:] - [ʃʌt] [ʃɔt] [wɪʃ] [ʃæl] [skwɔʃ] [ʃu:t] [fɪʃ]  
 [au] - [ˈbraun] [ˈtaun] [ˈgaun] [ˈdaun] [ə ˈbaut] [kau]  
 [aɪ] - [daɪ] [maɪ] [maɪˈself] [laɪ] [haɪ] [ˈraɪs] [baɪ]  
 [eɪ] - [beɪ] [meɪk] [tʃeɪs] [beɪs] [feɪs] [keɪk] [ʃeɪk] [teɪk] [leɪt] [meɪt] [dʒeɪn]  
 [əu] - [ˈɹəu] [məu] [dəuz] [ɪks ˈpəuz] [ləud] [dəum] [dəunt]  
 [ɛə] - [dɛə] [bɛə] [fɛə] [mɛə] [kɛə] [tʃɛə] [ðɛə]

[iə] - [hiə] [diə] [biə] ['θiəri] [kliə] [piə] [ʃiə]  
 [uə] - [puə] ['duə] ['ruəl] ['kruəl]  
 [ɔɪ] - [kɔɪn] [pɔɪnt] [bɔɪz] [tɔɪz] [vɔɪs] [tʃɔɪs] [ʃɔɪn]

Теперь вы сможете прочесть любое незнакомое слово.

Прочти название стран. Догадайся что это за страна.

[æʃən'ti:nə] [brə'zi:lɪə] [bʌl 'geəriə] [kəm 'bɔ:diə] ['tʃi:li] ['tʃaɪnə] [kə 'lɔ:mbiə] ['kj:bə]  
 ['denna:k] ['iŋɡlənd] ['fi:nlənd] ['ʃə:məni] ['gr:ɪs] ['hʌŋɡəri] ['aɪslənd] [ɪ:'ra:n] ['aɪələnd]  
 ['itəli] ['ʃə 'pæn] ['kenjə] ['meksɪkəu] ['neðələndz] [naɪ 'ʃiəriə] ['pəulənd] [ru 'meɪniə] ['rʌʃə]  
 ['speɪn] ['taɪlənd] ['tɜ:kɪ] [venə 'zweɪlə] [vjet 'næm] ['weɪlz] ['jemən] ['zæmbiə]

Мы уже познакомились с транскрипцией. А сейчас мы отправимся в страну Букварию, в которой живут буквы. Они ведут себя как люди: дружат, ссорятся, помогают друг другу.

Каждая буква в алфавите имеет свое имя. Некоторые буквы передают только один звук. Есть буквы, которые могут передавать несколько звуков.

В таблице даны буквы, названы их имена. В отдельной колонке записаны звуки, которые эти буквы могут передавать.

Буквы	Имя буквы	Звуки, которые эти буквы могут передавать
A a	[eɪ]	[eɪ] [æ] [a:] [ɛə] [ə] [ɔ:] - без ударения
B b	[bi:]	[b]
C c	[si:]	[k] [s]
D d	[di:]	[d]
E e	[i:]	[i:] [e] [ə:] [iə]
F f	[ef]	[f]
G g	[ʤi:]	[g] [ʤ]
H h	[eitʃ]	[h]
I i	[aɪ]	[aɪ] [ɪ] [ə:] [aɪə]
J j	[ʤeɪ]	[ʤ]
K k	[keɪ]	[k]
L l	[el]	[l]
M m	[em]	[m]
N n	[en]	[n]
O o	[ou]	[ou] [ɔ] [ɔ:] [ʌ]
P p	[pi:]	[p]
Q q	[kju:]	[kw]
R r	[a:]	[r]
S s	[es]	[s]
T t	[ti:]	[t]
U u	[ju:]	[ju:] [ʌ] [ə:] [juə]
V v	[vi:]	[v]
W w	['dʌblju:]	[w]
X x	[eks]	[ks] [gz]
Y y	[wai]	[j] [aɪ] [ɪ] [ə:] [aɪə]
Z z	[zed]	[z]

Самые главные буквы – это гласные A, E, I, Y, U, O. Они передают разные звуки в зависимости от сочетания с другими буквами. Существуют четыре основные позиции.

«Первая позиция» - открытый слог, оканчивающийся на немую гласную «е». Эта буква в конце слога не произносится.

«Вторая позиция» - закрытый слог, оканчивающийся на согласную.

«Третья позиция» - слог, закрытый буквой “r”.

«Четвертая позиция» - это гласная + “r” + гласная (“e”).

Четыре истории про эти гласные помогут усвоить их чтение.

#### История первая.

Главными в Букварии, конечно же, являются буквы-королевы. Их 6. На службе у них находится преданный паж – буква «е». Он сопровождает королев, помогая им нести их длинные шлейфы. Паж, стоя в конце слова, всегда молчит, а королевы-гласные называют свои полные имена.

Читаем слова:

“a” [eɪ]	“e” [i:]	“i” [aɪ]	“u” [ju:]	“o” [ou]
fate [feɪt]	Pete [pi:t]	time [taɪm]	use [ju:z]	hole [hou]
same [seɪm]	we [wi:]	ride [raɪd]	tube [tju:b]	dote [dout]

#### История вторая.

Однажды пажа отправили в далёкую страну с секретным поручением. Королевы остались без своего верного слуги. Они в смятении наступали на собственные шлейфы и уже не могли называть свои полные имена. Буква «A» с досады говорила [æ], Буква «O» → [ɔ], Буква «E» произносила [e], Буквы «I» и «Y» тихонько произносили [ɪ], а Буква «U» жалобно произносила [ʌ]. В общем, в королевстве был сильный переполох.

“a” [æ]	“e” [e]	“i” [ɪ]	“u” [ʌ]	“o” [ɔ]
fæt [fæt]	pet [pet]	Tim [tɪm]	us [ʌs]	not [nɒt]
Sam [sæm]	wet [wet]	rid [rɪd]	tub [tʌb]	dot [dɒt]

#### История третья.

В стране Букварии есть грозный кардинал. Это буква «R». Он знает все тайны королев, и они, опасаясь могущества кардинала, вынуждены в его присутствии говорить то, что он им велит. Буква «A» говорит [a:], Буква «O», удивляясь, говорит [ɔ:], а все остальные гласные «E», «I», «Y», «U» единодушно произносят один звук [ə:].

“a” [a:]	“o” [ɔ:]	“e” [ə:]	“i” [ə:]	“u” [ə:]
dark [da:k]	port [p ɔ:t]	her [hə:]	sir [sə:]	burn [bɜ:n]

#### История четвёртая.

Но вот из далёкой страны возвращается паж – Буква «E». Он стоит за спиной кардинала – Буквы «R» и тихонько произносит своё имя [ə], подавая знак королевам, что он справился с секретным поручением. Королевы-гласные с радостью встречают своего пажа, и теперь они вновь называют своё полное имя, добавляя к нему звук [ə]. «A» [eə];



«E» → [ɪə]; «I», «Y» → [aɪə]; «U» → [juə]. И только «O» удивлённо произносит [ɔ:].

“a” [ɛə]	“i” [aɪə]	“e” [ɪə]	“u” [juə]	“o” [ɔ:]
bare [bɛə]	fire [faɪə]	here [hɪə]	pure [pjʊə]	more [mɔ:]

### Чтение английских гласных в ударном слоге

Буква	Тип слога			
	I открытый	II закрытый	III (закрытый буквой r	IV гласная + r + гласная
<b>A a</b> [eɪ]	[eɪ] make fame	[æ] bad hat	[ɑ:] bard hard	[ɛə] care hare
<b>E e</b> [ɪ:]	[ɪ:] me Pete	[e] send tell	[ə:] her perl	[ɪə] here mere
<b>I i</b> [aɪ] <b>Y y</b> [waɪ]	[aɪ] ride type	[ɪ] sit pig 'system	[ə:] first skirt	[aɪə] fire lyre
<b>U u</b> [ju:]	[ju:], [u:] use	[ʌ] us	[ə:] turn	[juə] pure
<b>O o</b> [ou]	[ou] note	[ɔ] hot	[ɔ:] form	[ɔ:] more

### Упражнения

Прочитайте следующие слова, руководствуясь правилами чтения гласный в 4-х типах ударного слога:

<b>A a</b> [aɪ]	1. Kate, hate, mate, take, Jane, plate, rate, date, fate 2. bat, bag, sat, fat, rat, mat, flag, nap 3. dart, dark, bark, harm, harp, mark 4. dare, mare, hare, stare, bare
<b>E e</b> [ɪ:]	1. Pete, we, he, eve, mete, Steve 2. pen, test, ten, tell, bed, men, spend 3. term, serf, herd, verb, hers, fern 4. here, mere, sere
<b>I i</b> [aɪ] <b>Y y</b> [waɪ]	1. bike, ride, nine, kite, Mike, dye, tyke, time 2. Tim, pig, big, milk, kid, symbol, system 3. girl, sir, first, skirt, bird 4. hire, wire, lyre, tyre, dire, spire
<b>U u</b> [ju:]	1. due, Sue, use, tune, fuse, duke 2. us, nut, tub, sun, gun 3. burn, turn, hurt, spur, burst 4. lure, pure, secure
<b>O o</b> [ou]	1. note, spoke, nose, vote, zone, sole

- |   |
|---|
| 2. stop, not, spot, off, odd, a lot, doll, dot<br>3. or, port, fork, sport, born<br>4. score, more, store, fore, bore |
|---|

Проверьте, усвоили ли Вы правила чтения?

mate, mat, fat, fate, rabbit, pig, first, wire, skirt, score, spot, spoke, us, use, gun, Sue, hire, ride, mere, bike, rat, rate, dark, spend, kid, dire, milk, tune, sun, hurt, bird, doll, bore, symbol, verb, harm, nap, dare, Sue, mute, nut, lure, turn, burst, skirt, dark, fire, fit, farm, bag, take, bat, tub, tube, dust, duke, fuse, plate.

Гласная **У** передаёт 3 звука! [aɪ] [ɪ] [j]

В начале слова [j]: yes, yet, yesterday.

Под ударением и с немой “е” читаем [aɪ]: my, fly, type. Если **У** стоит в конце слова, и на неё не падает ударение, читаем [ɪ]: 'happy, 'Andy, 'symbol.

Проверь себя, прочитай слова:

yes, my, type, 'system, 'silly, 'Willy, symbol, fly, sky, bye, 'happy, yet.

Есть согласные, которые передают только один звук.

Dd [d]	Ll [l]	Tt [t]
Ff [f]	Mm [m]	Vv [v]
Hh [h]	Nn [n]	Ww [w]
Jj [dʒ]	Pp [p]	Zz [z]
Kk [k]	Rr [r]	

Bob, dad, hen, jam, bad, kept, less, man, not, pen, sit, tin, vest, wet, ten, red, fat, zone, zip, west.

Следующие согласные передают 2 звука:

**Cc** → [k] – cat, cap, cape, cut

→ [s] – перед e, i, y: face, ice, mice, space

**Gg** → [g] – gap, gun, glad

→ [dʒ] – перед e, i, y: gym, page, gin

**Xx** → [ks] – box, fox, text, next

→ [gz] – перед гласными: exam, exact, exist

**Ss** → [s] – в начале слова и после глухих согласных: sad, sleeps, tests, bats, cats, lakes

→ [z] – после гласных и звонких согласных: rose, nose, please, cheese, days, pens, bags, flags, bells, feeds

Прочти слова:

face, cats, box, pens, ice, gun, glad, page, space, tables, exam, fox, bags, exact, gym, gyp, gap, exist, tests, next, mice, flags, face.

Некоторые буквы дружат. Их дружба настолько крепка, что они произносятся как один звук.

Буквы **sh** всегда шушукаются и говорят [ʃ] - she, shelf, short, shame, shut, fish, wish, shine, shop, dish

Буквы **th** говорят [ð] или [θ].

[ð] – во всех служебных словах: this, that, than, they, those, these, with

[θ] – в начале и конце знаменательных слов: thin, theme, depth, tenth, fifth, thank, myth

Буквы **ch** просят всех помолчать и говорят [tʃ].

[tʃ] - chess, chest, cheese, inch, lynch, chop, rich, much

Буквы **ck** дружат так, что их называют «не разлей вода». Они говорят [k].

[k] - clock, sock, shock, cock, black, duck, pick, thick, deck, stick

Две буквы-подружки **qu** всегда квакают [kw].

[kw] - quest, quick, quite, quote, quill, quell, quid, quilt, quip, quiz.

Буквы-подружки **ph** на всех фыркают [f].

[f] - a 'dolphin, an 'elephant, a 'telephone, Phil, a photo, phone, phrase, physics.

Проверь себя и прочти слова:

shelf, thick, sock, thin, much, short, wish, this, that, tenth, chest, inch, clock, deck, quest, quick, shine, dish, than, thank, lynch, chop, duck, pick, quick, quite, shame, fish, those, with, rich, stick, quill, quip, quiz, they, theme.

Две подружки **wh** уважают друг друга и говорят по очереди.

Если рядом стоит “o”, то произносится вторая буква [h].

**who** [hu:] – кто?

**whom** [hum] – кого?

**whose** [hu:z] – чей?

**wh** произносится [w], если рядом нет буквы “o”.

**when** [wen] – когда?

**where** [wɛə] – где? куда?

**why** [waɪ] – почему?

**what** [wɒt] – что?

Прочитай слова: what, who, when, where, whom, why, whose.

**Гласные буквы** тоже умеют дружить.

Две буквы “e” всегда произносятся [i:], когда стоят вместе:

meet, green, street, feet, sleep, need, deed.

Две буквы “o” произносятся [u]:

book, took, cook, hook, moon, zoo.

Но не все буквы в стране Букварии дружат.

Согласные **gh** поссорились, поэтому молчат. Они не произносятся. Поэтому гласная-королева “i” не обращает на них внимания и гордо произносит своё полное имя [aɪ]. Вот, что значит ссориться с друзьями.

**High** [haɪ], **right** [raɪt], **night** [naɪt], **might** [maɪt], **fight** [faɪt], **light** [laɪt].

Сравни hi → high.

Буквы **ugh** поссорились так давно, что причину их ссоры уже никто не помнит. Они молчат много столетий. Гласные “o” и “a” перед ними произносятся одинаково-удивлённо [ɔ:]. Ну и как же тут не удивиться, ведь целые три буквы молчат: **caught** [kɔ:t], **brought** [brɔ:t], **fought** [fɔ:t], **taught** [tɔ:t], **thought** [θɔ:t].

Буква **w** боится нашего грозного кардинала “R”. Она всегда молчит, когда стоит перед “R”: **write** [raɪt], **wrist** [rɪst], **wrong** [rɒŋ], **wrap** [ræp], **wrath** [ræθ], **wreck** [rek], **wrench** [rentʃ].

А буква “k” всегда почтительно молчит, когда стоит перед “n”: **knight** [naɪt], **know** [nou], **knee** [ni:], **kneel** [ni:l], **knife** [naɪf], **knit** [nɪt], **knock** [nɒk].

Сравни: no → know. Эти слова произносятся одинаково, но пишутся по-разному и значения у них разные.

Проверь себя. Прочти слова.

Green, took, right, brought, wrist, know, meet, high, caught, write, knight, book, cook, night, fought, wrong, knee, knife, wrap, fought, light, moon, street, light, taught, thought, wreck, knock, knot, wrench, fight, zoo, deed, no, know, hi, high.

Ты помнишь, какие буквы и буквосочетания соответствуют этим звукам?

Проверь себя: [a:], [ʌ], [ɜ:], [ɪ:], [e], [ɛə], [ɪə], [juə], [ʃ], [θ], [ð], [tʃ], [n], [p], [d], [b], [r].

Проверь себя и прочитай эти слова:

mat, mate, meet, met, cat, gate, page, cent, sick, fix, exam, gun, jam, jar, jest, yet, yell, green, mice, face, pins, star, stare, burn, bun, dark, shelf, that, thanks, quiz, quote, us, use, tune, sun, click, sleep, verb, vest, tub, tube, turn, symbol, fly, bye, text, inch, 'system, pure, bags, lakes, tenth, duck, quick, fork, chop, when, who, whom, what, why, need, moon, fight, light, wrong, night, knight, nod, knot,

note, knife, brought, taught, wish, shine, photo, eve, vest, west, cut, space, thick, this, quite, much, dye, term, age, shoot, quite, Jane, dolphin, phrase, whose, dish, fuse, duke, dust, Andy, fly, swim, fish, jump, first, good, food, mine, speech, write, right, hi, high, north, caught, wrist, knee, rest, wrest, my, might, zoo, socks, thought, thus, think, length, hen, but, burn, mute, hue, myth, miss, no, know.

Сказки и рассказы о буквах позволят начинающим усвоить транскрипцию и правила чтения, а ряд упражнений закрепят этот навык.

Надеюсь, что данные советы помогут учителю сделать уроки обучения чтению интересными, а значит и более эффективными. Вашу увлечённость учащиеся обязательно почувствуют и откликнутся. Возможно, вместе с ними Вы сочините ещё много занимательных историй об удивительной стране Букварии. А ученики подружатся с этой замечательной страной, и с Вашей помощью поднимутся к вершине знаний. И да осилит дорогу идущий!

**Методики преподавания иностранного языка как основание для формирования коммуникативных компетенций студентов (при изучении английского языка)**

*Калниболанчук Ирина Сергеевна*  
к.пед.н., доцент кафедры педагогики  
Школы педагогики ДВФУ г. Уссурийск  
*Уруджева Диана Керемалиевна*  
старший преподаватель Центра Международного  
языкового образования МГУ им. Дм. Г. И. Невельского  
магистрант Школы Педагогики ДВФУ, ППО 2202

**Аннотация.** В статье рассматриваются отечественные и зарубежные методики преподавания иностранного языка. Данные методики (подходы) могут являться основанием для формирования коммуникативных компетенции у студентов на занятиях при обучении английскому языку.

**Ключевые слова:** методика преподавания иностранного языка, методика обучения.

**Methods of teaching foreign language as a basis for formation of communicative competence of students (when learning english)**

*Kalnibolanchuk Irina Sergeevna*  
k. ped.n., Professor of pedagogics School of pedagogics,  
far Eastern Federal University Ussuriysk  
*Urudjeva Diana Karmaleeva*  
senior lecturer, center for international Studies Language Education,  
M.G.U. DM. G. I. Nevelsky  
Graduate school of Pedagogy of the University, PPO 2202

**Abstract.** The article deals with domestic and foreign methods of teaching a foreign language. These methods (approaches) may be the basis for the formation of communicative competence of students in the classroom while teaching English.

**Keywords:** methods of teaching a foreign language, methods of teaching.

На сегодняшний день так же, как и несколько десятилетий назад, современная методика сталкивается с проблемой поиска и выбора наиболее результативных и целесообразных методов преподавания иностранных языков, уместных в современных условиях обучения и отвечающих требованиям стандартов современного образования.

Поэтому в данной статье мы рассмотрим основные современные методики обучения иностранным языкам и попытаемся определить, насколько они результативны и оптимальны в обучении иностранным языкам для студентов.

Обратимся к определению понятия «методика». В педагогическом словаре Коджаспировой А. Ю. представлены следующие определения понятия «методика»: «методика в образовании — описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах. Методика обучения как частная дидактика - совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержании, методах, средствах и формах организации учебно-воспитательного процесса по отдельным учебным дисциплинам, обеспечивающих решение поставленных задач» [2, с.8].

Понятие «методика обучения» лежит в основе термина «методика преподавания иностранному языку». Следует отметить, что в научной литературе некоторые авторы [1, 2] под методикой понимают и используют «подход» в преподавании иностранного языка, поэтому, с нашей точки зрения, будет правомерно понимать понятия «методика» и «подход» как близкие по смыслу термины.

Охарактеризовав термин «методика», рассмотрим основные методические системы преподавания иностранных языков в России. Выделяют в отечественном научном методическом сообществе следующие виды методик преподавания иностранного языка: фундаментальная методика, классический подход к изучению иностранного языка, коммуникативный подход, интенсивная методика, эмоционально-смысловой подход.

Далее рассмотрим каждую подробнее. Фундаментальная методика является самой «старой» и традиционной методикой. В языковых вузах фундаментальная методика является базовой. Занимаясь по фундаментальной методике, студенты не только оперируют лексикой из различных сфер жизни, но и учатся мыслить как носитель языка. Самым известным представителем фундаментальной методики преподавания иностранного языка является Н.А. Бонк [3]. Цель фундаментального метода это формирование навыков понимания носителя языка не по заученным словам и конструкциям, а по ходу его мысли.

Для этого необходимо знание и понимание таких уровней языка, как синтаксис, фонетика, морфология, грамматика и т.д. Задачами фундаментальной методики являются понимание принципов формирования и употребления лексических и грамматических единиц, конструкций и языка в целом. Целью данного подхода является понимание системы языка. Сегодня многие преподаватели критикуют фундаментальную методику. Она предполагает, что иностранный язык это, прежде всего, наука. Именно в этом аспекте заключена главная проблема. Одни учат, чтобы контактировать с иностранцами в обыденной повседневной жизни, тогда фундаментальная методика не является подходящей, так как в данном случае этот подход грозит перенасыщением информации. Другие подходят к изучению иностранного языка, как к любой другой научной дисциплине. В этом случае лучше следовать принципам фундаментальной методики.

Классический подход к изучению иностранного языка в школах и университетах неязыковых специальностей является самым употребляемым. Основными задачами преподавателя являются постановка правильного произношения, изучение грамматики, развитие навыков общения на изучаемом языке. В классическом подходе язык рассматривается как основное средство общения, а значит, все языковые аспекты - устная и письменная речь, аудирование развиваются у студентов систематически. Такой комплексный подход направлен, в первую очередь, на то, чтобы развить или улучшить у студентов способности понимать и выстраивать грамотную речь. Основной недостаток такого метода – это то, что больше половины занятия ведется на родном языке, а применение иностранного языка происходит только при выполнении упражнений по грамматике или во время перевода предложений (текстов) [1].

В России концепция коммуникативного подхода получила обоснование в работах Е. И. Пассова и других методистов, реализована в ряде курсов русского и иностранных языков. Целью коммуникативного подхода является формирование коммуникативной

компетентности, т.е. умения использовать язык для результативного общения. Коммуникативный подход предполагает: «коммуникативную направленность обучения, т.е. язык, служит средством общения в реальных жизненных ситуациях, которые требуют общения; взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения; аутентичный характер учебных материалов, для обучения даже на ранних этапах выбираются оригинальные тексты без упрощений и адаптаций; принцип ситуативности» [1, с. 81]. На занятии учитель создает ситуации, с которыми студенты могут столкнуться в реальной жизни, например, разговоры в магазинах, на улице, обсуждение актуальных тем, ежедневные ситуации на работе или в школе и т.п. Моделирование ситуаций меняется изо дня в день, создавая новые коммуникативные задачи для учеников.

Следующая особенность данного подхода – это «лично ориентированная направленность обучения. При разговоре учащийся выражает свое мнение, рассказывает о себе, обсуждает актуальные для него вопросы и темы. Работа в паре либо в группе позволяет проявить творческие способности и активно взаимодействовать на занятии» [1, с. 81].

Недостатки коммуникативного подхода следующие: в изучении грамматики отсутствует какая-либо система, часто преподаватели оставляют этот аспект языка на самообучение; неправильное понимание преподавателями коммуникативного подхода, как развитие только навыков говорения. Коммуникативный подход предполагает равномерное развитие всех компонентов языка. Основным недостатком коммуникативного подхода является то, что обучающиеся должны постоянно прибывать в среде изучаемого языка или преподаватель должен постоянно имитировать условия такой среды.

Всё более популярной становится интенсивная методика обучения английскому. Изучать английский интенсивно позволяет высокая степень шаблонности, так как этот язык на 25% состоит из клише. Запоминание и отработка устойчивых выражений являются базовыми аспектами интенсивной методики. Данный метод направлен на формирование "свободного речевого поведения", и поэтому часто имеет языковой характер. Основными учебными приемами чаще всего являются диалогическое общение и тренинги. Недостаток данного метода заключается в нехватке фундаментальных и глубоких знаний языка, отсутствие понимания системы языка и ограничения в оперировании языковыми средствами.

Первым, кто начал применять эмоционально-смысловой подход был болгарский психиатр Г. Лозанов. Во время обучения учитель активно использует эмоции для достижения своих целей обучения. Позитивные и активные эмоции усиливают эффект обучения. Существует несколько приемов, использующихся в эмоционально-смысловом методе. Например, «чувство успеха»: удовлетворение появляется от успешно проделанной работы, над которой необходимо усиленно трудится. Успех является мотивацией для обучающихся, поэтому учитель выделяет положительные результаты работы учеников, их прогресс в той или иной области. Ещё один приём «улыбка»: улыбка преподавателя в классе показывает, что ему нравятся студенты, обучающиеся чувствуют это и еще больше воодушевляются на продуктивную работу, и внимательно слушают педагога. В России подход Г. Лозанова используют в 2-х языковых школах: "Система-3" Игоря Шехтера и "Школа Китайгородской". Данный подход в основном фокусируется на изучении лексики и формировании навыков общения на иностранном языке [1].

Итак, среди отечественных методик можно опираться на все представленные, однако необходимо определиться в целях изучения иностранного языка. Для развития коммуникативной компетенции у студентов больше всего подходит применение коммуникативного подхода.

Теперь рассмотрим методики изучения иностранного языка за рубежом.

Audio-lingualism Method — повторение и запоминание стандартных фраз. Также известен как «военный метод», так как данный подход был разработан во времена второй мировой войны специально для сотрудников армии США, которые испытывали потребность в интенсивном и эффективном изучении иностранных языков. Этот подход соединяет в себе

поведенческую психологию и лингвистику. Суть метода заключается в повторении студентами какой-либо языковой конструкции, пока они не смогут употреблять данную конструкцию самопроизвольно. Аудио-лингвистический подход исключает использование родного языка во время обучения. Учитель не фокусируется на изучении большого количества лексики, основной упор идет на изучение грамматики и грамматических конструкций [3].

The Grammar-translation approach – грамматико-переводной метод. Изначально, грамматико-переводной метод использовался в изучении греческого и латыни, но в последствии был адаптирован для изучения ныне существующих языков. Занятия проводятся на родном языке студентов, без активного употребления целевого языка. Вокабуляр изучается отдельным списком слов и выражений, вне контекста. Методика характеризуется детальным объяснением грамматической системы языка. В объяснении грамматики преподаватель фокусируется на правилах словообразования. Уже на начальном уровне начинается чтение сложных текстов. Мало внимания уделяется содержанию текста, тексты рассматриваются как упражнение по грамматическому анализу. Практически отсутствует постановка произношения [3].

Аудио-разговорный подход разделяет изучение языка на две ступени: заучивание диалогов и их проигрывание со студентами-партнёрами, заучивание грамматических правил и оборотов, выполняя домашние задания. Основываясь на повторении и запоминании стандартных фраз, данный метод полностью игнорирует роль контекста в процессе изучения языка.

Communicative Language Teaching – коммуникативный подход в обучении иностранному языку, который выделяет общение и как средство, и как цель изучения. Студенты осваивают и практикуют язык по средствам общения друг с другом и с преподавателем, или, читая адаптированные тексты на целевом языке. Обучающиеся делятся своим опытом с партнерами, составляют диалоги, применяя лексику каждодневных ситуаций; принимают участие в ситуативных играх, делятся мнениями относительно прочитанного. Весь комплекс приемов направлен на создание необходимой речевой среды. Целью языкового образования является способность свободно оперировать изучаемым языком. Также внимание уделяется культурным особенностям страны, поэтому в курсы входят страноведческие аспекты. Основные характеристики коммуникативного подхода: изучение грамматических правил даётся как домашнее задание, учитель не исправляет ошибки студента в речи напрямую, обучающимся не разрешается говорить на родном языке, студенты вовлечены в учебную деятельность. Преимущества методики: коммуникативный подход ориентирован на студента, так как базируется на его интересах и нуждах; использует только аутентичные источники; грамматика изучается в контексте лексики. Недостатки коммуникативного подхода: учитель не исправляет ошибки напрямую, а создаёт ситуацию, в которой студенты должны самостоятельно решать коммуникативную проблему. Тем самым они могут создавать грамматически неверные высказывания.

Психологический подход изучения иностранного языка берет своё начало в Соединенных Штатах и имеет общее с разговорным методом. Новшеством в этом методе являются ассоциативные связи между словом и его соответствующим конкретным объектом (предметом). Достижения этих связей учитель добивался посредством иллюстративных материалов, игрушек, картин, таблиц, диаграмм, плакатов, карикатур, мимики и жестов. Данный подход часто применяется в средней школе. Уроки проходят в игровой форме [3].

Reading - чтение как метод (часть методики) изучения иностранного языка. Студенты изучают только, те грамматические аспекты, которые необходимы для понимания текста. Минимум внимания уделяется произношению и коммуникативным навыкам на изучаемом языке. Необходимые тексты и лексика выбираются учителем. Словарный запас расширяется очень быстро, так как основной упор идет именно на него. Преимущества данного подхода заключается в следующем: эффективное изучение лексики языка, расширение кругозора

студента. Недостатками подхода являются: отсутствие разговорной практики на изучаемом языке, отсутствие креативности.

Сказанное позволяет заключить, что зарубежные и отечественные методики (подходы) имеют как сходства, так и отличия. Например, отечественная интенсивная методика и зарубежный аудио-лингвистический подход имеют сходства в приёмах изучения языка, также они имеют общие недостатки, а именно, очень мало времени уделяется разговорному аспекту и контексту, поэтому студент может столкнуться с языковым барьером. Необычными и интересными кажутся психологический и эмоционально-смысловой подходы (методики). Они отличаются от остальных подходов технологиями обучения, например «ассоциации».

Итак, хотелось бы подчеркнуть следующее: ни одна из вышеперечисленных методик не является лучшей во всех контекстах, и ни одна из них, по своей сути, не превосходит другие. Кроме того, невозможно применять одну и ту же методику для всех обучающихся, которые имеют разные цели, условия и потребности в обучении. Нужно применять наиболее подходящий подход для выполнения конкретных задач студента.

Рассмотрев несколько отечественных и зарубежных методик, можно сделать следующий вывод: для формирования коммуникативной компетенции у студентов необходимо знать и использовать элементы всех представленных методик преподавания иностранного языка, однако коммуникативный подход является наиболее предпочтительным. Но, учитывая недостатки данного подхода, следует комбинировать его с различными методиками. Так, основным недостатком коммуникативного подхода является не систематизированное изучение грамматики, поэтому комбинировать его с классическим подходом может стать эффективным решением. Тогда, возможно, будет добиться значительных успехов у студентов в овладении английским языком.

### **Список литературы**

1. Байматов А.А, Абдулаева М.А. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам – залог профессионального мастерства // Ученые записки Худжандского Государственного Университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. – 2014. -№2. – С. 77-83

2. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студентов высших средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова . - Москва : Академия, 2000. - 176 с.

3. Guoqian Shan. Emotional Teaching - An Effective Approach to Improve CET. – 2008. - №2. – С.142-144

### **Коммуникативный метод как средство формирования речевых навыков в процессе обучения иностранному языку**

*Кошевская Екатерина Васильевна  
магистрант, ШП ДВФУ*

**Аннотация.** В статье рассматривается коммуникативный метод, как одно из эффективных средств формирования речевых навыков при обучении иноязычной речи, рассмотрены понятия и основные параметры навыка, приведены формы коммуникативного метода, способствующих формированию речевых навыков, даны примеры использования данных форм на уроках иностранного языка, описаны требования, предъявляемые к формированию речевых навыков.

**Ключевые слова:** речь, речевой навык, коммуникативный метод, коммуникативная компетенция, формы коммуникативного метода, речевая ситуация.

## Communicative method as a mean of forming speech habits in a process of teaching foreign language

*Koshevataya Ekaterina Vasilyevna*  
*master of pedagogical school of FEFU*

**Abstract.** Communicative method as one of effective forming speech habits means is considered in the article. The main terms and parameters of skills are given. The article presents forms of the communicative method that contribute to form speech habits. The examples of using these forms are explained for teaching at foreign language classes. This article describes demands to help to form the speech habits.

**Keywords:** speech, speech habit, communicative method, communicative competence, forms of communicative method, speech situation.

Во время расширения межкультурных контактов для миллионов людей стало необходимым изучение иностранного языка для осуществления профессиональной деятельности. В связи с этим вопросы обучения иностранному языку становятся весьма актуальными. Современные образовательные программы по иностранному языку предусматривают развитие у учащихся всех видов речевой деятельности. Особенно большие изменения произошли в области целевых установок по отношению к практике общения. Изучение языка сводится к знанию его системы, но не ведет к пользованию этой системой как средством общения. Для практического пользования языком необходимо не только знание языковых средств и правил использования их в речи, но и автоматизированное их использование в актах коммуникации.

В связи с этим, целесообразно будет рассмотреть понятия «речь» и «речевая деятельность». Зимняя И.А. определяет речь как способ формирования и формулирования мысли [4, 206]. Гез Н.И. представляет речь как реализацию языковой системы в конкретных актах коммуникации [5, 28]. Речь – это главное средство коммуникации и развития человечества. Обучение же иноязычной речевой деятельности можно реализовать через речь в процессе общения. Однако в образовательных учреждениях складывается ситуация, когда учащимся предлагается заучивать материал наизусть. Г. Пальмер в свое время говорил, что тем лучше человек общается, чем больше он заучил наизусть. Данный подход является реализацией бихевиористской теории речевого поведения, основным положением которой считается, что все речевое поведение – это сумма заученных реакций [8, 26]. Соответственно, говорить о степени сформированности речевых навыков не имеет смысла. В процессе коммуникации важно не просто передать информацию, но и установить взаимопонимание и взаимодействие участников. Поэтому обучение иностранному языку должно быть кардинально пересмотрено. Источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность и вытекающий из этой потребности коммуникативно-познавательный мотив.

Таким образом, коммуникативный метод обучения иностранному языку, по нашему мнению, является отличным средством формирования речевых навыков. Под речевым навыком вслед за Алексеевой М.М., мы понимаем речевое действие, достигшее степени совершенства, способность осуществить оптимальным образом ту или иную операцию [2, 14].

Чтобы стать условием речевой способности и функционировать как ее основа, речевые навыки должны обладать следующими параметрами, выделенные Пассовым Е.И.:

1) Автоматизированность – это качество, обеспечивающее готовность к включению в речевую деятельность, скорость и низкий уровень напряженности.

2) Устойчивость, т.е. невосприимчивость действия ко всякого рода влияниям, например, к таким как интерференция. Важно выявить все факторы, которые могут нарушить устойчивость навыка и провести навыковое действие.

3) Гибкость формируется в процессе выработки вышеуказанных параметров. Это способность к готовности включаться в речевую деятельность на основе нового речевого материала.

4) Сознательность – действие, совершаемое на уровне сознательного контроля. С.Л.Рубинштейн писал, что навык есть «единство автоматизма и сознательности» [8, 29].

Возвращаясь к коммуникативному обучению как одному из средств формирования речевых навыков, стоит отметить, что данный метод ставит своей целью обучение коммуникативной компетенции посредством накопления учащимися их знаний и опыта. Коммуникативная компетенция – система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия [10, 38].

Коммуникативная компетенция включает в себя такие аспекты языкового знания как:

1. Использование языка в соответствии с разными целями и функциями.
2. Использование языка согласно обстановке и участникам коммуникации (например, когда использовать формальную и неформальную речь, когда использовать язык, подходящий для письменной, нежели для устной речи).
3. Знание того, как писать и понимать разные типы и стили текстов (повествование, публицистика, разговорный стиль и другие).
4. Знание того, как поддерживать коммуникацию, несмотря на недостаток в ограничении знания иностранного языка (например, через использование различных видов коммуникативных стратегий).

Важно учитывать и тот факт, что коммуникация включает коммуникативные события и участников, которые создают и воспринимают информацию. Психолингвистика выделяет в структуре коммуникации «интеракцию и перцепцию» [11, 22]. Процесс интеракции отвечает за умение организовать деятельность и сопоставлять слова и действия. Как известно, речевое высказывание формируется от мысли через внутреннюю речь развернутой внешней речи.

Выготский Л.С. в своих трудах отмечал, что мысль совершается в речи [2, 5]. Основная сложность заключается в том, как превратить личный смысл в развернутые, понятные речевые значения. Проблема перехода смысла в значение является главной в речевом высказывании. Поэтому, выбирая упражнения и задания, нужно понять, будут ли они иметь значимость для учащихся и оправдают ли потраченное время.

Итак, ниже мы предлагаем формы коммуникативного метода, которые могут помочь преподавателю сформировать речевые навыки:

1. Групповые формы представляют работу в специально организованных группах, ориентированных на приобретение знаний, создание непосредственного жизненного опыта для обучения. Основным результатом является обогащение опыта, расширение коммуникативных возможностей. Такая форма организации вызывает наибольший интерес к изучению иностранного языка, причём каждый ученик в этом процессе участвует максимально. Работа в группах активизирует деятельность всех учеников, способствуя повышению самостоятельности и инициативности, развитию их индивидуальных творческих возможностей.

Например, *brainstorming* является одним из примеров работы в группах. Разделите класс на группы из 3-4 человек. Затем предложите назвать или обсудить некоторые положения или ситуации, записав все на листе бумаге (назовите 5 предметов, сделанных из кожи, 5 способов разбогатеть, 5 вещей, приносящих удачу и т.д). После того, как обсуждение окончено, участники групп делятся ответами и сравнивают, что совпало, какие ответы им показались наиболее интересными.

Еще один из вариантов работы в группах «Yummy». Учащиеся делятся на группы по 3-4 человека. Каждой группе выдается название известного блюда. Задача учащихся составить список ингредиентов для блюда, не называя его другим. После этого группа одна за другой озвучивают свои ответы, задача остальных – догадаться какое блюдо приготовили

их одноклассники. В конце упражнения следует поделиться впечатлениями, сказав, какое блюдо хотелось бы попробовать учащимся, какое блюдо приготовить и т.д.

2. Игровые формы. Игра уместна на всех уровнях обучения иностранному языку, будь то младший школьник или выпускник. «Сама природа игры определяет сочетание в ней эффективности и безопасности обучения действиям в критических ситуациях. Условность игры снимает страх за возможную неудачу в разрешении реальных проблем, моделируемых в игре. Тем самым стимулируется творческое и эмоционально насыщенное отношение к процессу решения проблем. Активизация креативности и эмоциональности порождает уверенность в своих возможностях, способствует усвоению новых знаний и расширению арсенала эффективных способов поведения» [7, 6]. Игра призвана сосредоточить внимание, помочь преодолеть языковые и психологические трудности.

Ролевая игра является одной из разновидностей игры, представляющая моделирование ситуации, в которой участники исполняют роль какого-либо человека. Сценарии игр обычно придумывают. Наиболее эффективным является проигрывание реальной ситуации, с которой участники встречаются или могут столкнуться. В ролевой игре не стоит опасаться за последствия высказываний и принимаемых решений, поэтому можно без особого риска совершать ошибки и учиться на них. Игра перестает быть просто игрой; в реальных взаимодействиях участники ведут себя так, будто игра является самой реальностью.

Например, игра «Real estate agency». Ученикам предлагается составить макет дома со всем прилегающим к нему – мебель, наружная фурнитура и т.д. (макет подготавливается заранее). Затем, каждому ученику предстоит представить свой дом на продажу. Один участник принимает роль риелтора, другие выступают в роли потенциальных покупателей. После этого учащиеся выдвигают предложения о покупке или высказываются о том, почему они не согласны на его покупку.

Игра «WhoamI». Каждому учащемуся предлагается набор из 6 карточек, на которых изображены лица людей, из которых учащиеся выбирают только 4. Выбирается один ведущий. Ведущий описывает лица, используя различные прилагательные, существительные и т.д. Остальные слушают описание и закрывают карточки, если их карточка совпала с карточкой ведущего. Тот, кто первый закроет все карточки становится новым ведущим.

3. Групповая дискуссия. Это способ организации деятельности учащихся, способствующий выявлению различных точек зрения на поставленную проблему и при необходимости проведению анализа. Основным средством взаимодействия учащихся является вербальная коммуникация, следовательно, в центре дискуссии находится словесный материал. Важным моментом является постановка проблемы – она должна быть актуальной для учащихся. Дискуссия – это обмен мнениями в соответствии с более или менее определенными правилами процедуры и с участием всех присутствующих. Поэтому данный метод можно использовать для активации участников групп, для создания определенного эмоционального настроения, объединения по интересам [1, 39].

Например, учащимся предлагается обсудить на конференции изобретение будущего, выявить все достоинства и недостатки и прийти к общему решению. Данная дискуссия подходит для отработки будущего времени, условных типов предложений.

Еще один из примеров групповой дискуссии – планирование места отдыха. Заранее учащимся предлагается ознакомиться с брошюрами курортов или культурных столиц. После этого учащиеся должны обсудить между группами, куда они отправятся отдыхать. При этом группы могут не соглашаться с друг другом, предъявляя при этом весомые аргументы. В конечном счете, учащиеся должны прийти к общему решению.

4. Психогимнастика. Данная форма является невербальной формой обучения. В ее основе лежит двигательная экспрессия, которая выступает в роли главного средства коммуникации. Данная форма может использоваться как warming-up в начале урока, когда детям предлагается показать пантомимой изученное слово или фразу, а заодно преодолеть психологические трудности.

Изложенные выше формы коммуникативного метода являются наиболее интересными и в принципе, не требуют слишком много времени на проведение.

Конечно, применение любых форм коммуникативного метода подразумевает требования, предъявляемые к формированию речевых навыков. Их достаточно много, мы представим только самые основные, на наш взгляд.

Во-первых, всякое общение должно обладать речевой задачей говорящего: «Выясните», «Поинтересуйтесь» и др., это обеспечивает мотивированность. Во-вторых, должна присутствовать соотнесенность реплики с ситуацией общения как системой взаимосвязи собеседников. Речевая ситуация – это субъективная психолингвистическая реальность, когда участники лично чувствуют внутреннюю необходимость прибегнуть к речевым средствам в возникших обстоятельствах [6, 110]. Важен тот факт, что ситуация носит динамичный характер, соответственно она меняется вместе с речевыми действиями. Ситуация выступает как основа отбора и организации речевого материала. Поэтому представляется методически неверным считать тему некоей «точкой отсчета» и дробить ее на ситуации. В этом плане предпочтительнее говорить не о тематичности ситуаций, а об их содержательности [9, 197]. Таким образом, основное внимание говорящего должно быть направлено на цель и содержание общения, а не на форму. Важно учитывать принцип коммуникативной направленности. Данный принцип подразумевает учет всех этапов организации обучения речи, при соблюдении которых отобранный минимум языкового материала обеспечит уровень коммуникативной достаточности, т.е. возможности участия в реальной коммуникации. При следовании принципу коммуникативной направленности вся работа преподавателя направлена на создание у студента мотивированной потребности в иноязычно-речевой деятельности. Однотипные фразы и действия, также являются основным требованием.

Подводя итог, представляется правильным такое определение навыка, которое выразит его функциональную сущность как частного речевого действия. Таким понятием является «условие». Если навыки могут стать условиями совершения речевой деятельности, это значит, что они и достаточно автоматизированы, и гибки, и устойчивы и так далее, то есть обладают всеми качествами, и наоборот: если навыки обладают всеми необходимыми качествами в комплексе, значит, они могут служить условиями выполнения деятельности.

### Список литературы

1. Аболина Н.С. Практикум по развитию коммуникации – Екатеринбург, 2012.
2. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников – М., 2000.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь – М, 1999.
4. Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности – М., 2007.
5. Иванова Т.В., Киреева З.Р. Технологии и методики обучения иностранным языкам – Уфа, 2009.
6. Мильруд Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура - 2015 - №1 (29) - С.104-121.
7. Никандров В. В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга. СПб., 2003.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению – М., 1991.
9. Сенькова Т.А. Методика формирования речевых навыков и основные принципы обучения говорению на иностранном языке // Труды БГТУ - 2014 - № 5 - С. 196-198.
10. Степанова Т.Ю. Специфика применения коммуникативного подхода при обучении иностранным языкам // Интеграция образования - 2012 - № 4 - С. 34-41.
11. Тарасов Е.Ф. Жизнь языка в культуре и социуме — М., 2010.

## Организация личностно-ориентированного обучения на уроках английского языка

*Бабина Ирина Викторовна,*

*преподаватель английского языка*

*Филиал НВМУ (Владивостокское ПКУ)*

**Аннотация.** В статье рассматривается концепция личностно-ориентированного обучения, его основные принципы и позиции, организация личностно-ориентированного обучения на уроках английского языка при работе в группах.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированное обучение, принципы личностно-ориентированного обучения, групповая форма работы, групповой метод обучения.

## Organization of student-centered education in english classes

*BabinaIrina Viktorovna,*

*Teacher of English*

*The branch of Nakhimov Naval School*

*(Vladivostok President Cadet School)*

**Abstract.** The present article is devoted to a concept of a student-centered education in English classes, its principles and characteristics; an organization of a student-centered education in group work.

**Keywords:** a student-centered education, principles of a student-centered education, group work, group work training method.

Человеку недостаточно познать самого себя, нужно найти также способ,  
с помощью которого он сможет разумно показать,  
проявить себя и, в конце концов, изменить себя и сформировать.  
Френсис Бэкон

Национальная доктрина образования РФ ставит цели и задачи современного государственного образования и среди них нам следует выделить следующие: «разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности». Для обеспечения реализации данных целей и задач, мы используем личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку.

Личностно-ориентированное обучение (ЛОО) рассматривается сегодня как специфическая педагогическая деятельность по созданию учащимся оптимальных условий для развития их способностей, духовного начала, формирования самостоятельности, стремления к самообразованию, самореализации [2, с. 2].

В основе личностно – ориентированного обучения лежат принципы гуманистического направления в философии, психологии и педагогике, разработанные Карлом Роджерсом [1, с. 236]:

1. Индивид находится в центре постоянно меняющегося мира: для каждого значим собственный мир восприятия окружающей действительности, этот внутренний мир не может быть до конца познан никем извне;

2. Человек воспринимает окружающую действительность сквозь призму собственного отношения и понимания;

3. Индивид стремится к самопознанию и самореализации, он обладает внутренней способностью к самосовершенствованию;

4. Взаимопонимание, необходимое для развития, может достигаться только в результате общения;

5. Самосовершенствование, развитие происходят на основе взаимодействия со средой, с другими людьми. Внешняя оценка весьма существенна для человека, для его самопознания, что достигается в результате прямых или скрытых контактов.

Для организации урока в русле личностно-ориентированного обучения, можно выделить несколько позиций [5]:

1. Опоранасубъектныйопыт как педагога, так и учащихся;

2. Знаниепсихофизическихособенностей учащихся;

3. Ролиравноправныхпартнеров. На личностно-ориентированном уроке учитель должен принять на себя роль координатора, организатора самостоятельной работы класса, гибко распределяя детей по группам с учетом их личностных особенностей, в целях создания максимально благоприятных условий для их проявления.

Личностно-ориентированный подход позволяет обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, саморазвития и самореализации личности ребёнка, формирование его неповторимой индивидуальности. Принципы личностно-ориентированного подхода могут быть реализованы на уроках иностранного языка в полной мере т.к. преподаватель иностранного языка, как правило, работает с подгруппой учащихся. Изучение иностранного языка на ступени основного общего образования направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной. Таким образом, целью обучения иностранному языку в школах является овладение коммуникативной компетенцией, т.е. предусматривается обучение не столько системе языка (лингвистической компетенции), сколько практическое овладение иностранным языком. В связи с этим встает вопрос о повышении эффективности обучения английскому языку.

На современном этапе обучения существуют разнообразные технологий для организации учебно-познавательной деятельности учащихся. На наш взгляд, учитывая специфику предмета «иностраный язык», групповой метод обучения обеспечивает необходимые условия для активной познавательной и личностно-ориентированной работы учащихся.

Цель группового обучения состоит в том, чтобы сделать каждого учащегося индивидуально сильнее в его собственной позиции, развить определенные коммуникативные качества личности. Участники группы изучают вместе то, что они могут в последующем лучше использовать индивидуально.

Для организации групповой работы были выявлены пять ключевых элементов:

Позитивная взаимосвязь. Каждый ученик должен чувствовать свою ответственность за изучение передаваемого материала и за то, чтобы все члены группы его изучили.

Индивидуальная ответственность. Преподаватель отслеживает деятельность и тестирует каждого учащегося.

Стимулирующее взаимодействие. Ученики помогают, поддерживают друг друга.

Социальные навыки. Успех работы в группе обеспечивается внутри личностными и групповыми навыками (навыки лидерства, создания доверия, управления конфликтами и т.д.)

Процесс групповой работы. Преподаватель объясняет правила групповой работы, функции, права и обязанности каждого участника группы.

Групповая работа подразделяется на дифференцированную и единую [3]. При единой работе все группы выполняют одинаковые задания. При дифференцированной – разные группы выполняют разные задания в рамках общей для всех учащихся темы. В своей работе мы часто используем элементы группового метода обучения. Эффективность единой групповой работы мы можем продемонстрировать на следующем примере: в процессе проведения открытого урока английского языка в девятом классе по учебнику «Спотлайт-9» (авторы О.А. Афанасьева, Д. Дули и др.) по теме «Пищевые привычки», учащиеся были разделены на группы. После просмотра видеосюжета и выступлений других учащихся с презентациями о полезной и вредной еде и о той еде, которую предпочитают современные

подростки, учащиеся были разделены на подгруппы, в которых они должны были обобщить и систематизировать полученную информацию. Для анализа, систематизации и представления материала в наглядно-содержательной форме учащиеся использовали прием «Фишбоун». Схема «Рыбьего скелета» позволяет подбирать подходящие решения для любой ситуации, генерируя новые идеи, направленные на ускорение и облегчение процесса мышления. Особенно полезно пользоваться этим приемом во время «мозгового штурма», чтобы учащиеся могли четко и ясно формулировать мысли. Во время работы учащиеся самостоятельно распределили работу таким образом, что верхние части схемы (они представляли наиболее сложный материал, необходимо обозначить проблему, сделать выводы) составляли хорошо владеющие английским языком ученики, а нижние (фактический материал, без выводов) заполняли слабо владеющие английским ребята. По окончании работы вся группа излагала переработанный и проанализированный материал со своей точки зрения, при этом каждый учащийся отвечал за свой участок работы. Вторая группа задавала вопросы по представленной работе и наоборот. Работа прошла успешно и все учащиеся в процессе рефлексии и оценки содержания учебного материала (использовался прием «До/После») написали много новых фактов, которые они узнали по теме урока.

Таким образом, если мы организуем уроки в русле личностно-ориентированного обучения и используем разнообразные методы и приемы работы, уроки английского языка превращаются в такие занятия, где каждый учащийся не только усваивает те или иные знания, но и познает самого себя, учится управлять собой, оценивать свои реальные возможности, прогнозировать пути их развития, т.е. не только проявлять, но и строить себя как личность.

#### **Список литературы**

1. Абдурахманов Р.А. История психологии: идеи, концепции, направления – М., 2008.
2. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: Монография – Издательство Тюменского государственного университета, 1997.
3. Арефьев Г.И. Групповая форма работы на уроках английского языка// Иностранные языки в школе -1994 – №5 – С. 23-27.
4. Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. и др. Английский язык. 9 класс – М., 2016.
5. Якиманская И.С., Якунина О.С. Личностно – ориентированный урок: планирование и технология// Директор школы – 1998 - № 3 - С. 65-72.

#### **Создание и использование речевых ситуаций для активизации речевой деятельности**

*Марченко Елена Николаевна  
преподаватель ОД (иностранный язык)  
Филиал Нахимовского военно-морского училища  
(Владивостокское президентское кадетское училище) МО РФ*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема создания на занятии условий, приближенных к реальному общению. Раскрывается понятие учебной речевой ситуации и естественной речевой ситуации на занятии по иностранному языку; описываются способы создания речевых ситуаций.

**Ключевые слова:** учебная речевая ситуация, естественная речевая ситуация, активизация речевой деятельности.

#### **The creation and use of speech situations for speech activityactivization**

*Marchenko Elena Nikolaevna  
teacher of English  
The Branch of Nakhimov Naval School*

**Abstract.** The article deals with the problem of creating conditions in the classroom that are close to real communication. The article reveals the concept of educational speech situation and natural speech situation in the classroom in a foreign language; describes ways to create speech situations.

**Keywords:** educational speech situation, natural speech situation, speech activity activation.

Необходимым условием и важнейшим средством осуществления коммуникативности как ведущего принципа современной методики является ситуативная направленность обучения иноязычной речью [3; с. 115].

Проблема речевой ситуации, и ее моделирования в учебном процессе находится в центре внимания исследователей, считается ключевой при определении путей активизации обучения говорению на иностранном языке.

Под *учебной речевой ситуацией* понимают специально созданные условия, обстоятельства, при которых складывается система взаимоотношений собеседников в целях учебного воздействия на студентов при осуществлении речевых действий на иностранном языке [2; с. 58].

Участие обучающихся в таких коммуникативных, приближенных к реальной жизни, ситуациях развивает их воображение, самостоятельную деятельность, стимулирует мотивацию учения.

Речевые ситуации создаются различными способами:

1. Путем ссылки на реальные жизненные факты, отношения, обстоятельства, события, например, день рождения, прошедшие праздники, выходные и т.д.
2. С помощью зрительной наглядности: картины, фото, предметы, имитация действий самими участниками ситуации, рекламные издания.
3. На основе словесного описания (Представьте себе..., О чем вы думаете, когда слышите, видите...)
4. С помощью слуховой наглядности в виде звукового фона, какого-либо события (например, скрип колес или то, что вы слышите в квартире, за окном и т.д.)
5. С помощью текста, дающего представление о предмете речи.

Создание интересных, эффективных учебно-речевых ситуаций – это творчество, методический поиск преподавателя. При этом эффективнее использовать реальные ситуации общения, когда обсуждаются близкие обучающимся, волнующие их темы, когда они высказывают свои мысли, делятся впечатлениями. Содержание речи преподавателя вызывает у обучающихся желание говорить и слушать высказывания товарищей [1; с. 45].

Планируя работу со-бучающимися, нужно всегда задумываться над тем, как с первых же минут привлечь их к активной работе над языком. Наиболее удачно проходит занятие тогда, когда в ходе беседы затрагиваются реальные факты и события из жизни класса, училища, города, знаменательные события и даты из истории страны, и других стран.

*Разминку* в начале занятия можно проводить с помощью лично направленных вопросов, например, узнать, где были ученики вчера, чем занимались, предлагается расспросить преподавателя о чем-либо, рассказать, что произвело на них впечатление в выходные, какой был самый счастливый (несчастливый) день во время каникул.

Обогащение словаря является одним из основных, качественных показателей работы преподавателя. Решение этой проблемы кроется не столько в количественном увеличении активной лексики, сколько в умении оперировать уже усвоенной. В методической литературе описаны различные приемы инвентаризации пройденной лексики, существует много языковых игр, способствующих реализации данной задачи.

Как один из возможных вариантов активизации лексики можно предложить речевую ситуацию:

1. Угадайте, о чем я думаю, глядя на ученика, на окно...

2. О чем ты думаешь, когда слышишь слово: природа, любовь, счастье, лето...

3. Как вы понимаете, следующие строки из стихотворений, которые мы учили: I am sorry I went to that place at all. Parting is such sweet-sorrow. What is this life?

4. Что значит: Talk of the Devil and he will appear? Out of sight out of mind? ит.д.

Проблема создания на занятии условий, приближенных к реальному общению, остается одной из центральных в методике активизации речевой деятельности. В качестве способа стимулирования естественного иноязычного общения в группе предлагаются забавные истории, в которых заключительная реплика не просто остроумна, но и является как бы логическим разрешением небольшой проблемной ситуации. Вот одна из историй: "Чем сильнее идет дождь, тем больше мне это нравится" - "Вы, должно быть, оптимист". Обучающимся было предложено угадать реплику первого собеседника. В результате были даны разные концовки (в данной истории это был продавец зонтов) [4; с. 37].

При работе с такими историями-загадками варианты ответов бывают и остроумные, и оригинальные, и просто правдоподобные. Процесс творческого мышления захватывает учащихся, превращаясь в увлекательную игру, а желание высказать свою версию создает естественную речевую ситуацию.

*Естественными* называют также ситуации, которые возникают в ходе учебного процесса, обслуживающего его, но количество и содержание таких ситуаций очень ограничено, да и использовать естественные ситуации и реальные события из жизни группы, страны и т.д. удается далеко не всегда. Тогда на помощь приходят ролевые игры [4; с. 38].

Таким образом, речевые ситуации позволяют придать речи обучающихся характер естественной речевой коммуникации, последовательно усложнять и разнообразить учебно-речевые действия, обеспечивают повторяемость усвоенного лексико-грамматического материала, одним словом, активизировать речевую деятельность обучающихся по всем аспектам.

### Список литературы

1. Алхазидзе А.А. Основы овладения устной иностранной речью: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. №2103 «Иностр.яз.» / А.А. Алхазидзе. - М.: «Просвещение», 1988. - 128 с.

2. Пассов Е.И. Программа - концепция коммуникативного иноязычного образования 5-11 классы / Е.И. Пассов. - М.: «Просвещение», 2000. - 173 с.

3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. - 2-е изд. - М.: «Просвещение», 1991. - 223 с.

4. Семахина, Т.В. О некоторых приемах работы на уроке / Т.В. Семахина // Иностранные языки в школе. - 1992. - №2. - с. 36 - 39

### Опыт по формированию коммуникативных компетенций у студентов (при обучении иностранным языкам)

*Уруджева Диана Керемалиевна*

*старший преподаватель Центра Международного  
языкового Образования МГУ им. Дм. Г. И. Невельского*

**Аннотация.** В статье рассматриваются внутренние и внешние методы обучения иностранного языка, формирующие коммуникативные знания в студентах.

**Ключевые слова:** метод обучения иностранного языка, коммуникативных знаний.

### Experiment on formation of communicative competences at students (when training in foreign languages)

*Urudjeva Diana Karmaleeva*

*senior lecturer, center for international Studies Language Education,*

**Abstract.** In article the domestic and foreign techniques of teaching a foreign language forming communicative competences at students are considered.

**Keywords:** technique of teaching a foreign language, communicative competences.

В современной методике так же, как и несколько десятилетий назад, важной и нерешенной до сих пор остается проблема поиска и выбора наиболее результативных и целесообразных методов преподавания иностранных языков, соответствующих современным условиям обучения и отвечающих требованиям стандартов современного образования.

Поэтому в данном параграфе мы рассмотрим основные современные методики обучения иностранным языкам и попытаемся определить, насколько они результативны и оптимальны в обучении иностранным языкам. Здесь уместно дать определение понятию «методики». В педагогическом словаре Коджаспировой А. Ю. даются следующие определения понятию «методика»: «Методика в образовании – описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах. Методика обучения как частная дидактика – совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержании, методах, средствах и формах организации учебно-воспитательного процесса по отдельным учебным дисциплинам, обеспечивающих решение поставленных задач» [1, ст.8]. Охарактеризовав термин «методика», рассмотрим основные методические системы преподавания иностранных языков в России.

Фундаментальная методика – это действительно самая старая и традиционная методика. В языковых вузах фундаментальная методика является базовой. Занимаясь по фундаментальной методике, студенты не только оперируют лексикой из различных сфер жизни, но и учатся мыслить как носитель языка. Самым известным представителем фундаментальной методики преподавания иностранного языка является Н.А. Бонк. Фундаментальный метод способствует формированию навыков понимания носителя языка не по заученным словам и конструкциям, а по ходу его мысли.

Для этого необходимо знание и понимание таких уровней языка, как фонетика, морфология, синтаксис, грамматика и т.д. Задачами фундаментальной методики являются понимание принципов формирования и употребления лексических и грамматических единиц, конструкций и языка в целом. Фундаментальный метод – это не столько изучение отдельных слов и выражений, сколько понимание системы языка в целом. Сегодня многие преподаватели критикуют фундаментальную методику. Она предполагает, что иностранный язык это прежде всего наука. Именно в этом аспекте заключена главная проблема. Одни учат, чтобы общаться с иностранцами в обыденной повседневной жизни, тогда фундаментальная методика не подходит, так как в данном случае эта методика грозит перенасыщением информацией. Другие изучают иностранный язык, как любую другую научную дисциплину. В этом случае лучше следовать принципам фундаментальной методики.

*Классический подход к изучению иностранного языка.*

Классический подход к изучению иностранного языка активно применяется в школах и в университетах неязыковых специальностей. Задачами преподавателя являются традиционные, но важные аспекты постановки произношения, формирования грамматической базы, ликвидации психологического и языкового барьера, препятствующих общению. В классическом подходе язык рассматривается как основное средство общения, а значит, все языковые аспекты – устная и письменная речь, аудирование развиваются у студентов систематически. Такой комплексный подход направлен, в первую очередь, на то, чтобы развить или улучшить у студентов способности понимать и выстраивать грамотную речь. Основной недостаток такого метода – это то, что больше половины занятия ведется на

родном языке, а применение иностранного языка происходит только при выполнении упражнений по грамматике или во время перевода предложений (текстов).

#### *Коммуникативный подход.*

В России концепция метода получила обоснование в работах Е. И. Пассова и др. методистов, реализована в ряде курсов русского и иностранных языков. Целью коммуникативного подхода является формирование коммуникативной компетентности, т.е. умения использовать язык для конструктивного общения.

Коммуникативный подход предполагает:

- «коммуникативную направленность обучения, т.е. язык, служит средством общения в реальных жизненных ситуациях, которые требуют общения.
- взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения;
- аутентичный характер учебных материалов, для обучения даже на ранних этапах выбираются оригинальные тексты без упрощений и адаптаций;
- принцип ситуативности. На занятии учитель воссоздает ситуации, с которыми студенты могут столкнуться в реальной жизни, например, разговоры в магазинах, на улице, обсуждение актуальных тем, ежедневные ситуации на работе или в школе и т.п. Моделирование ситуаций меняется изо дня в день, создавая новые коммуникативные задачи для учеников.
- лично ориентированная направленность обучения. При разговоре учащийся выражает свое мнение, рассказывает о себе, обсуждает актуальные для него вопросы и темы. Работа в паре либо в группе позволяет проявить творческие способности и активно взаимодействовать на занятии» [2].

Недостатки коммуникативного подхода следующие: в изучении грамматики отсутствует какая-либо система, часто преподаватели оставляют этот аспект языка на самообучение; неправильное понимание преподавателями коммуникативного подхода, как развитие только навыков говорения. Коммуникативный подход предполагает равномерное развитие всех компонентов языка. Основным недостатком коммуникативного подхода является то, что обучающиеся должны постоянно прибывать в среде изучаемого языка или преподаватель должен постоянно имитировать условия такой среды.

#### *Интенсивная методика.*

Всё более популярной становится интенсивная методика обучения английскому. Изучать английский интенсивно позволяет высокая степень шаблонности, так как этот язык на 25% состоит из клише. Запоминание и отработка устойчивых выражений являются базовыми аспектами интенсивной методики. Данный метод направлен на формирование "свободного речевого поведения", и поэтому часто имеет языковой характер. Основными учебными приемами чаще всего являются диалогическое общение и тренинги. Недостаток данного метода заключается в нехватке фундаментальных и глубоких знаний языка, отсутствие понимания системы языка и ограничения в оперировании языковыми средствами.

#### *Эмоционально-смысловой метод.*

Болгарский психиатр Г. Лозанов был одним из первых, кто начал применять эмоционально-смысловой метод в изучении иностранных языков. Он работал с пациентами по собственному методу психокоррекции. Лозанов создавал "группы по интересам", а изучение иностранного языка было медицинским инструментом. В Москве наработки Лозанова используют в 2-х языковых школах: "Система-3" Игоря Шехтера и "Школа Китайгородской". Методы Игоря Шехтера и Галины Китайгородской так же отличаются от системы Лозанова. Школа Китайгородской уже два десятилетия работает по одноименной методике. Её методика сочетает в себе лозановские наработки и фундаментальный курс. В школе учатся как взрослые, так и дети. Согласно методике Шехтера преподаватель начинает общаться со студентами на изучаемом языке с первого занятия. Учащиеся выбирают себе псевдоним, имя, привычное для носителя изучаемого языка, и соответствующую "легенду" доктор из Лондона, строитель из Ливерпуля и т.д. Суть метода в том, что вокабуляр и

грамматические конструкции запоминаются естественно. «В его школе "Система-3" отказались от установки создателя метода, который утверждал, что до основных грамматических правил студент должен "дойти" самостоятельно. Грамматические курсы служат мостами-связками между ступенями обучения (всего их 3). Предполагается, что после первого этапа студент не потеряется в стране изучаемого языка, после второго - не заблудится в грамматике собственного монолога, а после третьего сможет быть полноправным участником любой дискуссии»[3].

Итак, среди отечественных методик можно выбрать любую, главное – определиться в целях изучения иностранного языка. Для развития коммуникативной компетенции у студентов больше всего подходит применение коммуникативного подхода.

Методики изучения иностранного языка за рубежом.

*Audio-lingualism Method* — повторение и запоминание стандартных фраз. Этот подход был разработан в США во времена второй мировой войны, когда возникла потребность в обучении ведущих сотрудников и специалистов быстро и свободно разговаривать на иностранном языке. В то время, этот метод был признан довольно успешным и имел популярность, но только при условии работы в небольших группах и высокому уровню самомотивации и саморегуляции. Суть данного метода заключается в приобретении механической привычки, которая образовывается путем повторения основных моделей.

*Аудио-разговорный метод* разделяет изучение языка на две ступени: заучивание диалогов и их проигрывание со студентами-партнёрами, заучивание грамматических правил и оборотов, выполняя домашние задания. Основываясь на повторении и запоминании стандартных фраз, данный метод полностью игнорирует роль контекста в процессе изучения языка.

*Communicative Language Teaching* – коммуникативный подход. Общая черта Оксфордского и Кембриджского подхода заключается в том, что в работу большинства курсов положена коммуникативная методика, интегрированная с некоторыми традиционными элементами преподавания. Она предполагает максимальное погружение студента в языковой процесс, что достигается с помощью сведения применения учащегося родного языка до минимума. Основная цель этой методики - научить студента сначала свободно говорить на языке, а потом думать на нем. Наиболее важным является и то, что механические воспроизводящие упражнения тоже отсутствуют: их место занимают ролевые игры, составление диалогов, задания на поиск ошибок, сравнения и сопоставления. Часто в учебниках словам даются определения из англо-английского словаря. Весь комплекс приемов помогает создать англоязычную среду, в которой должны студенты: читать, общаться, участвовать в играх, дискутировать, делать выводы. Оксфордские и кембриджские курсы ориентированы на развитие не только языковых знаний, но также креативности и общего кругозора студента. Язык является зеркалом культуры, следовательно, курсы включают лингвокультурологический аспект. Британцы считают необходимым дать человеку возможность легко ориентироваться в поликультурном мире, и это осуществимо с помощью такого объединяющего фактора, как английский язык.

*Психологический метод изучения иностранного языка* берет своё начало в Соединенных Штатах и имеет общее с разговорным методом. Новшеством в этом методе являются ассоциативные связи между словом и его соответствующим конкретным объектом (предметом). Достижения этих связей учитель добивался посредством иллюстративных материалов, игрушек, картин, таблиц, диаграмм, плакатов, карикатур, мимики и жестов. Данный метод часто применяется в средней школе. Уроки проходят в игровой форме. Reading - чтение как метод изучения иностранного языка. Данный метод очень популярен в США. Данный метод включает следующие последовательные этапы изучения: слушание, понимание, разговорная речь, чтение, письмо. Изучение языка начинается с запоминания слов через аудирование, потом идёт понимание отдельных слов и словосочетаний, затем следует разговорная речь и т.д. По средствам чтения усваиваются основные знания

грамматического строя языка. Структура и правила иностранного языка объясняются на родном языке студентов. Главное внимание сосредоточено здесь на чтении. Чем больше иностранного материала студенты прочитали, тем значительнее их успехи в понимании и общении на изучаемом иностранном языке. Чтение в классе и дома должно проходить зрительно без произношения слов, чтобы внимание сосредоточилось на общем (не дословном) понимании предложений, выражений или частей текста и свободном их переводе на родной язык. Этот метод подразумевает, что, когда студент в течение двух лет прочитает около 1000 страниц иностранного текста, он получит оперативное знание изучаемого языка.

Сказанное позволяет заключить, что зарубежные и отечественные методики имеют как сходства, так и отличия. Но ни одна из них не является лучшей во всех контекстах, и ни одна из них, по своей сути, не превосходит другие. Кроме того, невозможно применять одну и ту же методику для всех учащихся, которые имеют разные цели, условия и потребности в обучении. Нужно применять наиболее подходящий метод для выполнения конкретных задач учащегося. Рассмотрев несколько отечественных и зарубежных методик, можно сделать следующие выводы: для формирования коммуникативной компетенции у студентов больше всего подходит коммуникативный подход. Но, учитывая недостатки данного подхода, следует комбинировать его с различными методиками. Тогда возможно будет добиться значительных успехов.

#### Список литературы

1. <https://studfiles.net/preview/5576321/page:8/> (Коджаспирова)
2. [http://methodological\\_terms.academic.ru](http://methodological_terms.academic.ru)
3. [http://www.examen.ru/add/manual/school-subjects/languages/english/stati-\(metodyi-prepodavaniya-i-izucheniya-anglijskogo-yazyika\)/metodiki-prepodavaniya-anglijskogo-yazyika](http://www.examen.ru/add/manual/school-subjects/languages/english/stati-(metodyi-prepodavaniya-i-izucheniya-anglijskogo-yazyika)/metodiki-prepodavaniya-anglijskogo-yazyika)

#### От общекультурных компетенций к профессиональным при обучении иностранному языку в морском вузе

*Ануфриева Людмила Николаевна,  
доцент, доцент кафедры  
Морского профессионального английского языка  
МГУ им адм. Г. И. Невельского,  
Трофимова Елена Александровна,  
доцент, доцент кафедры  
Морского профессионального английского языка  
МГУ им адм. Г. И. Невельского*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы развития общекультурных и профессиональных компетенций при обучении дисциплине «иностраный язык» в морском вузе. Приводятся примеры организации различных внеаудиторных мероприятий, нацеленных на воспитание у курсантов таких качеств, как ответственность и умение работать в команде. Уделяется должное внимание созданию комфортной среды для реализации коммуникативного метода обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** общекультурные и профессиональные компетенции, требования к офицеру современного флота, период адаптации, внеаудиторные мероприятия, коммуникативный метод.

#### From cultural to professional competencies when teaching a foreign language in maritime university

*Anufrieva Liudmila Nikolaevna  
associate professor,*

**Abstract:** This article deals with the upbringing of cultural and professional competencies when teaching a foreign language in maritime university. The examples of various extra-curriculum activities aimed at developing such personal qualities of cadets as responsibility and skills to work as a part of a close-knit team are given as well. Due attention is paid to creating a comfortable classroom environment to put into effect the communicative method of teaching a foreign language.

**Keywords:** cultural and professional competencies, requirements for the future officers of modern ships, adaptation period, extra-curriculum activities, communicative method.

«Воспитательная компонента деятельности образовательных учреждений должна являться неотъемлемой частью социокультурного пространства Российской Федерации. Под воспитанием всё больше понимается создание условий для развития личности» [6].

Учитывая особенности работы наших выпускников в условиях глобализации международного судоходного бизнеса, где всё больше и больше судов укомплектовываются многонациональными экипажами, становится актуальной необходимостью формирования у наших курсантов определённых общекультурных компетенций, без которых наличие только профессиональных оказывается недостаточным для того, чтобы стать офицером современного судна.

Эти компетенции оговариваются в требованиях международной конвенции ПДМНВ 78/95 с поправками (International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, as amended). Согласно таковым, будущий офицер современного флота должен быть не только настоящим профессионалом в своей специальности (expert in his field: navigation, or marine engineering), а также:

- являться экспертом в компьютерных технологиях (expert in IT technologies);
- быть хорошим менеджером и владеть навыками общения в условиях работы с людьми, представляющими разные социокультурные пространства (culturally aware maritime expert and manager), что особенно важно в условиях работы на судах с многонациональными экипажами;
- уметь свободно общаться на иностранном языке, а общепринятым языком коммуникации в море является английский (expert in communication);
- быть высокообразованным, воспитанным, цельным по натуре человеком (a person of integrity) [7].

Поэтому, занимаясь подготовкой специалистов для работы в море, преподаватель любой дисциплины при проведении занятий ставит перед собой цели и задачи, которые включают в себя не только образовательную, развивающую (в плане общего кругозора), но и воспитательную составляющую. Отличительной особенностью нашего вклада, как преподавателей иностранного языка, является то, что у нас есть возможность активно воздействовать на процесс становления личности обучающихся в течение всех 5 лет подготовки специалиста в вузе.

С чего начинается этот процесс? Конечно же, с периода адаптации первокурсников к новым условиям нахождения и подготовки в вузе с организационно-строевым распорядком дня. Принимая во внимание сложности «включённости в новую социальную сферу, учебно-познавательный процесс и новую систему отношений» [3] преподаватели иностранного языка полагают, что основными причинами «неудач» первокурсников во время первой экзаменационной сессии являются следующие:

- слабый базовый уровень владения иностранным языком;
- неумение и зачастую непонимание необходимости регулярной подготовки к занятиям (а это одно из условий успешного усвоения любой дисциплины);
- частое отсутствие на занятиях из-за необходимости несения вахтенной службы, а также случающихся простудных заболеваний;
- инфантильность, абсолютное непонимание и отсутствие мотивации к развитию себя, как личности;
- «отсутствие привычного контроля и опеки со стороны родителей и педагогов ...» [3].

Поэтому, начиная с самого первого этапа обучения, очень важно создать атмосферу требовательности и одновременно доброжелательности, прекрасно понимая, что «процесс достижения цели – это жёсткий процесс, требующий самодисциплины (как преподавателя, так и обучающегося) и готовности преодолевать свои страхи, сомнения и неудачи» [4]. Помня «крылатые» выражения К. С. Станиславского «Театр начинается с вешалки», а также слова профессора Преображенского «...разруха начинается не в..., а в головах» (М. Булгаков «Собачье сердце»), наши преподаватели очень трепетно относятся к соблюдению сложившихся на нашей кафедре традиций:

1. Каждое занятие начинается с ритуала приветствия преподавателя и сдачи ему рапорта на английском языке, что предполагает готовность курсантов к занятию, как по форме, так и по наличию на рабочем столе всех необходимых принадлежностей. И, соответственно, заканчивается оно выражением признательности преподавателю за проведённое занятие и пожеланиями «приятного дня» курсантам со стороны преподавателя.

2. Значение приобретает создание зоны комфорта и порядка в классных аудиториях, где курсантам предстоит провести все 5 лет обучения, поэтому ребята сами ухаживают за растениями, оформляют аудитории постерами, которые они традиционно готовят в качестве заданий к групповым проектам по обеспечению безопасной практики работы на судах.

3. Большое внимание уделяется организации различных видов внеаудиторной деятельности (рождественские концерты, викторины и курсовые проекты в рамках традиционных «Недель Английского языка»). Примечательно то, что именно проведение таких мероприятий способствует воспитанию необходимых личностных качеств будущих офицеров (а к таковым относятся: с одной стороны, качества лидера – возглавить команду и распределить все уровни ответственности за порученное дело, с другой стороны, навыки работы в команде, когда требуется неукоснительное соблюдение команд и распоряжений старшего офицера). Более того, заданиями традиционных курсовых проектов становятся вопросы, которые не предусмотрены программой аудиторных занятий курса, но очень важны для формирования необходимых профессиональных компетенций и предполагают самостоятельный уровень подготовки команд (представителей каждой группы) к выступлению с презентациями и выполнению различных конкурсных заданий. Тематика таких проектов включает аспекты обеспечения безопасной практики работы на судах, а именно: “Fire Fighting at Sea”, “Personal Life-Saving Appliances”, “Sea Pollution Prevention” и другие.

Если же говорить о возможностях урока иностранного языка, как необходимого ресурса развития общекультурных и профессиональных компетенций, то и здесь наше влияние на этот процесс неоспоримо. Возьмём, к примеру, тот факт, что уже на первом курсе обучения в нашем вузе мы работаем с рекомендованным морским сообществом коммуникативным курсом обучения иностранному языку, как «Headway». Не избыточный (по своему содержанию) грамматическими моделями, курс позволяет даже студентам с разными исходными уровнями владения иностранным языком быстро включиться в атмосферу реального жизненного общения. Они умеют:

- поприветствовать и попрощаться с собеседником, пожелав ему приятного дня;
- рассказать о своей семье, отдельных деталях своей биографии;
- совершить выход на берег в иностранном порту, спросить дорогу;

- сходить в кафе, «заглянуть» в аптеку или магазин;
- правильно пройти процедуру прибытия в аэропорт и посадки в самолёт.

А эти умения приобретают особую значимость, когда после 3-го года обучения ребята отправляются в свою первую индивидуальную практику и совершают перелёты в другие страны с целью посадки на судно.

Более того, у ребят есть прекрасная возможность максимально погрузиться в атмосферу английского языка, слушая аутентичные записи различных ролевых ситуаций. Переходя от юнита к юниту, словарный запас обучающихся также значительно расширяется. А с целью контроля коммуникативных компетенций курсантов разработан дополнительно к курсу и сборник тестовых заданий (A Collection of Test Exercises to Headway/Elementary) для первокурсников судомеханического факультета.

Развитие необходимых навыков общения в условиях работы с многонациональными экипажами продолжается и в рамках обучения таким дисциплинам, как «деловой английский язык» и «профессиональный английский язык», когда согласно требований означенной выше конвенции офицер машинной команды должен уметь:

- читать и понимать все технические инструкции по управлению и обслуживанию главных двигателей и вспомогательных механизмов судна, что очень важно для профессионального выполнения им обязанностей по несению вахты;
- уметь общаться на английском языке с представителями как бункеровочных компаний, так и судоремонтных предприятий в период нахождения судна в доке иностранного порта;
- общаться с другими членами экипажа во время реальных и тренировочных аварийных ситуаций и т. д.

И вот здесь оказываются реально востребованными не только профессиональные компетенции, но и навыки социокультурного общения:

- умение правильно вести деловую беседу;
- умение отстаивать свою точку зрения, аргументируя согласие/несогласие с точкой зрения собеседника по деловому разговору;
- отчётливо осознавать реалии и традиции общения в тех странах, где нашим специалистам приходится сталкиваться с реальными профессиональными ситуациями.

Таким образом:

1) необходимо рассматривать задачи формирования профессиональных компетенций (в частности, владение иностранным языком), уделяя должное внимание развитию определённых норм социокультурного общения;

2) важно осознавать необходимость воспитания таких личностных качеств обучающихся, как целеустремленность, ответственность, трудолюбие, умение работать в команде, толерантность и стремление к постоянному совершенствованию. Одним словом, воспитать личность с так называемым “can do attitude” (одно из требований международного морского сообщества к уровню подготовки моряков) [5].

Все эти задачи решаются преподавателями дисциплины «иностраный язык» в нашем вузе, так как язык является одновременно предметом и средством общения в условиях работы на судне. И воспитательные возможности урока иностранного языка заключаются в трёх его базовых аспектах:

- в содержании используемых материалов;
- в методической системе обучения (а мы делаем акцент на коммуникативном методе обучения английскому языку);
- в личности самого преподавателя, его профессионализме и культуре поведения.

Таким образом, «воспитательный аспект – есть один из самых важных компонентов в обучении иностранному языку, он неотделим от самого процесса обучения иноязычному общению и составляет с ним единое нерушимое целое» [2].

### Список литературы

1. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (STCW 1978), as amended (consolidated text): СПб.: ЗАО «ЦНИМФ», 2010.- 806 с.
2. Ануфриева, Л. Н., Трофимова, Е. А. Место воспитательной компоненты в обучении иностранным языкам в морском вузе. Материалы XVII научно-практической конференции «Воспитательная деятельность в современном университете», - Владивосток, МГУ им. адм. Г. И. Невельского, 2017.
3. Кузьмишкин А.А., Кузьмишкина Н.А. и др. «Адаптация студентов первого курса в вузе» // Молодой учёный. – 2014. - №3. – с. 933-935.
4. Мерцалло Анна. «О мотивационном компоненте в структуре занятия». <https://coacheducation.ru>.
5. Паукова Н.В. «Цели урока иностранного языка и способы их достижения». <https://worldofteacher.com//7202>
6. Старостина А.Н. «Воспитательная компонента на уроках английского языка». <https://infourok.ru>.
7. Boris Pritchard, Mirjana Borucinsky «Maritime English within MET Systems – Some Mobility Issues», IMEC 22, 2010, Egypt (p.17-27).

#### Воспитывающий характер образования и изучение английского языка в школе

*Горбулева Ирина Юрьевна,  
учитель английского языка  
МБОУ СОШ п. Красный Яр,  
Уссурийского городского округа  
Николаева Дарья Сергеевна,  
к.п.н., ст. преподаватель  
кафедры иностранных языков ЛГУ им. А.С. Пушкина*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы образования и изучения английского языка в основной школе. Особый акцент делается на воспитывающий характер обучения.

**Ключевые слова:** образование, гуманизация, воспитывающий характер обучения.

#### The forming character of education and studying of English at school

*Gorbuleva Irina Yurevna,  
english teacher  
school of the settlement Red Yar  
Ussuriysk city district  
Nikolaeva Darya Sergeevna,  
Ph.D., art. teacher  
department of Foreign Languages  
of the Leningrad State University. A.S. Pushkin*

**Abstract.** In article questions of education and studying of English at the main school are considered. The particular emphasis is placed on the forming character of training.

**Keywords:** education, a humanization, the forming character of training.

«Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025года» обозначила приоритетную цель государства в сфере образования: развитие высоконравственной, интеллектуальной личности, разделяющей российские духовные ценности, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества,

готовой к мирному созиданию и защите Родины. Поставленная цель сегодня приобретает особую значимость в силу того, что в обществе наблюдается утрата многих традиционных основ нравственности.

Идеология потребления, которая сегодня приобретает нежелательную популярность, создает среду не только для формирования культа удовольствия «здесь и сейчас» в среде молодежи, но, и что особенно тревожно, ведет к переоценке понимания смысла жизни, культуры, к снижению уровня нравственности, к эгоцентризму, что ведет к нарушению целостности и гармонии личности. Обращение к Человеку сегодня стало неизменным атрибутом педагогических, психологических и социальных исследований. Вернуть человека в состояние целостности, обеспечить его гармонию, к сожалению, сегодня представляется довольно сложной проблемой. Образование сегодня сводится зачастую к «наполнению мозга информацией», а не к развитию личности, а вопросы воспитания оказались забытыми в перестроечные времена. Основной целью образования всегда было, есть и останется обретение человеком своей неповторимости, индивидуальности, а сводить его только к получению определенной суммы знаний не отвечает гуманизации всего педагогического процесса. Есть необходимость сегодня обратиться к закону единства обучения и воспитания. В силу этого в рамках данной статьи акцент сделан на воспитывающем характере самого процесса обучения. Проведем небольшой экскурс в историю проблемы с тем, чтобы напомнить себе позицию классической педагогики о цели процесса обучения – формирование личности, ее целей, отношений, мотивации.

И начать следует с Я.А.Коменского, который, рассматривая школу как «мастерскую гуманности», на первое место выдвигал главную цель - воспитание истинного человека. Образованные люди, по его глубокому убеждению, это «истинные люди, т.е. по нравам человечесны», итак, «следует, как можно более заботиться о том, чтобы искусство внедрять, настоящим образом, нравственность и истинное благочестие было поставлено надлежащим образом в школах, чтобы школы вполне стали, как их называют, «мастерскими людьми» [2, с.156].

А у Ж.Ж.Руссо обучение растворяется в его «естественном воспитании», задача которого предохранять сердце ребенка от порока, а ум от заблуждений. Суть воспитания в том, чтобы научить ребенка жить свободно, выстраивая свое поведение, руководствуясь принципом соотношения свободы и необходимости. Признание решающей роли воспитания («Воспитание и только воспитание – цель школы») в становлении личности у И.Г.Песталоцци нашло отражение в его теории элементарного образования, составной частью которой является элементарное нравственное образование. Обучение и воспитание, по утверждению Песталоцци, должны осуществляться в неразрывной связи, гармонично. И у Песталоцци, и у А.Дистервега воспитывающее обучение строится в соответствии с природой человека, что и нашло четкое обоснование в принципах природосообразности и культуросообразности.

Теоретическое обоснование дал проблеме воспитывающего обучения и ввел данное понятие в качестве принципа обучения немецкий педагог И.Герbart. Его кредо: «Обучение без нравственного воспитания является только средством без цели, нравственное воспитание (или образование характера) без обучения – это цель, лишённая средства». А основным средством достижения целей воспитания является обучение.

К.Д.Ушинский – основатель научной педагогики в России – признавал воспитание как основную категорию педагогики. Он верил в возможности воспитания, и прежде всего, нравственного, которое может избавить народ от многих зол, извлечь его «из мрака нищеты и невежества».

К.Д.Ушинский утверждал, что обучение решает и образовательную и воспитывающую задачи. Именно в процессе обучения происходит формирования «миросозерцания», «убеждений», закаляется воля ребенка: «учение, основанное только на интересе, не дает окрепнуть самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно и придет многое, что надобно будет взять силою воли» [5,с.4].

В отечественной педагогике мы встречаем различные толкования идеи воспитывающего обучения и возможные пути его решения. Так, например, Л.Н.Толстой считал, что воспитывающее обучение - это ложное утверждение. Наука есть наука и никакого воспитывающего элемента она не содержит в себе. Отсюда задача школы – передавать знания. А если говорить о воспитывающем влиянии, то следует обратиться к мастерству педагога, к его личности. Воспитательный элемент науки не может передаваться насильственно, он лежит в ее преподавании, в любви учителя к науке, в отношении учителя к ученику. Наука сама по себе не произведет воспитательного влияния, если учитель сам не увлечен ею. Любящий науку педагог вызовет и у детей любовь к науке, а сама наука не может оказывать воспитывающего влияния на ребенка.

П.Ф. Каптерев такое толкование идеи воспитывающего обучения не принимал и считал его механическим. Наука, по его убеждению, это не сумма знаний, а система знаний. Изучить науку – это не только приобрести сведения, это проникновение в ее характер, в ее значимость для себя, для людей, это возбуждение интереса, умственной деятельности, потребности в получении знаний, желание сравнивать, сопоставлять данные различных наук. Однако наука – это не только источник умственного развития, но и нравственного, о чем говорил Н.И.Пирогов. И П.Ф.Каптерев, и Н.И.Пирогов признают обучение по своей сущности как воспитывающее обучение. Нравственное воспитание преследует те же задачи, что и умственное: познание истины и ее осуществление. Понять нравственность – это значит понять истину людских отношений, их вековые твердые основы.

Работы советских дидактов рассматривают воспитывающий характер обучения как один из дидактических принципов обучения наряду с такими, как наглядность, прочность, связь с жизнью и др. Так, М.А.Данилов утверждает, что воспитание всегда включено в обучение в силу закона единства обучения и воспитания. «Обучение всегда определенным образом формирует личность: отношение к жизни, к знанию, развивает умственные способности, нравственные чувства и волю» [1, с. 124]. Рассматривая воспитывающий характер обучения как один из важнейших принципов обучения, М.А.Данилов ведет речь о формировании мировоззрения, о повышении уровня воспитания, при этом средствами воспитания в процессе обучения он называет содержание образования, методы обучения, личность учителя.

Я.Лернер и М.Н.Скаткин, определяя содержание в советской школе, выделяют в качестве его компонента нормы отношения к миру, к деятельности, к себе. Отношения человека, его духовная сфера, его чувства не совпадают с содержанием его знаний, умений и навыков. Культура чувств, подчеркивают авторы, не совпадает с культурой мышления. Воспитанность, как норма отношений к действительности, включает в себя оценочно-эмоциональное отношение к научным знаниям, к нравственным нормам, к эстетическим проявлениям действительности. Именно процесс обучения и выступает тем важным средством, которое способно обеспечить формирование этой воспитанности [1, с.53]. Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, как компоненту образования, и определяет воспитывающий характер обучения.

Воспитывающий характер обучения состоит в том, что в данном процессе формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, исполнять принятые в нем законы, формируются потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, система ценностей, мировоззрение [1, с.138].

И.Ф.Харламов в учебном пособии «Педагогика» говорит о неразрывной связи обучения и воспитания, при этом он рассматривает обучение как составную часть воспитания [3, с.166] и ведет речь о единстве образовательной, развивающей и воспитательной функции как закономерности обучения.

Обращение к позициям дидактов обнаруживает очень интересную мысль: процесс обучения всегда воспитывает, но не всегда дает только положительные результаты, может и воспитывать и отрицательные качества у ученика: «Трудно измерить тот ущерб, который

наносит воспитанию несовершенство обучения. Оно вызывает равнодушие к знаниям, лень, привычку к небрежной работе. Для учащихся „корень учения“ не только горек, но ассоциируется у них с неприязнью к интеллектуальному труду» [8, с.110–111]. Нельзя не согласиться с данным взглядом. Вот почему необходимо помнить и считать учебный процесс важнейшим процессом положительного и отрицательного воспитания.

Современная отечественная педагогическая теория (Е.В.Бондаревская, В.В.Зайцев, В.В.Краевский, П.П.Пидкасистый, И. Ф.Харламов и др.), рассматривает обучение и воспитание в единстве; это предполагает не отрицание специфики обучения и воспитания, а глубокое познание в целостном единстве сущности, функций, организации, средств, форм и методов обучения и воспитания.

В дидактическом аспекте единство обучения и воспитания проявляется в общности цели развития личности, во взаимосвязи трех функций: обучающей, развивающей и воспитательной. Образовательная функция направлена на расширение объема усваиваемого содержания, развивающая – на установление и усложнение характера связей в сознании учащегося; воспитательная – на формирование личностного отношения и к содержанию, и к действительности в целом.

Из столь краткого обзора проблемы воспитывающего обучения на разных этапах развития педагогического сознания можно увидеть, что вопросы обучения и воспитания как единого процесса всегда были в поле внимания педагогов всех времен. Их позиция сводилось к общему знаменателю: обучение невозможно без воспитания, что дает возможность утверждать: единство обучения и воспитания – это важнейший закон, опираясь на который можно и должно обеспечить целостность в развитии личности.

Обеспечение единства обучения и воспитания достигается как содержательной, так и процессуальной стороной обучения. Обратимся к занятиям по иностранному языку. В поле нашего внимания – уроки английского языка, интерес к изучению которого в последние годы неслучаен. Нет необходимости обосновывать данный факт. Язык – это своего рода культурный код, позволяющий ознакомиться не только с историей, культурой, с ценностями той или иной страны, но и лучше познать себя, глубже осознать свою собственную культуру в сравнении с культурой Англии. В современных условиях изучения английского языка занимает приоритетное место в российских учебных заведениях. Это привело к определенной корректировке и содержания учебников, и технологии обучения.

Познавательная деятельность обучаемого является, безусловно, фундаментальной, что не вызывает никакого сомнения, ибо интеллектуальная деятельность растущего человека выступает основой для развития творческого потенциала. Наше стремление подготовить ребенка к самостоятельной взрослой жизни, к решению задач в будущей его жизни, не опираясь на его внутренний потенциал, нереально. И о чем еще должен помнить каждый педагог: человек становится человеком, только вступая во взаимодействие с другим человеком. Это сегодня и привело к изменению соотношения в деятельности учителя и обучающегося. Активизация позиции школьника осуществляется за счет резервов, заключенных и в содержании изучаемого материала, и в методах его усвоения, что и способствует возрастанию и образовательной, и развивающей, и воспитывающей функции процесса обучения и их осуществлению не параллельно, а в единстве.

Воспитывающий характер обучения как закономерность позволяет определить возможные резервы урока как основной формы обучения. Опыт показывает, что такие резервы кроются в содержательном компоненте урока, в соразмерности всех структурных звеньев урока, в характере отношений учитель-ученик-класс, ученик-ученик.

Каковы возможности самого урока как носителя и содержания, и способов познания действительности. Прежде всего – это содержательная часть обучения. Неотъемлемой частью содержания обучения выступает сегодня социокультурный аспект иностранного языка, который признается неотъемлемой частью языкового материала. Язык является одновременно и основным средством общения и средством передачи информации об иноязычной культуре. Нельзя не вспомнить позицию К.Д.Ушинского, обращавшего

внимание на слово как памятник культуры, как память нации, как ключ к образу жизни народа. Отбор содержания урока, конкретной темы занятий ставит перед педагогом задачу учета аксиологической значимости материала, отражающего ценностные ориентации народа и способствующего формированию у обучающихся ценностных представлений о добре и зле, о свободе и ответственности, о справедливости и истине.

Перед педагогом, в контексте рассматриваемой темы, стоит задача отобрать информацию о важнейших национальных культурных понятиях, идеях, реалиях, которые не только содержат воспитательный потенциал, но и находят свое отражение в лексике, грамматике. Процесс развития личности проходит три диалектически связанных этапа: ориентация – присвоение – саморазвитие, т.е. речь идет о ценностно-ориентационном периоде, затем – об интеллектуальном, наконец, деятельностном. Первый этап совпадает с изучением иностранного языка в школе. Реалии культурологического содержания предстают для обучающегося некоторыми ориентирами для формирования отношения к ценностям не только страны изучаемого языка, но и своего Отечества. Второй этап связан с осмыслением, присвоением аксиологических реалий, что приводит к выработке собственной позиции и выработке индивидуальных ориентиров. А этот самостоятельный поиск истины приводит к саморазвитию. Безусловно, это длительный период в осмыслении, присвоении и саморазвитии, однако основы закладываются со школьной скамьи.

Педагог очень тщательно отбирает материал для изучения, учитывая возраст, интересы и готовность обучающихся к получению знаний. Между содержанием предлагаемой школьникам работы на уроке и ее организацией существует прямая зависимость. Не только содержательный, но и организационный аспекты урока обеспечивают его эффективность. Это касается и фронтальной, и групповой, и индивидуальной работы, и способов познавательной деятельности, и характера отношений и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Развитие личности требует ориентирования на целостного человека. Всегда следует исходить из природной и социальной сущности человека. Человек многогранен. Как существо биологическое и социальное с периодом взросления наш школьник меняет свое отношение к окружающей действительности, к общественным ценностям, к самому себе, к собственным возможностям. Стандарт образования определяет содержание образовательного процесса и его основные направления: формирование общей культуры, духовно – нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление обучающихся. Как следует из сказанного, воспитывающий потенциал образования должен быть использован в полной мере. При этом всегда следует помнить, что именно взаимодействие учителя и школьников создает условия для самореализации обучающихся, для нравственного, духовного, интеллектуального сотрудничества. Становление личности ученика, формирование его самосознания становится целью образования, что и потребовало процессуальных внутренних изменений в учебном процессе: организация совместной деятельности обучающихся и обучающихся, включение в самостоятельную познавательную деятельность самих школьников. Этому, безусловно, способствуют диалогические формы обучения, начиная с младших классов.

Опыт работы современной начальной школы содержит довольно интересный и результативный арсенал методов и форм работы: рассказы, сочинения, презентации, языковые портфолио и т.п. Школьникам предлагаются интересные и понятные для них темы такие, как «Моя любимая игрушка», «Моя семья», «Домашние животные» и т. п. Если в старших классах предлагаются такие темы для диалога как «Моя страна в мире», «Какие новости по TV тебе интересны» и др., то в основной школе – «Что больше любишь: книгу или кино?», «Школа, в которой ты учишься» и др. Общение учителя и школьников, диалог учеников друг с другом, безусловно, делают занятия не только интересными для

обучающихся, но несут в своем содержании и технологии обучения достаточно значимый смысл для социального становления личности.

Таким образом, ключом к практической деятельности педагога должно быть основное понятие - личность и ее уникальность и духовность. Воспитывающее влияние обучения неизбежно, ибо оно ориентировано на человека как на единую, целостную личность и поэтому не может затрагивать только ум и не касаться духовной сущности человека, внутреннего мира ребенка, его духовных сил.

#### Список литературы

1. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики/под ред. М.Н. Скаткина-М.: Просвещение, 1982
2. Коменский Я.А. Великая дидактика-М.,1978
3. Общие основы педагогики/ Под.ред. Королева Ф. Ф., Гмурмана В. Е., М.: Просвещение,1967
4. Харламов И.Ф. Педагогика - М., 2007.
5. Ушинский К.Д.Педагогические сочинения: т.2 / Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1988.

#### Актуальность преподавания английского языка дошкольникам и соответствующие трудности в работе педагогов

*Агеева Анна Владимировна,  
воспитатель МБДОУ д/с№35 г. Уссурийска,  
магистрант 2 курса Школы педагогики ДВФУ  
программа «Педагогика профессионального образования»*

**Аннотация.** В статье рассмотрен вопрос об актуальном преподавании английского языка в дошкольной организации в соответствии с ФГОС ДО. Раскрыты основные затруднения, с которыми сталкиваются педагоги при обучении дошкольников английскому языку: психолого-педагогического, методического и дидактического характера.

**Ключевые слова:** дополнительная образовательная программа, преподавание английского языка у дошкольников, старший дошкольный возраст, развитие личности дошкольника, трудности, методика обучения английскому языку.

#### The relevance of teaching english to preschool children and the corresponding difficulties in the work of teachers

*Ageeva Anna Vladimirovna,  
the tutor of MBDOU №35 Ussurijsk*

**Abstract.** The article deals with the question of the actual teaching of English in preschool organization in accordance with the Federal state educational standard of preschool education. The article reveals the main difficulties faced by teachers in teaching English to preschoolers: psychological and pedagogical, methodological and didactic character.

**Keywords:** additional educational program, teaching English to preschoolers, preschool age, preschool personality development, difficulties, methods of teaching English.

Актуальность обучения дошкольников английскому языку уже поднималась автором ранее в статье [1], в данной работе автор раскрывает необходимость обучения дошкольников английскому языку в соответствии с ФГОС ДО и обращает внимание на основные затруднения, которые выявлены в ходе этого педагогического процесса.

Российское педагогическое сообщество проявляет постоянный интерес к раннему обучению английскому языку в период дошкольного развития детей. Обучение английскому

языку в дошкольном возрасте, в соответствии с Законом об образовании, направлено на формирование личности дошкольника, развитие его индивидуальных способностей, развитие положительной мотивации к учению и формирование предпосылок к учебным умениям и действиям. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования обучение детей английскому языку в дошкольной образовательной организации может осуществляться при реализации основной образовательной программы — в ее части, формируемой участниками образовательных отношений, либо при оказании дополнительных образовательных услуг. В настоящее время престиж учебной дошкольной организации во многом определяется тем, ведется ли в ней обучение иностранному языку. Среди дополнительных образовательных программ для дошкольников наряду с хореографией, изобразительным искусством, вокалом, обучением игры в шахматы и подготовкой к школе предлагается обычно программа обучения английскому языку.

Преподавание английского языка дошкольникам необходимо рассматривать как средство развития детей дошкольного возраста. Многие специалисты отмечают положительное влияние английского языка на развитие дошкольника. Как отмечает доктор педагогических наук Р.П. Мильруд, автор пособия «Английский до школы», обучение английскому языку в дошкольном возрасте способствует интеллектуальному развитию детей, ускоряет их речевое развитие, формирует важные элементы социальной компетенции. Изучение английского языка облегчает раннюю интеграцию в поликультурном пространстве современного мира, закрепляет коммуникативные умения взаимодействия с педагогом, родителями и сверстниками, тренирует универсальные познавательные действия и готовит к школьному образованию [7].

В дошкольном возрасте решение родителей о посещении дополнительных программ ребенком является определяющим. Зачастую современные родители опираются на некоторые критерии, влияющие на их решение в пользу обучения иностранному языку. Ломакина Г.В. и Лаер А.А. анализируя статистические данные, пришли к выводу, что для большинства родителей ведущими являются следующие мотивы: перспективность сточки зрения будущей профессии ребенка, его месте в обществе; социализация: изучая иностранный язык, ребенок общается со сверстниками, иностранный язык даст ему большие возможности для общения в будущем, расширит его горизонты. Присутствует и такая мотивация, как «мой ребенок самый умный, лучший», что зачастую приводит к завышенным требованиям к ребенку, несоответствие которым может снизить мотивацию ребенка как к изучению иностранному языку, так и к учению в целом; желание родителей реализовать свои не сбывшиеся желания и мечты [6].

Ряд детских садов организует кружковую работу по обучению английскому языку с младшей группы. Существуют публикации, в которых описывается эффективность обучения английскому языку детей трехлетнего возраста [12]. Коряковцева О. В. в своем диссертационном исследовании разработала и доказала опытным путем методику обучения иностранному (английскому) языку малышей в возрасте 2-3 года [5].

Автор учебного пособия «Как научить детей говорить по-английски» И.Л. Шолпо считает, что лучше всего начинать учиться иностранному языку в возрасте пяти лет. Обучение четырехлеток, по ее мнению, конечно возможно, но малопродуктивно. Четырехлетние дети усваивают материал гораздо медленнее, чем пятилетние. Их реакции спонтанны, дети очень эмоциональны, внимание постоянно переключается с одного предмета на другой. Четырехлетние дети еще недостаточно хорошо владеют родным языком: у них не развита способность к общению, не сформирована регулирующая функция речи и внутренняя речь. Не достигла развитых форм и ролевая игра, которая имеет наибольшее значение при обучении иностранному языку дошкольников [11].

О.И. Воробьева в своем экспериментальном исследовании определила старший дошкольный возраст как оптимальный для начала овладения английским языком. Автор сравнивала успехи в обучении детей средней и старшей группы – четырехлетний и

пятилетний возраст – первого и второго года обучения. Объектами контроля выступали лексико-грамматические навыки дошкольников. Было выявлено, что по уровню сформированности лексико-грамматических навыков средние дошкольники явно отстают от старших (количество верных ответов средних дошкольников составило 67%, в то время как старших – 89%). Сравнение результатов дошкольников старшей группы первого года обучения с результатами дошкольников средней группы, изучающими английский язык уже второй год, также выявило отставание средней группы [2].

В своем методическом труде Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. определяют шестилетний возраст как наиболее благоприятный для начала изучения иностранного языка. В шестилетнем возрасте происходит постепенная смена ведущей деятельности: переход от игровой деятельности к учебной. При этом игра сохраняет свою роль ведущей деятельности. С одной стороны, у детей появляется активный интерес к новой учебной деятельности, к школе в целом, а с другой — игровая потребность не ослабевает [4].

Опираясь на вышеприведенные аргументы исследователей и методистов-практиков, а также на личный практический опыт автора, считаем, что оптимальный возраст для обучения дошкольников английскому языку – старший дошкольный (5-7 лет).

Анализ практики дошкольного образования при обучении английскому языку старших дошкольников, выполненный Л.К. Ничипоренко в рамках своего диссертационного исследования, показал неэффективность современного преподавания английского языка с точки зрения результата обучения [8]. Экспериментальные данные Л.К. Ничипоренко свидетельствуют о том, что старшие дошкольники, имея высокий уровень интереса к занятиям английского языка, не имеют возможности переносить новые коммуникативные умения в самостоятельную деятельность. Дошкольники не используют новые слова и речевые образцы в игровых ситуациях, самостоятельной деятельности и режимных моментах. Автор предлагает реализовать идеи личностно-ориентированного обучения в дошкольном образовании в виде педагогического сопровождения, которое заключается в создании специальных педагогических условий и особой организации обучения старших дошкольников английскому языку в ДОУ.

Основные трудности, которые испытывают педагоги во время проведения занятий, описанные Е.Ю. Протасовой и Н.М. Родиной, заключаются в разработке разных игр и заданий, которые были бы интересны детям и при этом были бы эффективны с точки зрения обучения иностранному языку. Преподавателям английского языка не всегда удается спроектировать новую языковую игру в новой ситуации, возникшей в данный момент на занятии, использовать новые события, впечатления, полученные детьми для обучения иностранному языку. Педагоги подчеркивают, что, не владея этими навыками, они часто не могут удерживать интерес детей к занятиям, учитывать индивидуальный опыт и способности каждого ребенка [9].

О похожих трудностях в практике обучения иностранному языку детей дошкольного возраста говорит И.В. Вронская [3]. Значительные трудности в процессе обучения обусловлены возрастными особенностями. Во-первых, такие трудности возникают в связи с необходимостью мотивировать учебную деятельность детей, т.е. делать ее увлекательной, понятной, личностно-значимой, вызывающей познавательный интерес. Далеко не всегда даже игры, песенки и забавные стихотворения могут на протяжении всего курса обучения поддерживать активность и внимание детей. Во-вторых, трудности могут быть связаны с созданием в ходе занятий ситуаций общения, дающих детям возможность творчески применить полученные знания и приобрести опыт использования полученного материала. Именно общение является важнейшим условием формирования коммуникативных навыков и умений, обеспечивающих самостоятельное употребление иностранных слов и предложений в речи осмысленно и адекватно особенностям ситуации [3, С.4].

Есть основания полагать, что не все выпускники педагогических вузов, обучающиеся по программам «Английский язык», готовы осуществлять свою профессиональную деятельность на уровне дошкольного образования. В своем исследовании Н.А. Тарасюк

заключает, что существующая система профессиональной подготовки учителя иностранного языка не отвечает требованиям, предъявляемым к нему для работы на ранней ступени обучения. Высшая педагогическая школа не дает полноценной подготовки учителю для обучения иностранному языку в детских дошкольных учреждениях [10].

Среди дошкольников, изучающих английский язык при реализации дополнительной образовательной программы, наблюдается высокий интерес к занятиям английского языка, однако есть небольшой процент детей, которые прекращают посещение кружка по причине отсутствия интереса, либо интерес есть, но дошкольники испытывают затруднения при обучении. Дети дошкольного возраста прекращают изучать английский язык в группе из-за трудностей психологического характера, возможно, из-за методических просчетов и затруднений в преподавании английского языка у педагогов. Имеет место быть и неудовлетворенность родителей результатами обучения, поскольку у некоторых родителей завышенный уровень к иноязычной компетенции дошкольников как результату обучения.

Выше обозначенные причины затруднений психолого-педагогического характера в преподавании английского языка вызывают закрытие некоторых кружков в ДООУ в силу их нерентабельности, что делает невозможным изучение английского языка дошкольниками.

В методике обучения английскому языку детей дошкольного возраста нас интересует ряд проблем, решив которые, можно улучшить качество образования дошкольников. Нас волнуют вопросы организации преподавания английского языка в ДООУ. Как организовать процесс обучения, чтобы снять или уменьшить трудности при овладении иностранным языком? Какая методика или какие методические приемы позволят усвоить английский язык с наименьшими затратами сил и энергии как со стороны преподавателя, так и дошкольника и принесут радость от общения?

Изучая методические аспекты обучения английскому языку в детских образовательных учреждениях О.И. Воробьева установила, что организация обучения английскому языку у старших дошкольников предполагает выбор оптимальных форм и методов работы для дошкольников, требует определенной методики, ориентированной на сотрудничество и творческое общение педагогов с детьми, а также детей друг с другом [2].

Наше исследование имеет перспективы развития в плане разработки образовательной программы изучения английского языка в ДООУ на основе рекомендаций Р.П. Мильруда к содержанию дошкольного образовательного курса английского языка в соответствии с ФГОС ДО. Планируются разработка рекомендаций к проведению занятий английского языка у старших дошкольников и создание комплекса обучающих игр, сценариев различных форм занятий, имеющих практическое значение.

Преподавание английского языка в дошкольных образовательных учреждениях в настоящее время достаточно актуально. В соответствии с ФГОС ДО обучение детей английскому языку в дошкольной образовательной организации может осуществляться при реализации основной образовательной программы — в ее части, формируемой участниками образовательных отношений, либо при оказании дополнительных образовательных услуг. В данной статье рассмотрено содержание трудностей, которые возникают при реализации дополнительной образовательной программы «Английский для дошкольников». Характер затруднений при обучении дошкольников английскому языку носит как психологический, так и педагогический характер. Трудности методического характера, которые испытывают педагоги при преподавании английского языка в ДООУ влияют на качество образования дошкольников. Выявлен оптимальный возраст для обучения дошкольников английскому языку в ДООУ — это старший дошкольный возраст (5-7 лет).

Можно предположить, что знания о содержании трудностей, которые сопровождают процесс преподавания английского языка дошкольникам, вызовут необходимость создавать иные образовательные условия для их минимизации. Эти педагогические условия, возможно, будут способствовать развитию личности дошкольника, развитию его индивидуальных способностей, повысят уровень иноязычной коммуникативной компетенции дошкольника,

что будет способствовать развитию положительной мотивации к изучению английского языка в школе.

### Список литературы

1. Агеева А.В. Актуальность обучения детей английскому языку в детском саду / Сборник научных статей и докладов IX Всероссийской научно-практической конференции «Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы». – Владивосток: ДВФУ, 2015. – 170с. – С.146 – 148.
2. Воробьева О.И. Методические аспекты обучения английскому языку в детских дошкольных учреждениях // Вестник ВДУ. – 2011.-№4 (64). – С.55-60.
3. Вронская И.В. Английский с самого начала. – СПб.: КАРО, 2009. – 160с.
4. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240с.
5. Коряковцева О.В. Методика обучения английскому языку у детей дошкольного возраста: Дис...канд.пед.н.: 13.00.02. – М. – 2010.
6. Ломакина Г. Р., Лаер А. А. Раннее обучение иностранному языку: плюсы и минусы // Молодой ученый. — 2014. — №20. — С. 597-599. — URL <https://moluch.ru/archive/79/13756/> (дата обращения: 06.01.2018)
7. Мильруд Р.П. Обучение английскому языку в дошкольном образовании: эксперимент продолжается // Просвещение. Иностранные языки. – 2014. - №11 URL: <http://izyuki.ru/2014/05/preschool-experiment>
8. Ничипоренко Л.К. Педагогическое сопровождение обучения старших дошкольников английскому языку в дошкольном образовательном учреждении: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07, Спб, 2008. – 229с.
9. Родина Н.М., Протасова Е.Ю. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Иностр. яз.». — М.: Владос, 2010. — 201 с.
10. Тарасюк Н.А. Формирование профессиональной готовности учителя к иноязычному дошкольному образованию. Дис...докт. пед. наук. - М.,2002. – 475с.
11. Шолпо И.Л. Как научить дошкольника говорить по-английски: Учебное пособие по методике преподавания английского языка для педагогических вузов, колледжей и училищ по специальности «Преподаватель иностранного языка в детском саду». — СПб.: Спец. лит, 1999. — 155 с.
12. Щебедина В.В. Обучение детей английской разговорной речи в детском саду // ИЯШ. – 1997. - №2.- С.55-58.

### **Проблема формирования профессиональной компетентности у студентов вуза, обучающихся по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»**

*Чернова Любовь Георгиевна  
магистрант гр. М 2201 ППО,  
образовательная программа:  
«Педагогика профессионального образования»  
Школа педагогики,  
Дальневосточный федеральный университет*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности студентов-переводчиков профессионально-ориентированных текстов.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность; компетенция; знания; умения; профессионально-ориентированный текст; интегративные знания.

## **Problem of professional competency formation at students of the complementary education program “Translator in the field of professional interaction”**

*Chernova Liubov Georgievna*  
*master degree student gr. M 2201 ППО*  
*educational program:*  
*“Pedagogics of the professional education”*  
*School of Pedagogy,*  
*Far Eastern Federal University*

**Abstract.** In article the problem of professional competency formation at students – translators of profession oriented texts is considered.

**Keywords:** professional competency; competence; knowledge; skills; profession oriented text; integrative skills.

Российская система высшего профессионального образования сейчас переходит от традиционной дидактики к компетентностному подходу в обучении, ориентированному не только на результат обучения в виде профессиональных знаний, умений и навыков, но и на способность будущего профессионала действовать в конкретных жизненных ситуациях.

При формировании профессиональной компетентности переводчика профессионально ориентированных текстов, еще до начала обучения необходимо понимать каким набором компетентностей и компетенций он должен обладать в конце обучения.

Компетентностный подход включает в себя два ключевых понятия «компетенция» и «компетентность». Многие ученые по-разному определяют эти понятия. Мы согласны с А.В. Хуторским, что «компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним»; «компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [7].

Профессиональная компетентность студентов-переводчиков профессионально-ориентированных текстов напрямую связана с их обучением по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Данную дополнительную квалификацию студенты получают в дополнение к своей основной специальности.

Данная квалификация, согласно Приказу Минобрнауки РФ от 04.07.1997 N1435 "О присвоении дополнительной квалификации "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации" выпускникам вузов по специальностям высшего профессионального образования" присваивается «выпускникам, окончившим вузы по специальностям высшего профессионального образования и выполнившим за время обучения по основной специальности Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации"» [6].

Для формирования профессиональной компетентности переводчика у студентов вузов неязыковых специальностей представляется значимым тот факт, что при подготовке переводчиков возможно опираться на некоторые развитые ранее профессиональные способности, знания и умения. Владение предметом, в том числе и терминологией, обеспечивает правильное и точное понимание исходного текста и нахождение эквивалентов, соответствующих изложению научно-технической информации на переводном языке, и таким образом гарантирует адекватный перевод текста [4, с. 15].

Профессиональная компетентность переводчика будет включать декларативные/теоретические знания и процедурные знания о последовательности действий переводчика и обобщенных способах их решений. Рассматривая знания, которыми должен

обладать переводчик, нельзя обойти тот факт, что формировать его профессиональную компетентность возможно на базе сформированной/формирующейся профессиональной компетентности специалиста в определенной области. Знания, полученные студентом по основной специальности, могут и должны быть использованы в процессе его подготовки к сложной деятельности переводчика [3, с. 17].

Таким образом, профессиональная компетентность переводчика текстов по специальности - это обладание человеком внутренними ресурсами (теоретическими, процедурными и интегративными знаниями, соответствующими профессиональными умениями и профессионально важными качествами личности), которые позволяют осуществлять перевод текстов по специальности на профессиональном уровне. Данная компетентность будет проявляться при выполнении профессиональных задач в определенной профессиональной среде, при использовании соответствующих средств (внешние ресурсы) [4, с. 16].

Так, к основным профессиональным компетенциям переводчика профессионально-ориентированных текстов можно отнести следующие:

- *языковая компетенция* – знание, как минимум, двух языков – своего и иностранного, знание языковых средств, норм и правил;

- *коммуникативная компетенция* – подразумевает не только владение иностранным языком, но и заведомо продуманный выбор реализации программ речевого поведения в зависимости от конкретной ситуации общения;

- *социокультурная компетенция* или “ фоновые знания” - включает в себя знания « национально культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями процессе общения» [8, с. 140];

- *техническая компетенция* переводчика включает знания, умения и навыки, необходимые для выполнения переводческой деятельности. Прежде всего, это знания о стратегиях перевода, переводческих приемах и трансформациях.

- *текстообразующая компетенция* по мнению Н.В. Комиссарова это «умение создавать тексты различного типа в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения, обеспечивать надлежащую структуру текста, использовать языковые единицы текста по правилам построения речевых единиц в языке, оценивать место и соотношение отдельных частей текста и воспринимать текст как связное речевое целое». Она включает в себя выбор переводческой стратегии в отношении текста [5, с. 327 – 328];

- *информационно – технологическая компетенция* – под этим понятием мы понимаем владение компьютерными технологиями, поиск информации в сети Интернет, владение электронными словарями и каталогами, а также любой поиск информации с использованием любых информационных носителей и работу в разных поисковых системах.

- *экстралингвистическая компетенция* – «динамическое единство разноуровневых декларативных (имплицитных и эксплицитных) предметных, энциклопедических знаний о фактах объективно существующей действительности, лежащих вне структуры языка и включающих в себя знания о контексте речевого акта, проблеме коммуникации, ее участниках, и другие знания об окружающем мире, в том числе, знания об актуальных событиях» [2];

- *интегративная компетенция* – способность мобилизовать знания, умения и навыки, полученные по своей основной специальности и смежных технических дисциплин, и успешно применять их в процессе перевода профессионально ориентированных текстов. Для переводчиков профессионально ориентированных текстов эта компетенция является одной из фундаментальных, т.к. владение специальностью и специальной терминологией на родном языке помогает правильно и точно понять исходный текст и гарантирует более качественный перевод.

- *личностная компетенция* переводчика включает широкий спектр личностных характеристик, позволяющих успешное выполнение профессиональной деятельности, такие

как любознательность, логическое мышление, сосредоточенность, объем и распределение внимания, быстрая реакция, перцепция и внимание, хорошая переключаемость с одного задания на другое, экстравертность.

Кроме того, для любого переводчика профессионально-ориентированных текстов важную роль играет специальная компетенция, которая включает в себя базовую, предметную, дискурсивную, стратегическую и технологическую составляющие.

Базовая компетенция. Деятельностный подход к переводу предполагает значительное расширение базовой составляющей переводческой компетентности.

В базовую компетенцию входят следующие элементы:

- теоретические знания (основных понятий переводоведения и специфики данных понятий в процессе перевода текстов по специальности) и умение их использовать в процессе выполнения перевода;

- профессиональные знания (о структуре профессиональной деятельности переводчика, о профессиональной среде, в которой протекает данная деятельность) и умение их использовать в процессе выполнения перевода;

- процедурные знания (последовательность и оптимальные способы решения профессиональных задач, которые стоят перед переводчиком текстов по специальности) и умение их использовать в процессе выполнения перевода.

Предметная компетенция. Предметом профессиональной деятельности переводчика является текст по специальности. Для его перевода необходимы соответствующие специальные знания, которые рассматриваются исследователями перевода в рамках предметной составляющей профессиональной компетентности переводчика.

Исходя из вышеизложенного, предметную составляющую специальной компетенции переводчика текстов по специальности можно определить как знания, необходимые для перевода текстов по специальности (в области одной или нескольких специальных дисциплин), и способность использовать эти знания при переводе как общенаучных текстов, так и текстов, относящихся к различным областям знаний [4, с. 25].

Дискурсивная компетенция. Чтобы максимально полно и точно понять смысл высказывания и замысел автора, переводчик должен уметь анализировать исходный текст с дискурсивных позиций.

Стратегическая компетенция. Деятельность переводчика в большинстве своем зависит от способности последнего вырабатывать стратегию перевода, т. е. искать наиболее оптимальные пути перевода исходного текста [1, с. 4].

Таким образом, стратегическую компетенцию переводчика можно определить как способность анализировать факторы, детерминирующие перевод, отбирать те из них, которые являются значимыми в определенной профессиональной ситуации, и на их основании вырабатывать последовательность переводческих действий.

Ну и последней специальной компетенцией переводчика профессионально-ориентированных текстов является технологическая компетенция. От выбранной переводчиком стратегии во многом зависят используемые способы и методы перевода.

Иными словами, технологическую компетенцию переводчика текстов по специальности можно определить как способность использовать совокупность процедур и средств, обеспечивающих адекватное воспроизведение высказывания на языке перевода [4, с. 33].

В конечном счете, чтобы стать компетентным переводчиком профессионально ориентированных текстов, будущий специалист должен очень хорошо владеть иностранным языком, владеть переводческими стратегиями и приемами, разбираться в культурных особенностях социального и речевого поведения носителей иностранного языка, уметь правильно выбирать речевое поведение и стратегию согласно коммуникативной ситуации, уметь создавать тексты в соответствии с коммуникативной задачей общения, хорошо владеть информационными технологиями, быть компетентным специалистом по

своей основной специальности и уметь применять эти знания в процессе переводческой деятельности.

#### Список литературы

1. Алексеева И.С. Переводческие стратегии как объект переводоведения // Актуальные проблемы переводоведения. Материалы XXXII Международной филологической конференции. Вып. 2. 11-15 марта 2003. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2003. – С. 3-5.
2. Аликина Е.В., Швецова Ю.О. Формирование экстралингвистической компетентности устных переводчиков. Электронный журнал "Современные проблемы науки и образования", 2012. № 2 [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.science-education.ru/102-6037/>
3. Гавриленко Н.Н. Программа-концепция подготовки переводчиков профессионально ориентированных текстов. Книга 3, М.: Научно-техническое общество имени академика С.И. Вавилова, 2011.
4. Гавриленко Н.Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. – М.: Научно-техническое общество им. академика Вавилова, 2009.
5. Комиссаров В. Н. Современноепереводоведение. - М.: Издательство «ЭТС», 2001.
6. Приказ Минобразования РФ от 04.07.1997 N 1435 "О присвоении дополнительной квалификации "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации" выпускникам вузов по специальностям высшего профессионального образования" [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=270614#0>
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Интернет-журнал «ЭЙДОС» [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
8. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.

#### Стратегия и тактика подготовки учащихся к ОГЭ по английскому языку, раздел 4 (письмо)

*Москаленко Светлана Викторовна*  
*Преподаватель отдельной дисциплины*  
*(английский язык),*  
*Филиал НВМУ «Владивостокское ПКУ»*

**Аннотация.** В данной статье приводятся рекомендации, направленные на помощь в подготовке к успешной сдаче четвертого раздела – «письмо личного характера» общего государственного экзамена по английскому языку. Правильная организация подготовки к написанию экзаменационного письма способствует получению высокого результата.

**Ключевые слова:** правильная организация, структура, письмо личного характера

#### Strategy and tactics of students' preparation to the final english exam, section 4 (a letter)

*Moskalenko Svetlana*  
*English language teacher*  
*The branch of Nakhimov Naval School*  
*"Vladivostok President Cadet School"*

**Abstract.** This article contains recommendations aimed to help successful preparation to write section 4 –“a personal letter” of the general state exam in English. Proper organization of preparation for writing an examination letter helps to obtain a high result.

**Keywords:** correct organization, structure, a personal letter

Государственная итоговая аттестация (ГИА) по английскому языку проводится для выпускников 9 классов общеобразовательных учреждений и является экзаменом по выбору.

Назначение экзаменационной работы – оценить уровень языковой подготовки по иностранному языку выпускников 9 класса общеобразовательных учреждений с целью их государственной (итоговой) аттестации.

Содержание экзаменационной работы определяется на основе Стандарта основного общего образования по иностранному языку и Примерных программ по иностранным языкам.

Экзамен состоит из двух частей: первая часть – письменная, вторая часть – устная.

Письменная часть КИМа по английскому языку состоит из четырех разделов. Раздел 4 (задание по письму) - в котором ожидается написание письма личного характера в ответ на письмо-стимул. От экзаменуемого в этой части требуется написать письмо другу, опираясь на информацию, изложенную в задании.

Как эффективно построить обучение? Преподаватель может составить поэтапный план работы:

I этап – “Ориентирование на результат” (сентябрь-октябрь).
II этап – “Работа с шаблоном” (ноябрь).
III этап – “Составление ответов на вопросы” (ноябрь-декабрь).
IV этап – Формирование навыка написания личного письма и оценки выполненной работы (декабрь - май).

С чего начать обучение? Безусловно обучение начинается с изучения демонстрационного задания.

You have **30 minutes** to do this task.

You have received a letter from your English-speaking pen friend, Julia.

...Next month my class is going to take a trip to Paris. I'm looking forward to it. But my French is not very good yet. I have to improve it as soon as possible...  
...When did you start learning English? How many English lessons do you have a wee?  
What other languages would you like to learn, and why?...

Write her a letter and answer her 3 questions.

Write 100-120 words. Remember the rules of letter writing. [2, с.68]

Следует обратить особое внимание обучающихся на демонстрацию задания:

You have **30 minutes** to do this task.

You have received a letter from your English-speaking pen friend, **Julia**.

...Next month my class is going to take a trip to Paris. I'm looking forward to it. But my French is not very good yet. I have to improve it as soon as possible...  
...**When did you start learning English? How many English lessons do you have a wee?**  
**What other languages would you like to learn, and why?...**

Write her a letter and answer her 3 questions.

Write **100-120 words**. Remember the rules of letter writing. [2, с.68]

Время, отведенное на выполнение задания – 30 минут. За это время необходимо познакомиться с заданием, составить план, написать черновик, и проверив его, переписать на чистовик. Таким образом, по времени вам стоит рассчитывать на следующие лимиты:

5 минут – на знакомство с заданием

5 минут – на составление плана

10 минут – на черновик

10 минут – на чистовик и его финальную проверку.

Максимальное количество баллов, которое можно получить за выполнение задания этого раздела – 10 баллов.

Для того, чтобы получить высокий балл за раздел «Письмо» в ОГЭ (ГИА) по английскому языку попробуйте следовать следующим советам:

В правом верхнем углу следует указать краткий адрес:

Vladivostok  
Russia  
Vladivostok, Russia

Под адресом, пропустив строку, необходимо написать дату письма:

May 28th  
28 May 2018  
28/05/18

Письмо начинается с неофициального обращения:

**Dear Ben,**

Если в задании имя собеседника не указано, то его *СЛЕДУЕТ ПРИДУМАТЬ!*

**Thank you for your (last/recent) letter. / Thanks so much for your long letter.**

В первом абзаце (вступлении) следует поблагодарить друга за письмо:

**Thanks (a lot) for your letter. it was great to hear from you again!**

Можно также извиниться за то, что не писали раньше:

**I'm sorry I haven't answered earlier but I was really busy with my school work.**

и/или упомянуть какой-либо факт из полученного письма:

**I'm glad you passed your History test!**

**Sounds like you had a great time in London!**

**Great news about your....!**

В основной части письма вы должны раскрыть все аспекты, указанные в задании.

Предполагается, что письмо должно быть написано в неформальном стиле, поэтому можно использовать неформальные слова-связки:

**Actually, well, by the way, anyway, so, as for me,**

Разговорные выражения типа:

**Guess what? Или Wish me luck!**

Хотя личное письмо пишется в неофициальном стиле, тем не менее, рекомендуется использовать распространенные предложения с разнообразной лексикой. Лексика должна соответствовать уровню 9 класса.

В последнем параграфе следует объяснить, почему вы заканчиваете письмо:

**Well, I'd better go now as I have to do my homework.**

**I've got to go now! It's time for my favourite TV show.**

И упомянуть о дальнейших контактах:

**Write (back) soon!**

**Keep in touch!**

**Drop me a letter when you can.**

**Hope to hear from you soon.**

**I can't wait to hear from you!**

В конце письма *НА ОТДЕЛЬНОЙ СТРОКЕ* указывается завершающая фраза. После нее всегда ставится *ЗАПЯТАЯ!*

Ниже приводится семь возможных вариантов от наименее формального (1) к более формальному (7):

- |                  |                          |
|------------------|--------------------------|
| 1) Love,         | 6) With the best wishes, |
| 2) Lots of love, | 7) yours,                |
| 3) All my love,  |                          |
| 4) All the best, |                          |
| 5) Best wishes,  |                          |

*НА СЛЕДУЮЩЕЙ СТРОКЕ ПОД ЗАВЕРШАЮЩЕЙ ФРАЗОЙ* указывается имя автора (без фамилии):

**Andrew** или **Kate**[1, с.122]

Таким образом, письмо к другу имеет следующий вид:

Адрес

Дата

**Обращение,**

**Благодарность/ извинения.**

**Основная часть: раскрыть все аспекты, указанные в задании.**

**Причина окончания письма, ссылка на дальнейшие контакты.**

**Завершающая фраза,**

**Подпись автора (имя) без точки**

Категорически не рекомендую оставлять без ответа один или более вопросов (вопросы друга 1-3) и/или отвечать на них односложно, как, впрочем, и оставлять без внимания сообщение вашего друга. Для получения максимального балла на утверждение и каждый вопрос следует ответить в новом абзаце и достаточно развернуто – не менее 2-х предложений.

Следует показать экзаменатору разнообразие лексики и грамматических структур, которыми владеет обучающийся.

Экзаменуемому рекомендуется использовать синонимы, антонимы, слова из одной языковой семьи и столько различных грамматических структур, насколько это возможно в данном объеме. Показать проверяющему знание различных времен, сложноподчиненных предложений, степеней сравнения прилагательных и условных наклонений.

Письмо должно быть логичным и связанным

Написав черновик, необходимо проверить последовательность и логичность изложения мыслей и связать отдельные абзацы с помощью вводных слов – well, bytheway, youaskedmeabout... и т.д.

Очень важно уложиться в заданный объем **100-120 слов**, так как при превышении объема на 10% будут проверяться и учитываться только та часть письма, которая укладывается в 120 слов. Письмо, объемом менее 90 слов, не оценивается вообще, и вы получите 0 баллов из 10 возможных за данную часть экзамена. Рекомендуемое время на выполнение данного задания 30 минут.

Экзамен по английскому языку один из первых. Если хорошо подготовится, а именно проанализировать все материалы ГИА по английскому за прошлый год, проработать современные материалы по подготовке, то сдать экзамен будет несложно. Язык ведь не бездонный. Его можно понять и запомнить. Все дело времени, усилий и терпения.

### Список литературы

1. Е.С. Музланова. Английский язык: 500 учебно-тренировочных заданий для подготовки к ЕГЭ – М., 2009

2. Н.Н.Трубанева. ОГЭ. Английский язык: типовые экзаменационные варианты: 10 вариантов – М., 2017

**Олимпиада по английскому языку для непрофильных специальностей как способ повышения мотивации его изучения**

*Тараканова Вера Андреевна*  
доцент кафедры образования в области  
романо-германских языков  
школы педагогики ДВФУ в г. Уссурийске

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт проведения олимпиад по английскому языку для студентов непрофильных специальностей с целью повышения мотивации изучать иностранный язык, развивать творческие и учебно-исследовательские способности студентов.

**Ключевые слова:** олимпиада по английскому языку, непрофильные специальности, языковая компетенция, творческие способности, мотивация изучать английский язык, учебно-исследовательские способности, олимпиадные задания, структура и содержание олимпиады.

**English contest for students of non-core specialty as means of increasing motivation to study the language**

*Tarakanova Vera Andreevna*  
senior lecturer of department chair of  
Education in the field of  
Roman German languages  
of FEFU School of Education

**Abstract.** The article deals with the experience of holding the English Olympiads for the students of non-linguistic specialties to promote motivation to study the language, to develop creativity and educational research abilities of students.

**Keywords:** English Contest, non-core specialty, linguistic competence, creativity, motivation to study English, means of foreign language, educational research abilities, olympiad tasks, the structure and contents of the olympiad.

Знание английского языка является одним из факторов конкурентоспособности молодого специалиста. Иностранный язык – это не только средство межкультурной коммуникации, но и самостоятельный инструмент интеллектуальной деятельности, важное средство формирования нового человека.

Одним из способов заинтересованности студентов в изучении иностранных языков является проведение олимпиады. Главными целями и задачами проведения олимпиады по английскому языку среди студентов непрофильных специальностей Школы педагогики ДВФУ является определение уровня владения иностранным языком, повышение мотивации к изучению иностранного языка, расширение лингвострановедческой компетенции студентов, улучшение качества преподавания иностранного языка в ВУЗе. Целью олимпиады является также выявление талантов и раскрытие интеллектуального потенциала студентов.

Подготовку и проведение олимпиады осуществляет оргкомитет. В него входят преподаватели кафедры. Оргкомитет проводит подготовительную работу и сам конкурс. Жюри формируется из преподавателей Школы педагогики ДВФУ и преподавателей английского языка других вузов города, чьи студенты принимают участие в конкурсе.

Олимпиада проводится в два этапа. Первый этап – олимпиада проводится среди студентов неязыковых специальностей ВУЗа. Победители, занявшие первое, второе и третье места получают право на участие во втором туре олимпиады. Второй этап – олимпиада проводится среди студентов ДВФУ и других вузов города. К участию в олимпиаде допускаются студенты первого и второго курсов неязыковых специальностей. Общее количество участников складывается из победителей первого этапа.

История олимпиады по иностранным языкам неязыковых профилей вузов нашего города насчитывает не менее 50 лет. Традиционно в ней принимали участие студенты УГПИ, ПГСХА, ПримИЖТ, курсанты УВВАКУ и Школы милиции (Владивостокский филиал Дальневосточного юридического института МВД России). После закрытия УВВАКУ и Школы милиции к нам присоединились курсанты Дальневосточной пожарно-спасательной Академии МЧС России из Владивостока.

Ежегодно олимпиада проходит в праздничной обстановке в красиво украшенной аудитории. Аудитория украшается стенгазетами, повествующими о традициях и истории страны изучаемого языка.

Олимпиада имеет следующую структуру. Участникам конкурса предлагается выполнить тест с разнообразными заданиями, состоящий из пяти заданий. Задания в тесте располагаются по возрастающей степени сложности внутри каждого задания. На данной олимпиаде проверяется умение студентов решать коммуникативные задачи во всех видах речевой деятельности.

Структура и содержание заданий олимпиады второго этапа следующая.

Задание I. Прочтите текст «Жизнь без Интернета» и соотнесите заголовки с отрывками из текста. Один заголовок лишний. Впишите свои ответы в таблицу.

Задание II. Прочтите текст «Правление Елизаветы I». Выберите нужные части предложений и вставьте их в пропуски. Имеется одна часть предложения, которая является лишней.

Задание III. Закончите предложения, используя нужную форму сказуемого из четырёх предложенных.

Задание IV. Прочтите текст «Лувр» и вставьте нужную часть речи в пропуски из четырёх предложенных.

Задание V. В каждом предложении есть одна ошибка. Найдите её и исправьте. Определите слово или фразу, которую нужно изменить для того, чтобы предложение было правильным.

Тестирование ограничено во времени. На выполнение всего теста мы отводим 60 минут. За выполнение каждого из заданий присуждается один балл. Пользоваться сотовым телефоном строго запрещено. Победители определяются по наибольшему количеству набранных баллов по выполненным заданиям. Лучшие личные результаты распределяются на 1-е, 2-е и 3-е места среди студентов – участников конкурса. Студенты, занявшие призовые места, а также их преподаватели награждаются почётными грамотами ДВФУ.

Остановимся подробнее на каждом из заданий конкурса.

При выполнении студентами раздела «чтение» мы обращаем их внимание на внимательное чтение инструкции и извлечение из неё всей полезной информации. Тщательное прочтение формулировки заданий позволяет быстро ориентироваться в теме текста. Студентам необходимо вырабатывать умение выделять при чтении ключевые слова в заданиях и подбирать соответствующие синонимы. Им также необходимо учитывать и то, что чтение с пониманием основного содержания не предполагает полного понимания всего текста, поэтому им следует вырабатывать умение понимать в тексте ключевые слова, необходимые для понимания основного содержания, и не обращать внимание на слова, от которых не зависит понимание основного содержания. При этом им следует помнить, что в тексте основная мысль, как правило, выражена словами, синонимичными тем, которые использованы в текстовом вопросе.

Сначала нужно прочитать вопросы или утверждения, а затем весь текст. В тексте надо найти фрагменты, к которым относятся вопросы. Необходимо определить неверные ответы, помня, что неверные ответы могут содержать слегка изменённую информацию из текста. Все текста аутентичные. Они представлены отрывками из научно-популярных произведений, в которых проверяется знание употребления времён активного и пассивного залога, а также видовременных форм группы Continuous и Perfect.

Уровень сложности заданий различается уровнем сложности проверенных умений, сложностью языкового материала и тематики текста. Проверяемые умения по чтению делятся на три блока: умение понять основную информацию в аутентичном тексте описательного характера, умение понять структурно-смысловые связи в тексте, умение полностью понять содержание текста.

Участникам олимпиады предлагается восстановить текст, из которого изъяты отдельные части предложений А – G. Одна из частей в списке А – G лишняя. Выполнение этого задания требует понимания, как смысловых связей текста, так и их структурного оформления. Участники конкурса должны увидеть, какой из данных в списке отрезков текста в смысловом отношении подходит для определённого предложения с пропуском, и проанализировать структурно-синтаксические средства связи (союзы и союзные слова, местоимения, согласование подлежащего и сказуемого и т.п.).

В тексте есть задание, соответствующее высокому уровню сложности. Целью данного задания является проверка употребления лексических единиц с учётом сочетаемости слов в соответствии с коммуникативными намерениями. Текст представлен отрывком из публицистического текста.

Грамматика представлена в виде специально разработанного задания, составленного на основе правил и исключений. Оно охватывает разнообразные разделы грамматики в одном задании, составленном на основе множественного выбора (предлагается четыре варианта ответов (A, B, C, D) с одним возможным правильным ответом.

Последнее задание является наиболее сложным. Оно представлено предложениями, в которых подчёркнуты отдельные фрагменты (слова или фразы, отмеченные A, B, C, D), один из которых содержит ошибку. Участникам конкурса необходимо определить ошибку и исправить предложение. Подсказок нет, где именно она находится.

Недостатком последней олимпиады, которая анализируется в данной статье, является отсутствие тестового задания на аудирование. После каждой олимпиады проводится анализ ошибок. К неправильному выполнению заданий приводит невнимательное прочтение инструкций. Студенты допускают ошибки в употреблении грамматических конструкций. Анализ типичных ошибок конкурсантов позволяет сделать выводы о том, что наиболее часто встречаемые ошибки также заключаются в следующем. Студенты неправильно определяют ключевые слова, соответствующие теме текста, либо находят в тексте лексику, использованную в вопросе без подбора синонимов или синонимических выражений к словам из текста.

Задачей конкурса является проверка уровня сформированности навыков использовать грамматический и лексический материал в текстах с коммуникативной направленностью. Анализ выполнения олимпиадных заданий показывает, что участники довольно успешно справились с большинством заданий. Студенты в целом продемонстрировали хороший уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией. Наиболее устойчивые умения сформированы у участников олимпиады в такой речевой деятельности, как чтение. Анализ работ участников олимпиады позволяет сделать вывод о том, что студенты могут работать с аутентичными текстами различной тематики, отделяя фактическую информацию от гипотетической.

После подведения итогов олимпиады все желающие могут просмотреть свои работы и получить подробные консультации. Информация об итогах олимпиады вместе с фотографиями регулярно из года в год размещается на сайте Школы педагогики ДВФУ.

Владение иностранным языком является одной из ключевых компетенций. Олимпиада способствует повышению интереса и мотивации к изучению иностранного языка, развивает творческие способности и учебно-исследовательские способности студентов.

Мы надеемся, что олимпиада вносит свой вклад в повышение качества обучения иностранному языку. Данный конкурс помогает развивать интеллектуальную и творческую одарённость студентов.

#### **Список литературы**

1. English Grammar in Use. A self-study reference and practice book for intermediate students. Raymond Murphy. Cambridge University Press.
2. Романова Л.И. Английский язык. Грамматика и лексика. М.: Айрис Пресс, 2009.
3. Solutions. Intermediate Workbook. Oxford Exam Support, Jane Hudson, Tim Falla, Paul A Davies. Oxford University Press.
4. Toefl Preparation Guide, Test of English as a Foreign Language by Michael A.Pyle, V.A. and Mary Ellen Munoz, M.A.Cliffs Notes. Incorporated Lincoln. Nebraska 68501.
5. Электронный ресурс: <https://Olimp.hse.ru> Материалы для подготовки высшей школы.

## **РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЯХ**

### **Способы формирования рефлексии**

*Геращенко Марина Александровна  
преподаватель,*

*Филиал Нахимовского военно-морского училища  
(Владивостокское президентское кадетское училище)*

**Аннотация.** В статье представлены различные подходы к определению понятий «рефлексия» и «механизм рефлексии» зарубежных и отечественных философов и психологов, а также рассмотрены механизмы, запускающие рефлексия учащихся во время образовательного процесса.

**Ключевые слова:** рефлексия, механизм рефлексии, формирование рефлексии, рефлексия учащихся.

### **The ways of forming reflection**

*Gerashchenko Marina Alexandrovna  
teacher,*

*Branch of Nakhimov Naval School  
(Vladivostok presidential cadet school)*

**Abstract.** The article presents different approaches to definition of the notions «reflexion» and «the reflexion mechanism» by foreign and Russian philosophers and psychologists. The author also studies the mechanisms that stimulate students' reflexion during the educational process.

**Keywords:** reflexion, the mechanism of reflection, the formation of reflection, reflection of students.

Сегодня развитие рефлексивных способностей должно стать одной из основных задач для человека, стремящегося к успеху. Человек рефлексирующий есть человек совершенствующийся.

Если верить древним источникам, человек всегда стремился к самосовершенствованию и самопознанию. Античные философы рассматривали как особый вид познания рефлексю. Познание самого себя, и не просто познание, а знание, что ты знаешь. Аристотель был первым, кто ввел понятие мышления о мышлении как фактический аналог рефлексии.

Заслугой античных философов является формирование рефлексивной позиции по отношению к миру. Так, Сократ выдвинул на первый план задачу самопознания, предметом которого является духовная активность в ее познавательной функции. У Платона и Аристотеля мышление и рефлексия понимаются как атрибуты, изначально присущие божественному разуму, в котором обнаруживаются «единство мыслимого и мысли».

Философы нового времени и эпохи Возрождения рассматривали рефлексю как одну из важнейших характеристик человеческого бытия, подчеркивая значимость ее целостности и возможности развития человека как личности. Декарт отождествлял рефлексю со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагироваться от всего внешнего телесного.

Понятие «рефлексия» получило наиболее полный и многоаспектный анализ в философии В. Ф. Гегеля в рамках его диалектического метода. Он определял ее в контексте саморазвития духа как основной механизм образования нового и известного, раскрытия известного в новом. Рефлексия мыслилась, с одной стороны, совпадающей с деятельностью самопознания духа, с другой - основным механизмом его саморазвития [1, с.52].

В философии начала XX в. выделяются несколько направлений в понимании рефлексии; одно из них - рассмотрение рефлексии как источника и основания самопознания человека (экзистенциализм). Так, например, Ж. П. Сартр в работе «Бытие и ничто» рассматривает феномен рефлексии в контексте анализа сознания: «Сознание по своей природе не рефлексивно, и потому оно первоначально не знает не только мира внешних ему объектов, но также и самого себя. Однако оно сразу же осознает себя в качестве отличного от мира в себе». Сартр разделяет самопознание и знание себя (рефлексию). Существование объективного мира есть следствие объективации сознания, оно выражает искаженное понимание исходного и первоначального «бытия для себя». Рефлексия, в свою очередь, возникает вместе с «Я», как ее объектом, и порождает сам этот объект. Как особого рода деятельность рефлексия влияет на свой объект, изменяет, перестраивает и творит его. [2, с.78].

Отечественные философы Д. И. Дубровский, И. С. Ладенко, В. А. Лекторский, А. П. Огурцов, А. Г. Спиркина, В. С. Швырев, М. К. Мамардашвили рассматривали рефлексю в контексте проблематики сознания и деятельности. Для М. К. Мамардашвили смысл и основная функция философствования состоят в рефлексивном осмыслении человеком опыта своего индивидуального бытия. Рефлексия антропологизируется, становится способом понимания субъектом собственного бытия и мышления, отношения его мышления к миру внешних объектов. «В том, как понимают мышление, уже изначально содержится сознание иного. Этим иным или другим миром может быть другой человек, другой мир или другой космос. Все эти вещи стоят в одном ряду и являются расшифровкой слова "иное"... это создает реальность, в которую мы можем попасть лишь через свидетельское сознание, с помощью которого мы могли бы отстранить его. В этом свидетельском сознании содержится, во-первых, что-то, что я осознаю, или думаю, или чувствую. И, во-вторых, я думаю, что я думаю. Или: я чувствую, что я чувствую. И это в принципе может не совпадать с тем, что я действительно чувствую... Наше мышление есть всегда оперирование нашим же собственным мышлением - рефлексирование» [3, с.12].

Таким образом, рефлексия в трудах М. К. Мамардашвили представляется как основной способ и средство контакта личности со своим внутренним опытом, осмысление уникальности и нетипичности которого есть цель индивидуального философствования.

В психологических работах зарубежных психологов А. Буземана, П. Дернера, Дж. Дьюи, М. Феррари, Д. Шэнка, и отечественных психологов Л. С. Выготского, Г. П. Щедровицкого, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, В. В. Давыдова, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, В. И. Слободчикова, А. Б. Холмагоровой механизм рефлексии рассматривается с точки зрения перестройки субъектом своего сознания. И. Н. Семенов и С. Ю. Степанов выделяют пять основных этапов развертывания данного механизма:

1. Актуализация. Вхождение субъекта в проблемно-конфликтную ситуацию.
2. Апробирование различных стереотипов, личного опыта и шаблонов действия.
3. Осознание несостоятельности имеющегося опыта в контексте обнаруженных противоречий.
4. Переосмысление. Осмысление проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней.
5. Реализация этого заново обретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержания личного опыта и действенное, адекватное преодоление противоречий проблемно-конфликтной ситуации.

Поскольку в основе действий человека лежит рефлексивная деятельность, то для раскрытия его личного потенциала необходимо развивать рефлексивные навыки. Развить в человеке способность самостоятельно принимать решения и отвечать за их реализацию, проводить анализ личного опыта, предвидеть результаты своей деятельности, понять, что чувствуют и как воспринимают тебя другие, в целом осуществить стремление личности к индивидуальности возможно через рефлексию.

Учителю важно помнить, что протекание рефлексии возможно в момент «прерывания непрерывного», т. е. когда нет возможности продолжить текущую деятельность из-за задержки, трудности в решении вопроса. В результате человек вынужден прервать свою деятельность и обратиться к ее когнитивной оценке. В этом случае функции когнитивной оценки и анализа состоят в том, чтобы, во-первых, выяснить причину возникшего затруднения, а во-вторых, найти выход, позволяющий разрешить проблему.

В современной педагогике существует несколько механизмов, запускающих рефлексию учащихся:

- самым простым приемом, актуализирующим рефлексию учащихся, являются вопросы, предложенные учителем, например, «Что нового я узнал на уроке? Как я себя чувствовал на уроке? Что на уроке мне понравилось?»;
- анализ выполненного учебного задания, например, правильность и последовательность выполнения этапов задания, способов выражения ответа в виде таблиц, схем графиков и т. п. и их обоснования;
- предоставление ответа на вопросы в виде схемы или рисунка;
- предварительное обсуждение разных способов решения задачи: как верных, так и неверных решений;
- самостоятельное изменение школьниками учебных задач, чтобы задания решались разными способами;
- противопоставление суждений учащихся по одному и тому же вопросу;

Способы формирования рефлексии:

- выполнение учащимися действий контроля и оценки. Это предполагает обращение учащихся к имеющимся знаниям, позволяет структурировать их и осознать, насколько проработан материал;
- разно уровневые задания, включение в опрос кроссвордов, рисунков и схем, а для школьников основной и средней школы составление сравнительных таблиц. Это позволит лучше осознать ученику уровень своей подготовки;

- создание проблемных ситуаций, в которых противопоставляются, сталкиваются предварительно выдвинутые положения, основывающиеся на бытовом, житейском опыте учащихся, и результаты экспертов;
- творческое решение задач;
- ведение учебного диалога учителя с учащимися на мировоззренческие темы [4, с.24].

Однако для эффективной работы учителю недостаточно ограничиться набором перечисленных приемов, методов, технологий. Необходим целостный подход к проблеме - с одной стороны, использование методов, повышающих самооценку и рефлексивность учащихся; с другой - самому учителю быть рефлексирующей личностью, преодолевшей стереотип поведения.

### Список литературы

1. Антология мировой философии. М.: Политиздат, 1970. Т. 1.
2. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию М.: Прогресс, 1992.
3. Марголис А. А. Философия для детей - диалогический учебный предмет // Психологическая наука и образование. 1998. – № 1. – С. 12.
4. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. – № 2. – С. 24.

### Роль электронных образовательных ресурсов в организации современного урока

***Борисенко Светлана Николаевна,**  
Преподаватель (руководитель) отдельной  
дисциплины (История, обществознание и  
география) филиала НВМУ (Владивостокское ПКУ)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются электронные образовательные ресурсы как эффективное и результативное средство визуализации образовательного процесса, их роль в организации современного урока.

**Ключевые слова:** электронные образовательные ресурсы; электронные энциклопедии; электронные библиотеки; программы-репетиторы; электронный учебник.

### The role of electronic educational resources in the organization of modern lesson

***Borisenko Svetlana Nikolaevna,**  
history, Social Studies and Geography teacher,  
the branch of Nakhimov Naval School  
(Vladivostok President Cadet School)*

**Abstract.** The article deals with electronic educational resources as an effective and efficient means of visualizing the educational process, their role in organizing a modern lesson.

**Keywords:** electronic educational resources; electronic encyclopedias; electronic libraries; programs-tutors; electronic textbook.

Современный учебный процесс, протекающий в условиях информатизации и массовой коммуникации всех сфер общественной жизни, требует существенного расширения арсенала средств обучения, связанных, в частности, с использованием электронных образовательных ресурсов. Электронными образовательными ресурсами (далее ЭОР) называют учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства. Наиболее современные и эффективные для образования ЭОР воспроизводятся на компьютере.

В литературе приводятся различные классификации электронных образовательных ресурсов:

- по типу среды распространения и использования: Интернет-ресурсы, оффлайн - ресурсы, ресурсы для «электронных досок»;
- по виду содержимого контента – электронные справочники, викторины, словари, учебники, лабораторные работы;
- по реализационному принципу – мультимедиа-ресурсы, презентационные ресурсы, системы обучения;
- по составляющим входящего контента – лекционные ресурсы, практические ресурсы, ресурсы-имитаторы (тренажеры), контрольно-измерительные материалы.

ЭОР – эффективное и результативное средство визуализации образовательного процесса. Занятия с использованием ЭОР – это наглядно, красочно, информативно, интерактивно, экономит время педагога и обучающего, позволяет обучающему работать в своем темпе, а педагогу - работать с обучающимися дифференцированно и индивидуально, дает возможность оперативно проконтролировать и оценить результаты обучения.

Отечественная дидактика, исходя из единства чувственного и логического, считает, что наглядность обеспечивает связь между конкретным и абстрактным, содействует развитию абстрактного мышления, служит внешней опорой внутренних действий, совершаемых учеником под руководством учителя в процессе овладения знаниями. Исследования показывают, что наиболее высокое качество усвоения информации достигается при сочетании словесного изложения материала и использовании средств наглядности.

Использование средств наглядности обеспечивает успешное решение следующих дидактических задач:

- развитие у учащихся наглядно-образного мышления;
- формирование навыков работы с информацией, представленной в графической форме;
- фиксация внимания при усвоении учебного материала;
- развитие познавательного интереса;
- активизация учебно-познавательной деятельности учащихся;
- конкретизация изучаемых теоретических вопросов;
- наглядная систематизация и классификация изученных явлений на схемах, таблицах и т.д.

Наглядность применяется и как средство познания нового, и для иллюстрации мысли, и для развития наблюдательности, и для лучшего запоминания материала.

Средства наглядности используются на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала учителем, при закреплении знаний, формировании умений и навыков, при выполнении домашних заданий, при контроле усвоения учебного материала.

Сегодня у учителя есть возможность использовать в своей практике готовые электронные и цифровые образовательные ресурсы (ЭОР, ЦОР).

В последние годы появилось большое количество качественных электронных образовательных ресурсов. Одним из таких является «1С: Образовательный комплекс история Росси»; «1С: Школа»

Данный образовательный комплекс разделен на периоды, соответствующие школьному курсу истории России. ЭОР предназначен для изучения, повторения и закрепления учебного материала. Содержит подборку анимированных карт, презентаций, интерактивных таблиц, иллюстраций и проверочных контрольных тестов.

Красочно излагается учебный материал. Учебный текст содержит много исторических источников, сведений, излагаемых в доступной форме, реализуется удобные переходы к другим ресурсам комплекса.

Анимированная презентация разделена на звуковые фрагменты, что даёт возможность прерывать звучащий текст, задавать вопросы по презентации, давать задания обучающимся,

записывать необходимую информацию. Анимированные схемы и презентации помогают разобраться в большом объеме исторической информации, изучить отдельные аспекты истории в наглядной форме, что способствует лучшему усвоению материала.

Интерактивные карты иллюстрируют учебный текст, совмещение картографического и иллюстративно – наглядного материала позволяет лучше разобраться в исторических и географических особенностях исторических событий.

Также есть перечень понятий, краткие характеристики исторических личностей, что способствует более качественному усвоению различной информации. ЭОР содержит тексты исторических источников, что позволяет организовать изучение важнейших исторических документов, представив их на большом экране интерактивной доски. Подборка интерактивных тестов дает возможность проверить знания учащихся на основе объективной автоматизированной оценки.

Экспорт материалов позволяет использовать их при подготовке домашних заданий, рефератов и различной внеурочной деятельности.

ЭОР даёт возможность актуализировать знание учащимися хронологии истории, используя «Ленту времени». Данный образовательный комплекс позволяет учителю разнообразить формы проведения уроков и проводить: уроки-лекции по изучению нового материала, комбинированные уроки, уроки-практикумы по изучению исторических источников, повторительно-обобщающие уроки. Кроме этого ЭОР содержит тестовые задания по каждой теме, что позволяет организовать продуктивную фронтальную проверку знаний на комбинированных уроках и тестовый контроль за знаниями обучающихся на повторительно-обобщающих уроках, уроках контроля знаний.

Использование готовых электронных изданий очень удобно для учителя, т.к. позволяет сэкономить время при подготовке учителя к уроку. К ним относятся: электронные энциклопедии, CD-диски, электронные учебники, интерактивные карты.

Энциклопедии. Они предназначены для осуществления вспомогательной, дополняющей, иллюстрирующей функции по отношению к основному процессу обучения. Можно выделить несколько типов электронных энциклопедий, используемых в процессе обучения истории. Исторические энциклопедии: CD «Династия Романовых. Три века российской истории», CD «Энциклопедия истории России 862-1917 гг.». Энциклопедии-путеводители, позволяющим совершать мультимедийное путешествие, к ним можно отнести: CD «Святая Русь», «Храмы Санкт-Петербурга», «Золотое кольцо России», CD «Россия», CD «Московский Кремль». Ряд изданий можно отнести к энциклопедическим условно, они содержат познавательную информацию по частным историческим периодам, персоналиям, по истории искусства и прочее. Например, CD «Эрмитаж», CD «Битва за Москву» и CD «От Кремля до Рейхстага», CD «Генералиссимус Суворов», CD «Наполеон и Александр». И наконец, энциклопедические словари и справочники, которые являются электронной версией «бумажных» изданий: CD «Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона» - «Биографии: Россия», CD «Библейский компьютерный справочник».

Электронные библиотеки (сборник разных текстов) представляют собой в большинстве случаев электронные версии полиграфических изданий. Они снабжены удобными поисковыми системами. В серии CD «Классика. История России» помещены собрания сочинений Н.М. Карамзина, И.Н. Костомарова, С.С. Платонова, В.О. Ключевского и других.

Программы-репетиторы. Эти обучающие программы ориентированы на заключительный этап обучения (в частности, на подготовку к экзамену). Примером в этом ряду является тестирующая программа для школьников и абитуриентов на CD «Репетитор по истории».

Задачники. Они позволяют организовать процесс приобретения новых знаний в увлекательной форме. Обучающие программы этого типа напоминают игры, но, по сути, содержат в себе серьезные учебные задачи. Например, задачи по истории Древнего Мира содержатся на CD «Загадки сфинкса».

Не менее эффективным в плане визуализации образования проявил себя электронный учебник, который характеризуется развитой системой поиска на основе меток – содержания, глоссария и гиперссылок. Курсы истории Древнего мира, Средневековья, Новой и Отечественной истории в электронных учебниках представлены в широком информативном спектре - энциклопедические сведения, документальный и источниковый аппарат, насыщенный глоссарий, и обязательный, крайне важный элемент – контрольный блок. Электронный учебник может использоваться при изучении нового материала и его закреплении. Электронная модель учебника может использоваться на этапе закрепления материала. С помощью ЭУ выполняются практические задания, осуществляется поиск информации для ответа на проблемный вопрос. В рамках комбинированного урока с помощью электронного учебника осуществляется повторение и обобщение изученного материала. ЭУ используется как средство контроля усвоения основных понятий.

Использование ИКТ/ЭОР на уроках истории и во внеурочной деятельности способствует:

- повышению уровня мотивации обучающихся к изучению истории России;
- положительной динамике качества знаний обучающихся;
- повышению предметной компетенции, уровня усвоения обучающимися учебного материала по трём содержательным линиям- историческому времени, историческому пространству и историческому движению;
- развитию навыков использования информационных технологий, информационной компетенции обучающихся;
- росту творческой активности учителя и обучающихся.

Применение электронных образовательных ресурсов существенно изменяет деятельность учителя, его профессионально-личностное развитие, инициирует распространение нетрадиционных моделей уроков и форм взаимодействия педагога и учащегося, основанных на сотрудничестве, а также появлению новых моделей обучения, в основе которых лежит активная самостоятельная деятельность обучающихся. Это соответствует основным идеям ФГОС, методологической основой которого является системно – деятельностный подход, согласно которому «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования». Использование электронных образовательных ресурсов в процессе обучения предоставляет большие возможности и перспективы для самостоятельной творческой и исследовательской деятельности учащихся.

### Список литературы

1. Жерлыгина С.П. Использование компьютерных технологий в преподавании истории/С.П. Жерлыгина// Преподавание истории в школе. – 2002. – №8 – 68с.
2. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе: Научно-методические материалы / Г.А. Бордовский, И.Б. Готская, С.П.Ильина, В.И. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 31 с.
3. Тороп В.В. Проблема использования информационных технологий в преподавании предметов социально-гуманитарного цикла/В.В. Тороп//Преподавание истории в школе. – 2007. – №2. – с. 4-8
4. Чернов А.И. Использование информационных технологий в преподавании истории и обществоведения/ Чернов А.И.//Преподавание истории в школе. – 2001. – №8
5. Можаяева Г.В. Электронные ресурсы в историческом образовании/ Г.В. Можаяева, А.В.Фещенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http://edu2.tsu.ru/historynet/informatika/posobia/his\\_educ](http://edu2.tsu.ru/historynet/informatika/posobia/his_educ).

## **Этноэкологические основания педагогического направления краеведения**

*Гумен Ирина Ивановна*

*старший преподаватель*

*кафедры педагогики*

*Дальневосточного Федерального*

*Университета*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы краеведения в контексте реализации национально-регионального компонента образования. Дана научно-методическая характеристика включения локальной истории в форме элементов этнической экологии в процесс получения краеведческих знаний учащимися начальной школы. Автор предлагает некоторые формы внедрения итогов научных изысканий в практику.

**Ключевые слова:** краеведение, этническая экология, начальное образование, коренные народы Приморья, экология.

## **Ethnoecological bases of the pedagogical direction of study of local lore**

*Gumen Irina Ivanovna*

*senior teacher*

*departments of pedagogics*

*Far East Federal*

*University*

**Abstract.** In the article questions of study of local lore in a context of realization of a national-regional component of formation in an elementary school are considered. There is given a scientific and methodical description of the inclusion of local history in the form of elements of ethnic ecology in the process of obtaining local knowledge of primary school students. The author suggests some forms of introducing the results of scientific research into practice.

**Keywords:** regional studies, ethnic ecology, primary education, indigenous peoples of Primorye, ecology.

Современные «вызовы» российского общества во многом определены глобализацией культурного и образовательного пространства. Это приводит к некоторому усреднению культурного потенциала нации относительно мирового сообщества. Россия претерпевает миграционные потоки внутри страны и из внешних притоков населения бывших союзных республик, высокоскоростные потоки информации. Как будет относиться к природному и культурному наследию малой территории человек, проживающий на ней в первом или втором поколении? Человек, в памяти которого сохранены собственные воспоминания о своей бывшей родине или получивший опыт воспоминаний от своих родителей. Скорее всего, сработает механизм сравнения, сопоставления, механизм исторической экологической памяти. И территория вынужденного поселения не обладающая выгодным климатическим и природным потенциалом будет казаться не такой привлекательной, как бывшая родина и соответственно не заслуживающей экологосообразного отношения. Чем сильнее вызовы «глобализации», тем с большей настойчивостью встает необходимость сохранения культуры, традиций, языка отдельных территорий. В такой ситуации нужна стратегия, способная интегрировать в процесс глобализации общечеловеческое и национальное, общероссийское и региональное, обеспечить право народов на культурную и цивилизационную самобытность. Поэтому актуальными становятся вопросы не только национальной идентичности, но и региональной политики, экономики, культуры и в первую очередь образования [6]. Именно образование, в разделе краеведения, дает мощный знаниевый императив об одной местности, объединяя научные сведения по территориальному признаку. Краеведение выступает универсальным педагогическим средством, воспитывающим

разносторонне развитую личность, патриота своей Родины. Одна из главных особенностей краеведческой работы состоит в том, что она включает в себя элементы исследования. В Педагогическом энциклопедическом словаре термин краеведение рассматривается как предмет школьного курса и предусматривает изучение учащимися природы, экономики, истории и культуры своей местности – школьного микрорайона, города, села, района, области [7]. Введение краеведения как этнокультурного компонента образования способствует успешному решению двуединой задачи обучения и воспитания детей в процессе изучения родного края. Уроки краеведения способствуют раннему формированию чувства сопричастности к прошлому, ответственности за сохранение национального культурного наследия.

Академик Д. С. Лихачев очень боялся свободы современного человека от собственных культурных корней, он писал о необходимости «духовной оседлости», имея в виду нравственность, призывал к созданию особой науки – «экологии культуры». Можно полагать, что под «духовной оседлостью» Д. С. Лихачев подразумевал внутреннюю зрелость. И в ее воспитании важнейшую роль ученый отводил краеведению, которое очень высоко ценил. Он определял принадлежность краеведения к комплексным наукам, соединяющим в себе сведения природоведческие, исторические, искусствоведческие, по истории литературы, науки и т. д. [3].

Знаниевый императив школьного краеведения, для учащихся младших классов, должен носить интегративный характер. Интеграция ярко проявляется в элементах этнической экологии.

Этническая экология определена как научная дисциплина, расположенная на стыке этнографии и экологии человека [2]. Этноэкологические аспекты в отечественной науке стали проявляться в первые два десятилетия второй половины XX в., затем они усилились в 1970–1980-е гг. благодаря исследованиям В.П. Алексеева, С.А. Арутюнова, В.И. Козлова, Н.Н. Чебоксарова и других ученых, в том числе и целых коллективов, исследовавших культуру и систему жизнеобеспечения, процессы адаптации людей и их сообществ к природной среде, проблеме становления и функционирования хозяйственно-культурных типов и хозяйственных комплексов, причины и условия долголетия людей и т.д. Этническая экология учитывает особенности человека как социально-биологического существа и прежде всего ведущую роль социальных факторов в формировании этнопопуляционных групп, важность традиционной специфической культуры, являющейся основным средством внебиологической адаптации к среде обитания, огромное значение хозяйственной деятельности человеческих коллективов в их жизнеобеспечении и во все растущем преобразующем влиянии их на природу. Темы, рассматриваемые этноэкологией, отражают своеобразие исторического развития этносов и роль экологических факторов в их эволюции. Этноэкология стремится рассматривать этнос, его культуру, производственную деятельность и осваиваемую природную среду в динамическом единстве, т.е. представить их в виде сложной развивающейся системы.

В традиционной культуре каждого народа есть немало ценного для современного человека. Так, например, коренные дальневосточные народы, не зная понятия «экология», обладали сформированным экологическим мышлением: берегли землю, не грабили тайгу, бережно относились к водоемам, не забывая просить прощения у природы, за нечаянно нанесенный ей вред. Ценностные ориентиры, практико-ориентированные знания передавались в доступной форме: в обрядах и ритуалах, во время религиозных праздников и выполнения повседневных задач, в песнях и сказках.

На современной территории юга Дальнего Востока – Приморском крае проживают коренные малые народности, система жизнеобеспечения которых сложилась в суровом климате, разнообразной природе. Дальневосточный округ - это край уникальной культуры различных населяющих его народов и народностей. Информация и данные об особенностях их существования и культурном наследии позволит сформировать познавательный интерес к «малой Родине».

Современные демографические данные указывают на немногочисленность коренного населения: *удэгейцы* (907 чел.), *нанайцы* (115 чел.), *орочи* (16 чел.) и *тазы* (204 чел.). Коренные народности проживают в основном в четырех районах Приморского края (рис. 1): Тернейском (Терней, Перетычиха, Агзу – 112 удэгейцев, 1 ороч); Пожарском Лучегорск- 76 удэгейцев; Красный Яр – 399 удэгейцев, 115 нанайцев, 15 орочей); Верхний Перевал – 128 удэгейцев; Ясеньевый – 34 удэгейца; Соболиный – 21 удэгейец; Олон – 13 удэгейцев, 3 нанайца; Охотничий – 2 удэгейца); Красноармейском (Дальнереченск, Дальний Кут, Санчихеза, Новопокровка, Вострецово, Рошино, Тимохово, Мельничное, Богуславец, Таборово – 122 удэгейца); Ольгинском (Михайловка – 204 тазов) [3]. Общая численность их не достигает и 1500 человек, что составляет около 0,03% от всего населения Приморья [4]. Основными видами хозяйственной деятельности коренных народов региона были и в некоторой степени остаются до сих пор охота, рыболовство и собирательство. Русские переселенцы, по мере освоения Уссурийского края во второй половине XIX века, теснили удэгейцев и нанайцев и заставляли их постепенно перемещаться с реки Уссури в среднее и верхнее течение и на ее притоки: Хор, Бикин.

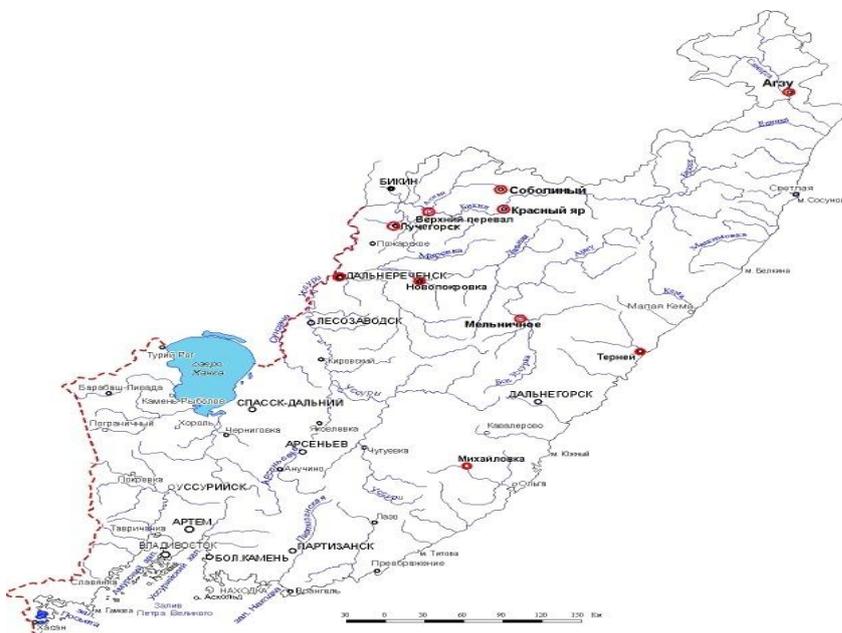


Рисунок 1 - Карта распределение коренных народов Приморья на современном этапе.

Главной чертой культуры этих народов было и есть оленеводство, китобойный промысел, изготовление меховой одежды, гравировка на моржовых клыках (для северных народов вышивка по замше изготовление одежды из кожи рыб). Здесь же проживают и потомки первых переселенцев - потомки Уссурийского казачества. Культура коренных народов Дальнего Востока ярка и многообразна. Определенное место жительства, разные климатические условия, а также различные виды хозяйственной деятельности наложили свой отпечаток на своеобразие традиционного костюма (рис. 2). Для народов севера бала характерна двойная меховая одежда глухого покроя.

## Одежда коренных жителей Приморского края



Рисунок 2 - Одежда коренных жителей юга Дальнего Востока

У народностей юга Дальнего Востока встречаются космогонические, тотемические и другие мифы. Космогонические мифы повествуют о возникновении Вселенной. Например, мифы народов Приамурья рассказывают об участии в сотворении мира Лебедя и Орла. Тотемические мифы повествуют о связях человека с животным, которое затем становится покровителем рода. Так, орочи и нанайцы считали своим предком тигра, нивхи – медведя [5]. Все они верили, что животные, если хотели, всегда могли снять свою шкуру и стать людьми. Мифы и сказки народов Дальнего Востока обладают огромным воспитательным потенциалом, так как отражают уважительное отношение к животному и растительному миру, от которого зависела система жизнеобеспечения. Яркое отражение жизни этих народов можно пронаблюдать в работах дальневосточного художника Геннадия Дмитриевича Павлишина. С работами которого, необходимо знакомить детей в процессе рассмотрения этноэкологического содержания.

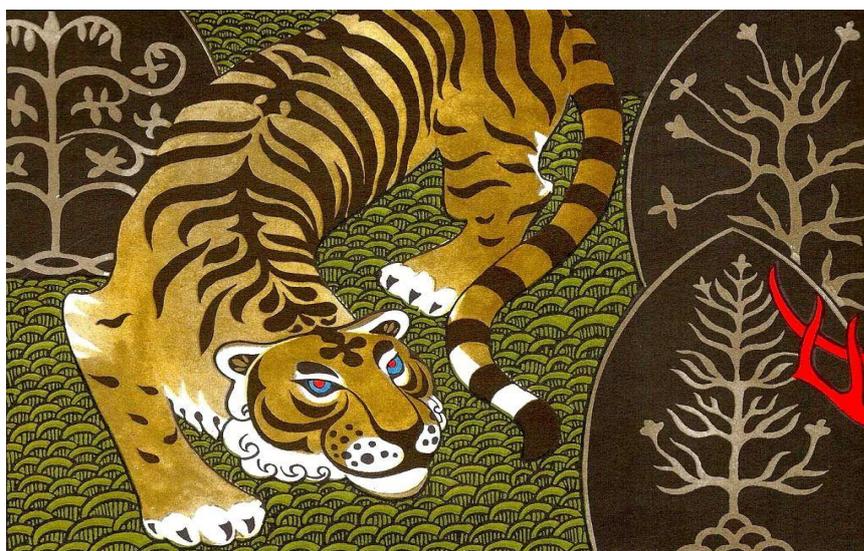


Рисунок 3 - Тигр в изображении Г.Д. Павлишина



Сказка «Соболиные души»

Рисунок 3 - Иллюстрация Г.Д. Павлишина

Способы промыслов, сбора лекарственных дикоросов, блюда национальной кухни, элементы орнамента и фольклора, древних верований и обрядов наблюдаются лишь в этом регионе мира. Народные знания удэгейцев, нанайцев, орочей и тазов о природе, человеке и обществе были важным следствием познания окружающего мира, отражали духовный облик охотников и рыболовов, влияли на совершенствование практических навыков, вырабатывали способы воспитания подрастающего поколения и приспособления его к суровой таежной жизни. Силы природы воспринимались аборигенами края как конкретные живые существа.

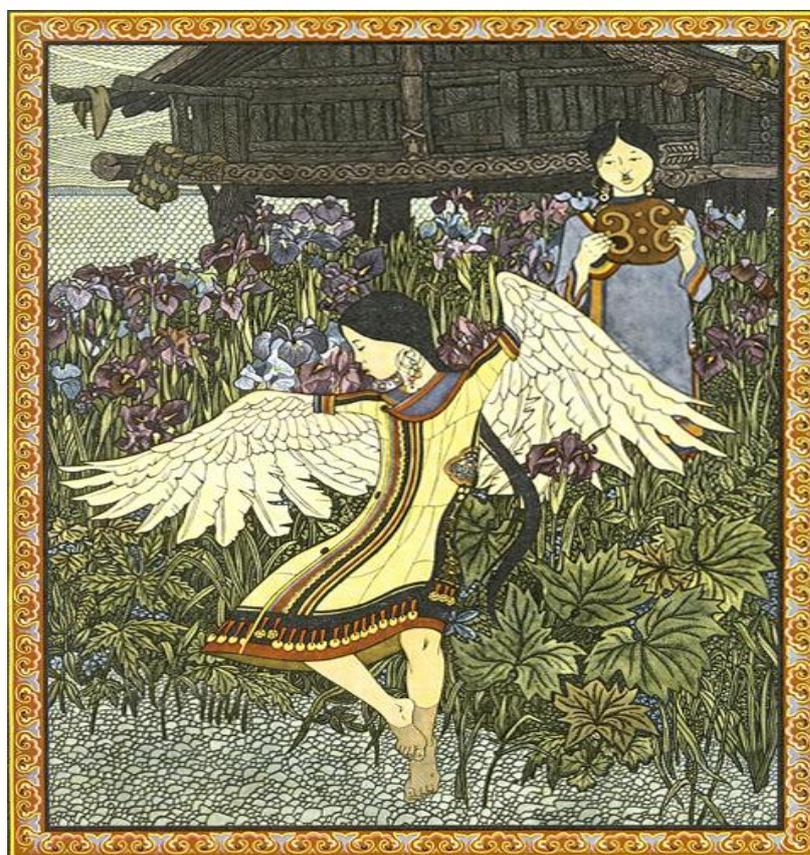


Рисунок 4 - Иллюстрация Г.Д. Павлишина

В результате длительных наблюдений удэгейцы заметили некоторые отличительные особенности ворон: их смекалку, хитрость, проживание в стаях рядом с поселками людей и т. п. Бикинский удэгейец П. Г. Каленчуга рассказал в 1999 г. о «вороньем суде». «У ворон тоже бывает свой суд. Для такого дела собирается много ворон. Причем все они разные. Есть судьи, цари, рабы. Обвиняемая ворона сидит на земле в центре круга из ворон-рабов. Вороны рангом повыше сидят на ветвях в средней части деревьев. На верхушках деревьев сидят вороны цари. Вот цари-вороны кричат: „Кар-кар“. Средние вороны повторяют этот крик. Рабы-вороны набрасываются на виновную ворону и забивают ее клювами насмерть. После окончания суда все вороны улетают из этого места».

Коренные жители издавна владели полезными навыками, которые имели первостепенное значение для промысловой практики. При сооружении стоянок аборигены учитывали рельеф окружающей местности, богатые промысловые уголья, наличие хорошей рыбалки, позднее - удобных земель для огородничества. Летние жилища сооружались по линии господствующих ветров. Охотники прекрасно пользовались природными ориентирами в пространстве - течением рек, побережьем моря, направлением ветров, положением небесных светил - солнца, луны, созвездий. Охотники никогда не забывали, что вода стекает под уклон, что с северной стороны кора у деревьев более толстая, что изюбриные тропы в марте проложены с южной стороны сопок. Для аборигенов Приморского края тайга была своеобразной книгой, знаки которой, незаметные для постороннего человека, свободно читали охотники и рыболовы. Существенную роль в освоении территории края играли народная метрология, метеорология, астрономия, математика. Вычисления производились при помощи размеров человеческого тела, расстояния полета стрелы, времени однодневного перехода [1].

Уникальную информацию собрала народная мудрость аборигенов края в области животного и растительного мира. Охотники и рыболовы знали огромное множество съедобных, лечебных, ядовитых, красящих растений, прекрасно разбирались в анатомии и безотходной утилизации всех таежных, морских животных, птиц и рыб. Дикорастущие растения и части тела животных широко использовались в жизненной практике и давали людям пищу, лекарства, материал для изготовления одежды, средств передвижения, построек, утвари и орудий труда. Причем опыт выживания в условиях тайги передавался в бесписьменном обществе коренных народов Приморского края устной традицией [1].



Рисунок 5 - Иллюстрация Г.Д. Павлишина

Таким образом, строя знаниевый компонент краеведения в начальной школе, необходимо формировать опыт детей на основании этноэкологических данных.

#### Список литературы

1. Березницкий, С. В. Материалы по культуре народов Восточной и Северо-Восточной Азии. Этнографические исследования 2000–2001 гг. Арх. ИИАЭ ДВО РАН.
2. Козлов В.И. Основные проблемы этнической экологии // Советская этнография-1983- № 1- С. 3-16.
3. Лихочев Д.С. Русская культура - М., 2000.
4. Об итогах Всероссийской переписи населения 2010 года на территории Приморского края. URL:  
<http://www.primorsky.ru/authorities/executiveagencies/departments/it/docs/993/44998/>
5. Постановление от 7 декабря 2012 г. № 387-па «Об утверждении государственной программы Приморского края «Развитие культуры Приморского края на 2013-2017 годы». - URL: <http://lawsrf.ru/region/documents/498089/>
6. Пирожков Г.П. Краеведение: единство теории и практики // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики – 2013 - № 2 - С. 121-126.
7. Сказки коренных народов Приморья. - URL:  
<http://vladmama.ru/forum/viewtopic.php?f=585&t=198460>
8. Педагогический энциклопедический словарь гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия - 2002.

#### Использование приемов формирующего оценивания как элемент подготовки к итоговому собеседованию по русскому языку

*Мухаметзянова Анна Алексеевна,  
преподаватель русского языка и литературы*

**Аннотация.** В настоящей статье рассматриваются приемы формирующего оценивания, позволяющие эффективно подготовить обучающихся к итоговому собеседованию по русскому языку, представлены таблицы оценивания разных видов речевой деятельности. Статья предназначена для преподавателей русского языка и литературы.

**Ключевые слова:** приемы формирующего оценивания, итоговое собеседование по русскому языку, таблицы оценивания, коммуникативная компетенция.

### **Use of complex assessment techniques as an element of preparation for a final interview in russian**

*Mukhametzyanova Anna Alekseevna,  
teacher of Russian and Liyerature  
the branch of Nakhimov Naval School  
(Vladivostok President Cadet School)*

**Abstract.** The present article is devoted to assessment techniques that allow to prepare students to the final interview in the Russian language effectively, there are some assessment tables for different types of speech activity. This article is intended for Russian teachers.

**Keywords:** assessment techniques, a final interview in the Russian language, assessment tables, communicative competence.

Одной из проблем, стоящих перед современным учителем в условиях введения Федерального государственного стандарта, является внедрение в практику преподавания новых моделей образовательной системы, в том числе системы оценивания планируемых результатов (предметных и метапредметных) на разных этапах образовательного процесса. Нередко учитель использует контроль только для проверки усвоенных знаний. В то время как правильно поставленный контроль учебной деятельности учащихся позволяет учителю не только оценивать получаемые знания, но и вовремя оказывать необходимую помощь учащимся, проводить самооценку своей деятельности. Всё это в совокупности создает благоприятные условия для развития познавательных способностей учащихся и активизации их самостоятельной работы, в том числе и во внеурочной деятельности [2, с. 4].

Особые трудности вызывает оценивание устных ответов на уроках русского языка и литературы, связанных с переработкой текста. Этот вид деятельности обучающихся основан на умении работать с информацией, что в свою очередь связано со способностью и готовностью к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции. Именно эти умения являются важными элементами контроля и оценки на уроках литературы и русского языка. Основными умениями, связанными с переработкой информации, являются умения:

1. Осуществлять информационную переработку текста (определять основную и второстепенную информацию, истолковывать, анализировать и предъявлять ее в разных видах, в том числе с помощью компьютерных средств)
2. Перерабатывать информацию, подвергая ее сжатию
3. Перерабатывать информация, представляя ее в виде опорного конспекта, таблицы, схемы, графика и наоборот

Наиболее часто используемой формой переработки текста в школьной практике является пересказ (как устный, так и письменный). Критерии оценивания работы такого вида, на наш взгляд, должны быть основаны на общеучебных умениях, проверяемых итоговой аттестацией:

1. Смысловые части выделены верно
2. Определены микротемы каждой смысловой части
3. Информация передана без смысловых искажений и без фактических ошибок

4. Корректно использованы приемы сжатия
5. Текст пересказан в соответствии с нормами устной речи [2, с. 53].

В связи с введением итогового собеседования по русскому языку целесообразно критерии оценивания задания 1 и 2, которые используют эксперты на экзамене, применять на уроках русского языка и литературы при оценивании чтения и пересказа текста, несколько адаптировав их к реалиям современного урока. Это способствует объективному оцениванию коммуникативной компетенции на уроках русского языка и литературы. В самом общем виде эта компетенция может быть сформулирована как существенное продвижение в овладении аудированием и чтением, говорением и письмом как видами речевой деятельности [3, с. 5-6].

За основу мы взяли критерии, предлагаемые Федеральным институтом педагогических измерений для проведения итогового собеседования по русскому языку [3, с. 21, 24], несколько расширив шкалу оценивания и добавив критерии. Изменения, предлагаемые нами, основаны на практических наблюдениях за выполнением заданий при подготовке к итоговому собеседованию. Часто небольшие ошибки, связанные с волнением, что вполне объяснимо в начале чтения или пересказа, или усталостью, которая обычно наблюдается к концу чтения текста, ведут к «незачету» по основным критериям. Так как на уроке оценивание происходит по пятибалльной шкале, то и оценка критериев требует определенных изменений (Таблица 3). Разработанные оценочные таблицы (Таблица 1 и Таблица 2) могут быть индивидуальными и вестись в течение всего учебного года. Преподаватель сам определяет, что и когда будет оцениваться. Это может быть специально организованная проверка техники чтения вслух, запланированный пересказ или плановая работа на уроке, включающая чтение и/или пересказ текста. Для этих целей подходят как уроки русского языка, так и литературы. Но такое оценивание должно быть регулярным, чтобы обучающийся имел возможность сравнить свои результаты за разные периоды обучения, выявить пробелы и вместе с преподавателем найти пути решения тех или иных проблем. По желанию преподавателя на основании индивидуальных оценочных листов можно сформировать рейтинг класса, который будет находиться в открытом доступе и вносить определенный элемент соревнования, мотивируя обучающихся на улучшение своих результатов.

В 9 классе такая работа будет способствовать подготовке обучающихся к итоговому собеседованию по русскому языку в течение всего учебного года, в том случае, если контрольное оценивание будет проводиться раз в четверть, а завершающим этапом станет итоговое оценивание в конце учебного года, непосредственно перед собеседованием.

Таким образом, выстраивается система формирующего оценивания на уроках русского языка и литературы. Под формирующим оцениванием понимается оценивание в процессе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки, устанавливается обратная связь учитель-ученик. Основная цель данного вида оценивания – мотивировать учащихся на планирование целей и путей достижения образовательных результатов, т.е. на дальнейшее обучение и развитие. [1, с. 15]. Такая система оценивания, элементом которой будут являться предложенные нами таблицы, способствует формированию коммуникативной компетенции на уроках русского языка и литературы, позволяет преподавателю организовать индивидуальный подход к обучающемуся, подготовить его к итоговому собеседованию по русскому языку через овладение разными видами речевой деятельности.

Таблица № 1

Таблица оценивания чтения текста вслух \_\_\_\_\_

ФИО ученика \_\_\_\_\_

Интонация	I	II	III	IV	год
Интонация не соответствует пунктуационному оформлению текста. <b>0 баллов</b>					
Допускаются интонационные ошибки в пунктуационном оформлении текста (не более 3-х)					

<b>1 балл</b>					
Интонация соответствует пунктуационному оформлению текста. <b>2 балла</b>					
<b>Темп чтения</b>					
Темп чтения не соответствует коммуникативной задаче. <b>0 баллов</b>					
Присутствует незначительное нарушение темпа чтения, связанное с волнением, усталостью (к концу чтения) и т. п. <b>1 балл</b>					
Темп чтения соответствует коммуникативной задаче. <b>2 балла</b>					
<b>Соблюдение грамматических норм</b>					
Допущены грамматические ошибки (более 1-й) <b>0 баллов</b>					
Допущены грамматические ошибки (1 ошибка) <b>1 балл</b>					
Грамматических ошибок нет. <b>2 балла</b>					
<b>Соблюдение орфоэпических норм</b>					
Допущено более 2 орфоэпических ошибок <b>0 баллов</b>					
Допущено не более 2 орфоэпических ошибок <b>1 балл</b>					
Орфоэпических ошибок нет <b>2 балла</b>					
<b>Искажения слов</b>					
Допущены искажения слов (более 2-х) <b>0 баллов</b>					
Допущены искажения слов (не более 2-х) <b>1 балл</b>					
Искажений слов нет <b>2 балла</b>					
<b>Количество баллов за всё задание</b>					
<b>Максимальное количество баллов за всё задание 10 баллов</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

Таблица № 2

Таблица оценивания устного пересказа \_\_\_\_\_ ФИО ученика

<b>Сохранение при пересказе микротем текста</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>год</b>
Упущено или добавлено более 2-х микротем <b>0 баллов</b>					
Упущено или добавлено не более 2-х микротем <b>1 балл</b>					
Все основные микротемы исходного текста сохранены <b>2 балла</b>					
<b>Соблюдение фактологической точности</b>					
Допущено 2 и более фактических ошибки <b>0 баллов</b>					
Допущена 1 фактическая ошибка <b>1 балл</b>					
Фактических ошибок, связанных с пониманием текста, нет <b>2 балла</b>					
<b>Соблюдение грамматических норм</b>					
Допущены грамматические ошибки (более 1-й) <b>0 баллов</b>					
Допущены грамматические ошибки (1 ошибка) <b>1 балл</b>					
Грамматических ошибок нет. <b>2 балла</b>					
<b>Соблюдение орфоэпических норм</b>					
Допущено более 2 орфоэпических ошибок <b>0 баллов</b>					
Допущено не более 2 орфоэпических ошибок <b>1 балл</b>					
Орфоэпических ошибок нет <b>2 балла</b>					
<b>Соблюдение речевых норм</b>					
Допущены более 3-х речевых ошибок <b>0 баллов</b>					
Допущено 3 речевые ошибки <b>1 балл</b>					
Речевых ошибок нет, <b>или</b> допущено не более двух речевых ошибок <b>2 балла</b>					
<b>Количество баллов за всё задание</b>					
<b>Максимальное количество баллов за всё задание 10 баллов</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

**Шкала перевода оценок из десятибалльной в пятибалльную систему**

Десятибалльная система	Пятибалльная система
10 (десять) 9 (девять)	5 (отлично)
8 (восемь) 7 (семь) 6 (шесть)	4 (хорошо)
5 (пять) 4 (четыре)	3 (удовлетворительно)
3, 2, 1 (три, два, один)	2 (неудовлетворительно, не зачтено)

**Список литературы**

1. Крылова О. Н., Бойцова Е. Г. Технология формирующего оценивания в современной школе: учебно-методическое пособие – О. Н. Крылова, Е. Г. Бойцова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 128 с.
2. Современная оценка образовательных достижений учащихся: Методическое пособие / Науч. ред.: И. В. Муштавинская, Е. Ю. Лукичева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 304 с.
3. Цыбулько И. П., Малышева Т. Н. Русский язык. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий итогового собеседования по русскому языку. – Федеральный институт педагогический измерений, 2018. – 56 с. (ПРОЕКТ)

**Игровая технология обучения  
на уроках информатики и математики как эффективная мотивация к изучению  
предмета**

*Сенченко Александр Леонидович,  
преподаватель информатики  
Филиала ФГКОУ НВМУ (Владивостокское ПКУ)  
Ионин Вячеслав Вячеславович,  
преподаватель математики  
Филиала ФГКОУ НВМУ (Владивостокское ПКУ)*

**Аннотация.** В статье рассматривается применение игровой технологии обучения на уроках информатики и математики с целью мотивации обучающихся к изучению этих предметов.

**Ключевые слова:** игровая технология обучения, развивающее обучение, мотивация обучающихся.

**Game teaching technology  
On lessons of informatics and mathematics as effective motivation to study of the  
subject**

*Senchenko Alexander Leonidovich,  
computer science teacher  
of branch of Nakhimov Naval School  
(Vladivostok President Cadet School)  
Ionin Vyacheslav Vyacheslavovich,  
mathematics teacher  
of branch of Nakhimov Naval School  
(Vladivostok President Cadet School)*

**Annotation.** The article deals with the application of game teaching technology in the lessons of computer science and mathematics with the purpose of motivating students to study these subjects.

**Keywords:** game teaching technology, developing training, motivation of students.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается игровой мотивацией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций на занятиях проходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед обучающимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства; в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, саморегуляции, самореализации.

Целью игровых технологий является решение ряда задач: дидактических (расширение кругозора, познавательная деятельность; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности и др.); развивающих (развитие внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии, творческих идей, умений устанавливать закономерности, находить оптимальные решения и др.); воспитывающих (воспитание самостоятельности, воли и др.).

Главными структурными единицами игры можно считать: роли, которые берут на себя играющие; сюжет; правила игры, которым играющие подчиняются.

Если рассматривать игру как деятельность, то в ее структуру органично будут входить целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность реализует себя полностью как субъект.

Выделяет следующие черты, присущие большинству игр:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая по желанию самого человека, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата («процедурное удовольствие»);
- творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональное напряжение»);
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

К важнейшим свойствам игры относят тот факт, что в игре, преодолевая трудности, и дети и взрослые могут действовать так, как они действовали бы в экстремальных ситуациях, на пределе сил. Причем столь высокий уровень активности достигается ими, почти всегда добровольно, без принуждения.

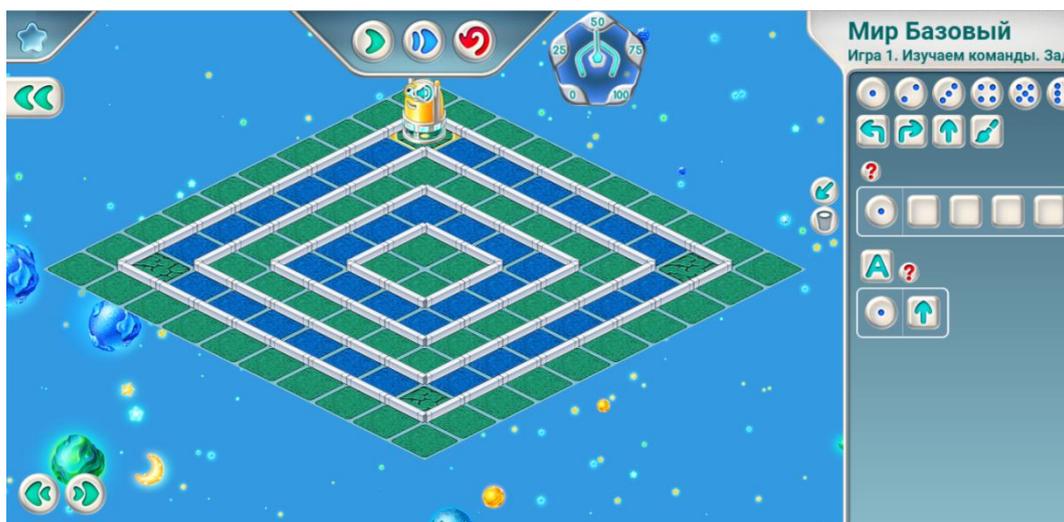
Ниже рассмотрим несколько компьютерных игр для обучения отдельных разделов информатики и математики.

**ПиктоМир** - <https://piktomir.ru>

«ПиктоМир», разработан НИИСИ РАН по заказу Российской академии наук. В НИИСИ РАН разработали систему «КуМир», в которой с программированием знакомятся

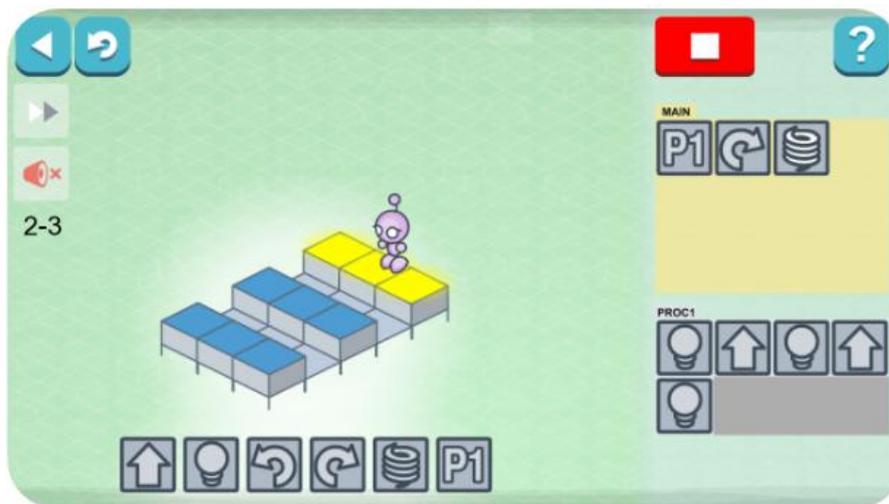
старшие школьники, но игрового элемента в ней нет. «ПиктоМир», рассчитанный в том числе и на дошкольников, получился увлекательным и очень простым в обучении.

Робот раскрашивает поля, а обучающийся учится составлять алгоритмы. Все подсказки выполнены с помощью графики.



### **Lightbot - <http://lightbot.com/>**

В игре робот, подчиняясь командам, должен зажечь в нужных местах лампочки. Задача спроектировать путь. Обучает планировать действия и составлять простейшие алгоритмы.



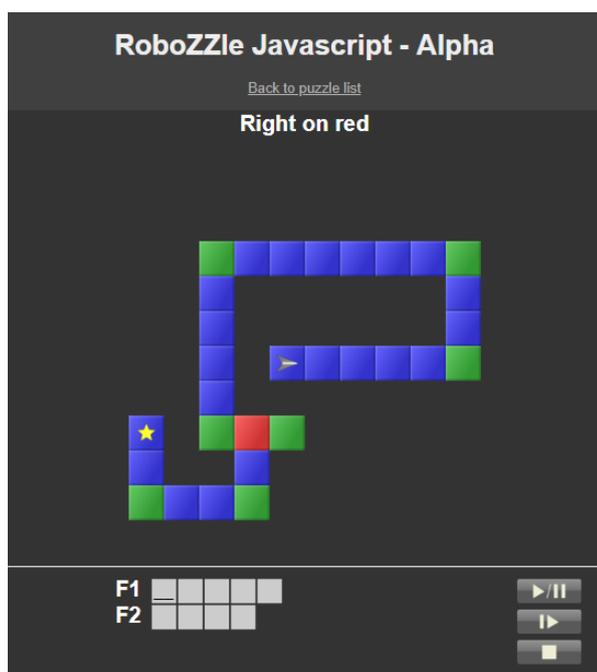
### **Code.org - <https://code.org/>**

На сайте Code.org, созданном некоммерческой организацией, собрано несколько образовательных курсов. Одной игры, которая научит всему и сразу, там нет, зато есть пошаговое игровое обучение с персонажами различных мультфильмов и игр. Переходя от уровня к уровню, можно учиться создавать свои короткие программы.



### Robozzle - <http://www.robozzle.com>

Выполнить задания и составить алгоритм движения стрелки по паззлу — такой смысл у игры, в которую могут сыграть уже младшие школьники. Правда, обыкновенная стрелка вряд ли увлечёт семилеток надолго, тем более если это будет первая из подобных игр. Зато может всерьёз заинтересовать школьников с десяти лет, уже знакомых с алгоритмизацией, потому что самые интересные головоломки, конечно, встречаются на более сложных уровнях. Robozzle предоставляет почти неограниченные возможности по созданию и поиску новых заданий, поэтому больше всего подходит не для изучения азов, а для постоянного повторения и практики.



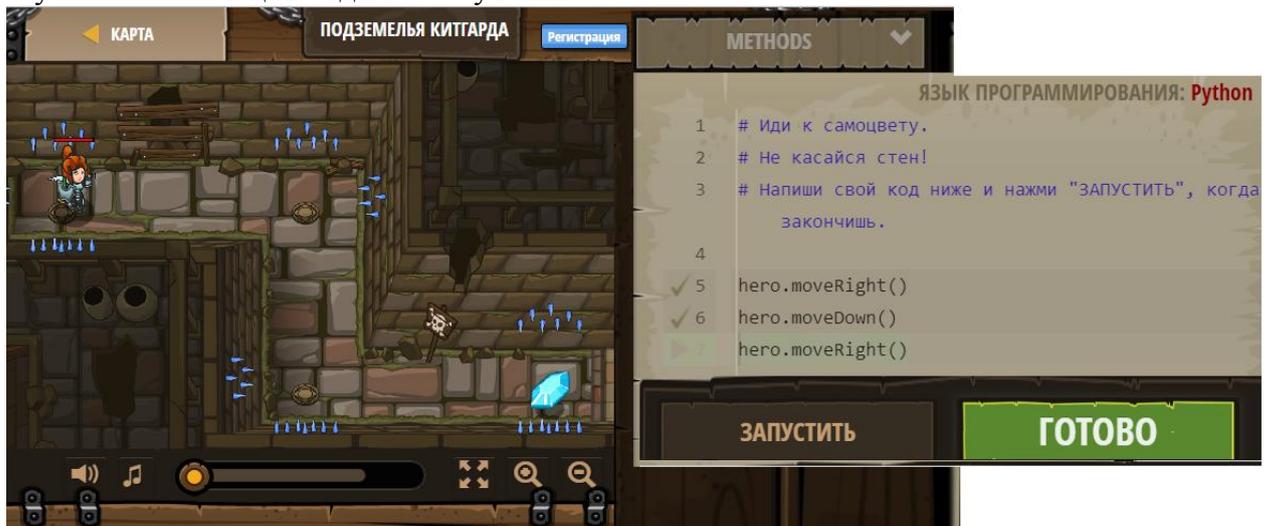
### CodeMonkey - <https://www.playcodemonkey.com>

Онлайн-игра, в которой шаг за шагом дети учатся управлять, построена очень просто и наглядно. Каждый новый уровень рассказывает о возможностях программирования. Большой плюс CodeMonkey в том, что эта игра даёт представление о синтаксисе как таковом, потому что команды нужно выбирать при помощи пиктограмм, а последовательность действий записывается строками почти настоящего кода.



### CodeCombat - <https://codecombat.com>

CodeCombat — в игре используются языки программирования, на котором пишется программа, содержащая команды для персонажа (разработчики предлагают Python, JavaScript, Lua, CoffeScript). Обучение и подсказки на русском языке. За плату можно каждый месяц получать новые уровни для прохождения (первые 70 бесплатны). CodeCombat одна из лучших комбинаций отдыха и обучения.

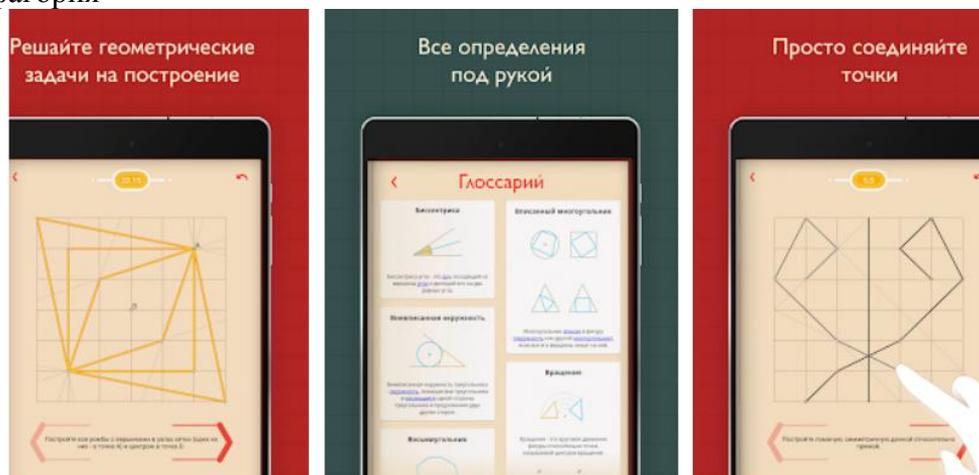


Пифагория и Пифагория 60° - это коллекция геометрических задач различной тематики, которые можно решить без сложных построений и вычислений. Все фигуры изображены на клетчатом поле как в тетрадке (Пифагория), и на поле, состоящем из правильных треугольников (Пифагория 60°). Многие уровни можно пройти просто за счет геометрической интуиции или самостоятельно, без всяких теорем, находя закономерности и симметрию. Здесь нет сложных и хитрых инструментов. Вы можете только строить отрезки или прямые и ставить точки в пересечениях линий. Но этого оказывается достаточно, чтобы обеспечить бесконечное множество интересных построений и неожиданных задач. Если вы забыли какое-нибудь определение, можно посмотреть его в глоссарии. Термины, упоминающиеся в условии задачи, всегда под рукой – просто нажмите на кнопку "i" (Информация). Тем, кто только начинает своё знакомство с геометрией, игра поможет понять важные идеи и свойства Евклидовой геометрии. Тем, кто считает, что изучил геометрию,

игра будет очень полезна, потому что задачи охватывают большинство понятий начального курса элементарной геометрии.

Охваченные темы: длина, расстояние, площадь; параллели и перпендикуляры; углы и треугольники; биссектрисы, медианы, высоты, серединные перпендикуляры; теорема Пифагора; окружности и касательные; параллелограммы, квадраты, ромбы, прямоугольники и трапеции; симметрия, отражение, вращение.

### Пифагория



### Пифагория 60°



Игровое обучение отличается от других педагогических технологий тем, что связано с хорошо известной, привычной и любимой формой деятельности для человека любого возраста. Одно из наиболее эффективных средств активизации, вовлекающее участников в учебную деятельность за счет самой игровой ситуации, вызывающей у них высокое эмоциональное и физическое напряжение (в игре значительно легче преодолеваются трудности, препятствия, психологические барьеры).

По отношению к познавательной деятельности, оно требует и вызывает у участников инициативу, настойчивость, творческий подход, воображение, устремленность.

Многофункционально, его влияние на человека невозможно ограничить каким-либо одним аспектом, но все его возможные воздействия актуализируются одновременно.

### Список литературы

1. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 140-146. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/>
2. Кайюа Р. Что такое игра. // Курьер «ЮНЕСКО», 1980. — № 2, с. 67
3. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие. — М.6 МПУ, Рос. пед. агентство. 1996. — 269 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
5. ПиктоМир [Электронный ресурс]. — Электронные данные. — Режим доступа: <https://piktomir.ru>
6. Lightbot [Электронный ресурс]. — Электронные данные. — Режим доступа: <http://lightbot.com>
7. CODE [Электронный ресурс]. — Электронные данные. — Режим доступа: <https://code.org>
8. Robozzle [Электронный ресурс]. — Электронные данные. — Режим доступа: <http://www.robozzle.com>
9. Codemonkey [Электронный ресурс]. — Электронные данные. — Режим доступа: <https://www.playcodemonkey.com>
10. Codecombat [Электронный ресурс]. — Электронные данные. — Режим доступа: <https://codecombat.com>
11. Пифагория [Электронный ресурс]. — Электронные данные. — Режим доступа: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hil\\_hk.pythagorea](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hil_hk.pythagorea)
12. Пифагория 60° [Электронный ресурс]. — Электронные данные. — Режим доступа: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hil\\_hk.pythagorea60](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hil_hk.pythagorea60)

**Сингапурские технологии  
на уроках математики и информатики как эффективная мотивация к изучению  
предмета**

*Проскурякова Вероника Игоревна,  
преподаватель информатики  
Филиала ФГКОУ НВМУ (Владивостокское ПКУ)  
Трикашная Наталия Вячеславовна,  
кандидат физико-математических наук,  
преподаватель математики  
Филиала ФГКОУ НВМУ (Владивостокское ПКУ)*

**Аннотация.** В статье рассматривается применение некоторых элементов сингапурских технологий обучения на уроках математики и информатики с целью мотивации нахимовцев к изучению этих предметов.

**Ключевые слова:** сингапурские технологии обучения, развивающее обучение, мотивация обучающихся.

**Singapore technologies  
on lessons of mathematics and informatics as effective motivation to study of the subject**

*Proskuryakova Veronika Igorevna,  
computer science teacher  
of branch of Nakhimov Naval School  
(Vladivostok President Cadet School)  
Trikashnaya Natalia Vyacheslavovna,*

**Annotation.** The article deals with the application of some elements of Singaporean teaching technologies in the lessons of mathematics and computer science with the purpose of motivating Nakhimovs to study these subjects.

**Keywords:** Singaporean teaching technologies, developing training, motivation of students.

Общеизвестно, что современная система образования в условиях реализации Федеральных Государственных Образовательных Стандартов требует от преподавателей большой гибкости и умения использовать в своей работе не только существующие методики преподавания предмета, но и постоянный поиск новых эффективных технологий, способов и методов, обеспечивающих получение достойного математического образования и формирование мотивации у нахимовцев. Но наряду с результатами учебного процесса урок также должен обеспечивать социализацию, развитие познавательной, эмоциональной и волевой сфер обучаемых, освоение правил речевого поведения, формирование дружелюбного отношения. Учитель должен делать упор на взаимодействие учащихся друг с другом, чтобы каждый из них стал активным участником образовательного процесса, почувствовал себя комфортно. Существует методика, которая позволяет педагогу вовлечь в учебный процесс всех учеников в классе и добиться максимальной эффективности этого процесса.

Это так называемая «сингапурская» методика обучения. В ее основе лежит система корпоративного обучения доктора Спенсера Кагана и идеи известного русского психолога Льва Семеновича Выготского и советских педагогов Василия Васильевича Давыдова и Данила Борисовича Эльконина.

Урок по Сингапурской методике – это:

- урок, на котором осуществляется индивидуальный подход каждому ученику.
- урок, содержащий разные виды деятельности.
- урок, на котором ученику комфортно.
- урок, на котором деятельность стимулирует развитие познавательной активности ученика.
- урок развивает у детей креативное мышление.
- урок воспитывает думающего ученика-интеллектуала.
- урок предполагает сотрудничество, взаимопонимание, атмосферу радости и увлеченности [1, с. 187].

Именно поэтому повышается мотивация обучающихся к изучаемому предмету и происходит более эффективное освоение школьниками программы.

Современная система образования в Сингапуре существует всего около ста лет, но, согласно данным исследовательского центра PIRLS, уровень грамотности населения города-государства считается одним из самых высоких во всем мире. Учащиеся сингапурских школ на международных конкурсах стабильно показывают наилучшие результаты по математике и естественным наукам [2].

Образование в Сингапуре понимается не как у нас – академическим достижением, оценками, успеваемостью в теоретических дисциплинах, аттестатами, дипломами. Образование в Сингапуре подразумевает гармоничное воспитание человека – совокупность его нравственного, интеллектуального, физического, социального и эстетического развития [3].

Очень большое внимание уделяется командной работе. Очень важно понимать, что командная работа и групповая работа не всегда одно и то же. Групповая работа не всегда обеспечивает активное участие всех.

Основным подходом к совместному обучению являются четыре основных принципа, обозначаемые аббревиатурой PIES.

**P. Положительная взаимозависимость**

Две четкие концепции:

- 1) активное взаимодействие: поддержка сверстников;
- 2) увеличение активного участия: каждый должен внести свой вклад.

**I. Индивидуальная ответственность**

Каждый ученик должен выступить перед своими сверстниками, а не перед учителем.

**E. Равное участие**

Каждый ученик в равной степени принимает участие в обсуждениях со своими товарищами по команде.

**S. Одновременное взаимодействие**

Последний принцип PIES фокусируется не на равенстве активного участия, а на абсолютной величине участия каждого учащегося.

Благодаря принципам PIES каждый учащийся является активным участником учебного процесса.

Подводя итог, можно сказать, что Командная работа = Групповая работа + PIES. [4]

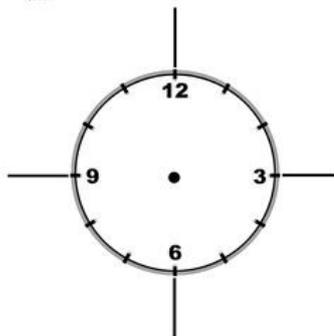
При проведении уроков по сингапурской методике используются следующие обучающие структуры (Learning Structures): Jot Thoughts, Inside-Outside Circle, Clock Buddies, Corners, Quiz-Quiz-Trade, Mix Pair Share, Frayer Model и другие.

В статье приведены примеры использования на уроках математики и информатики следующие приёмы: Clockbuddies, Anticipation-ReactionGuide, FrayerModel, Quiz-Quiz-Trade.

**Clock Buddies** - данный прием используется для максимально быстрой организации групп учеников.

Самый простой пример:

- 1) учащиеся рисуют в тетради подобные часики:

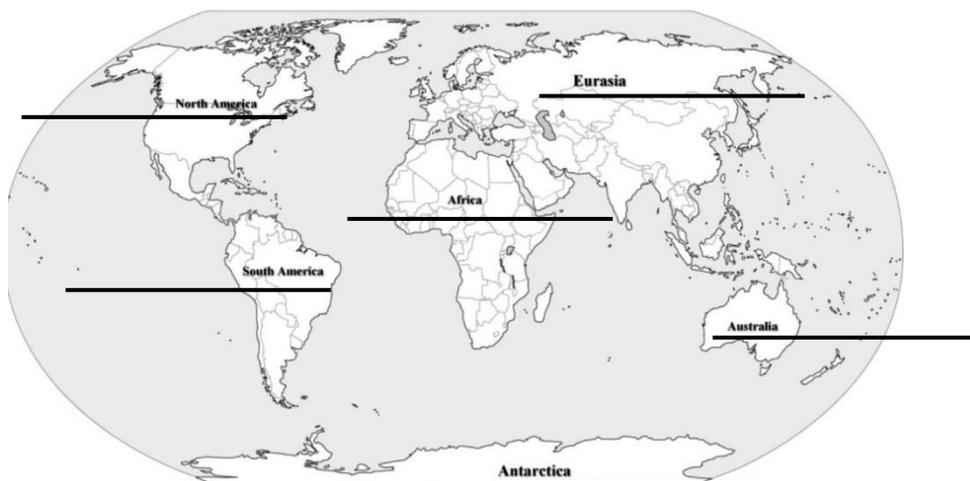


- 3) назначают встречу четверым товарищам на 03.00, 06.00, 09.00, 12.00

- 4) при необходимости учащиеся находят партнера по времени и выполняют различные задания в зависимости от темы урока: заполняют схему, вставляют пропущенные слова, отвечают на вопросы и т.д.

В данной структуре не обязательно использовать стандартные часы. Данный прием можно видоизменить в зависимости от предмета или темы урока.

Учащиеся могут сформировать пары по различным континентам:



По полководцам:



Румянцев  
Петр Александрович



Суворов  
Александр Васильевич



Граф Орлов  
Алексей Григорьевич



Потемкин  
Григорий Александрович



Ушаков  
Федор Федорович



Кутузов  
Михаил Илларионович



Багратион  
Пётр Иванович



Витгенштейн  
Петр Христианович

По 44-я бригаде противолодочных кораблей (Владивосток)



Адмирал Трибуц



Маршал Шапошников



Адмирал Виноградов



Адмирал Пантелеев

*Фрагмент урока: проверка домашнего задания*

Заранее приготовить картинку часов. Разложить на столы. Дети должны отметить на часах, например, время 3 и 9 часов и записать на это время тех, с кем бы они захотели встретиться. Учитель предлагает встретиться с друзьями по часам, выбранных на 9 часов и обсудить решение домашнего задания, например, № 30(а). Поблагодарили друг друга. Затем учитель предлагает обсудить решение № 35(б) с друзьями, выбранных на 3 часа. В зависимости от количества заданий, время можно назначить, например, на 12, 3, 6 и 9 часов. Можно обсуждать в течение 30 секунд.

**Corners** - «углы» - обучающая структура, в которой ученики распределяются по разным углам в зависимости от выбранного ими варианта ответа.

*Фрагмент урока: актуализация и фиксирование индивидуального затруднения.*

В четырех углах класса прикреплены слова: Теорема о вписанном угле, Свойства касательной, Теорема об отрезках пересекающихся хорд. Учитель дает задание вспомнить формулировку и доказательства этих теорем. Учащиеся подходят к углу, где необходимо сформулировать и доказать теорему, которая

вызвала у него наибольшее затруднение, находят партнера не из своей команды, вспоминают изученный материал, рассказывают друг другу, исправляют ошибки.

**Quiz-Quiz-Trade** - «опроси-опроси-обменяйся карточками» - обучающая структура, в которой учащиеся проверяют и обучают друг друга по пройденному материалу, используя карточки с вопросами и ответами по теме.

*Фрагмент урока: актуализация знаний.*

Ребята работают в парах по плечу. Каждой паре раздаются карточки: четным номерам – вопросы, нечетным номерам – ответы. Проверяют друг друга в знании правил, используя заранее подготовленные карточки с вопросами и ответами

Вопросы:

1. Сформулируйте теорему о вписанном угле.
2. Сформулируйте следствие из теоремы о вписанном угле.
3. Сформулируйте свойство касательной.
4. Сформулируйте свойство пересекающихся хорд.

Ответы:

1. Вписанный угол измеряется половиной дуги, на которую он опирается.
2. Вписанные углы, опирающиеся на одну и ту же дугу равны.
3. Радиус, проведенный в точку касания, перпендикулярен касательной.
4. Произведения отрезков пересекающихся хорд равны.

**Timed-Pair-Share** - обучающая структура, в которой два участника делятся развернутыми ответами в течение определенного количества времени.

*Фрагмент урока: изучение нового материала.*

Учитель объявляет, что сегодня на уроке будем учиться упрощать выражения.

Посмотрите на выражение :  $4a+35a=39a$

Подумайте и запишите на листочках ответы на следующие вопросы:

- Какие свойства арифметических действий здесь применили?
- Можно ли было упростить это выражение по-другому?

Поделитесь со своим партнером по плечу своими суждениями. Можно использовать структуру **Clock Buddies**. В течение 30 секунд по каждому вопросу, начинает тот, у кого в имени больше букв. Время пошло.

Достаточно часто мы сталкиваемся с отсутствием интереса к обучению и творчеству у нахимовцев. Сингапурская технология обучения на уроке увеличивает разнообразие форм и средств, которые повышают и стимулируют любую, в том числе и творческую активность учащихся.

Применение прогрессивных обучающих структур позволяет по-новому переосмыслить учебный процесс и направить обучение в сторону групповых и парных форм работы с учениками.

Каждый ученик периодически примеряет на себя роль учителя, объясняя своими словами соседу суть вопроса, и наоборот. А педагог осуществляет так называемый «включенный контроль»: слушая по очереди одного из представителей микро группы, оценивает их, корректирует, помогает и направляет.

Сингапурская система обучения несет в себе массу плюсов:

- Обучающиеся в классе учатся одновременно говорить и слышать, исправлять чужие ошибки, таким образом, закрепляя, корректируя и дополняя свои знания.

- Активность каждого ученика в процессе увеличивается, особенно в функции «учитель».

- Каждый ученик оказывается в центре вопроса, ему необходимо общаться, чтобы научить товарища тому, что знаешь сам, тем самым создается положительное отношение к процессу обучения.

- У учеников развиваются коммуникативные качества, креативное мышление, они учатся сотрудничать, критиковать и принимать критику.

- Любой урок становится похожим на увлекательную и насыщенную игру и несет в себе исключительно положительные эмоции

Для того, чтобы наши ученики действительно стали успешными нам необходимо обучить их навыкам эффективной коммуникации, сотрудничества и работы в команде.

Мы не предлагаем слепо копировать сингапурские технологии, но некоторые ее элементы, адаптированные для нашего училища, существенно повысили интерес нахимовцев к изучению математики и информатики.

### Список литературы

1. Мокрополова И. Ю. Использование обучающих структур сингапурской методики для повышения качества обучения младших школьников [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — С. 186-188. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6344/>
2. <https://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/singapur.html>
3. <http://www.study.kz/1/8/323/obrazovanie-v-singapore>
4. [https://www.kaganonline.com/free\\_articles/dr\\_spencer\\_kagan\\_293/Structures\\_Optimize-Engagement](https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan_293/Structures_Optimize-Engagement)

### Формирование универсальных учебных действий на уроках математики

*Дударева Светлана Анатольевна,  
преподаватель ОД (математики, информатики и ИКТ)  
филиала нахимовского военно-морского училища  
(Владивостокское президентское кадетское училище)*

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы по формированию смыслового чтения на уроках математики. Рассмотрены способы овладения различными видами и типами чтения.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, смысловое чтение, художественные и нехудожественные тексты, сплошные и несплошные тексты, работа до чтения, работа с тестом, работа после чтения.

### Formation of universal educational activities at mathematics lessons

*Dudareva Svetlana Anatolyevna,  
teacher of OD (mathematics, Informatics and ICT)  
thebranchof Nakhimov Naval School (Vladivostok Presidential Cadet School.*

**Abstract.** The article presents the experience of work on the formation of semantic reading in mathematics lessons. The ways of mastering different kinds and types of reading are considered.

**Keywords:** universal educational actions, semantic reading, artistic and non-artistic texts, continuous and non-continuous texts, work before reading, work with the test, work after reading.

Универсальные учебные действия – это совокупность действий учащихся, обеспечивающих развитие его способностей к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Смысловое чтение является одним из познавательных универсальных действий.

Навык чтения по праву считается фундаментом всего последующего образования. Полноценное чтение — сложный и многогранный процесс, предполагающий решение таких познавательных и коммуникативных задач, как понимание (общее, полное и критическое), поиск конкретной информации, самоконтроль, восстановление широкого контекста, интерпретация, комментирование текста и др. [1, с. 103].

Объективные требования к уровню чтения учащихся весьма велики. В современном обществе умение читать не может сводиться лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т. е. качество человека, которое должно совершенствоваться на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения. Понятие грамотности чтения включает такие важные признаки, как способность понимать требуемые обществом языковые формы выражения, использование письменной информации для успешного осуществления поставленных человеком перед собой целей и др. [1, с. 104].

#### **Критерии оценивания уровня навыка чтения**

О достаточно полном понимании текста могут свидетельствовать следующие *умения*:

- общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла (определение общей цели или назначения текста); сформулировать тезис, выражающий общий смысл текста; объяснить порядок инструкций, предлагаемых в тексте; сопоставить основные части графика или таблицы; объяснить назначение рисунка; обнаружить соответствие между частью текста и его общей идеей, сформулированной вопросом, и т. д.);

- нахождение информации (умение пробежать текст глазами, определить его основные элементы и заняться поисками необходимой информации, порой в самом тексте выраженной в иной (синонимической) форме, чем в вопросе);

- интерпретация текста (умение сравнить и противопоставить заключённую в нём информацию разного характера, обнаружить в нём доводы в подтверждение выдвинутых тезисов, сделать выводы из сформулированных посылок, вывести заключение);

- рефлексия содержания текста (умение связать информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников, оценить утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений, найти доводы в защиту своей точки зрения, что подразумевает достаточно высокий уровень умственных способностей, нравственного и эстетического развития учащихся);

- рефлексия на форму текста (умение оценивать не только содержание текста, но и его форму, а в целом — мастерство его исполнения, что подразумевает достаточное развитие критичности мышления и самостоятельности эстетических суждений) [1, с. 104].

#### **Смысловое чтение на уроках математики: особенности и приёмы**

Многие факторы влияют на успеваемость учащегося, но наибольшее влияние имеет навык чтения. Чтение является универсальным навыком: это то, чему учат, и то, посредством чего учатся.

**Тексты**, с которыми встречаются учащиеся, можно разделить на художественные и нехудожественные тексты.

**Нехудожественные тексты** характеризуются установкой на однозначность восприятия; **художественные** - на неоднозначность. Понятно, что на математике нам приходится работать с текстами первого вида. Более того эти тексты об абстрактных понятиях, которые зачастую сложно представить.

Также можно встретить классификацию текстов по структуре: **сплошные и несплошные**.

К **несплошным текстам** относятся:

- графики;
- диаграммы;
- схемы (кластеры);
- таблицы;
- географические карты и карты местности;
- план помещения, местности, сооружения и т.д.

На уроках математики нам встречаются и сплошные тексты (статья в учебнике), и чаще всего несплошные. На уроках математики мы работаем с объяснительным текстом учебника и с текстом задачи. Рассмотрим подробнее работу с этими видами текстов.

*1. Работа с текстом учебника состоит из трёх этапов:*

**1 этап – Работа до чтения.** После того, как сообщена тема урока, обучающиеся предлагают своё определение изучаемых понятий. Например, равнобедренный треугольник, десятичные дроби, отрезок и др. Затем находим с помощью предметного указателя определения в учебнике. Также можно обратиться к этимологии слова. Рассказать о происхождении слова, например, медиана (от лат. *mediana* – средняя), биссектриса (от лат. *bes* – дважды, *seco* – пересекаю); дробь (появилось слово в VIII от слова «дробить» - разбивать, ломать на части). Затем мы обращаемся к тексту учебника и оцениваем достоверность предположений. Эти приёмы позволяют получить не только предметный результат, но и повышают интерес к изучаемому предмету.

**2 этап – Работа с текстом учебника непосредственно.**

Это само чтение. Основными целями чтения параграфа учебника могут быть:

- понимание информации,
- запоминание,
- подтверждение изученного или того, что знали ранее,
- отыскание примеров,
- работа с иллюстрациями (рисунками, чертежами, диаграммами).

В зависимости от поставленной цели преподаватель может организовать чтение параграфа одним из способов (углубленное чтение, выборочное чтение, чтение-сканирование, чтение вслух, чтение про себя, чтение по ролям, выборочное чтение, просмотрное). Мы с нахимовцами ведем справочник, в котором можно разбить определения и формулировки на смысловые части, что позволит их легче запомнить и лучше понять.

**3 этап – После чтения.**

После изучения темы на уроке или на следующем уроке нахимовцы задают друг другу контрольные вопросы. Мы называем это «перестрелкой». Несмотря на достаточно серьёзную работу с теорией, этот вид работы вызывает затруднения у нахимовцев. Этот вид работы требует от нахимовцев грамотной формулировки своего вопроса. Чтобы проверить понимание текста, показать связи изучаемого материала, сформировать системный подход, предлагаю составить кластер или схему к изученному материалу. Этот кластер может дополняться в течении нескольких уроков. Например, при изучении основного свойства дроби рисуется кластер, который потом дополняется сокращением дробей и приведением дробей к общему знаменателю.

*2. Работа с текстовыми задачами.*

Текстовые задачи всегда относились к заданиям, наиболее сложным для овладения учащимися, поскольку, в отличие от конкретных заданий, решение которых выполняется по вполне определенному алгоритму, требуют осмысления. Одним из приёмов развития смыслового чтения - составление краткой записи условия задачи.

Форму краткой записи я условно подразделяю на три способа:

- 1) схема;
- 2) ключевые слова с указанием связей;
- 3) таблица.

Чтение должно быть тщательно осмысленным, для этого по его ходу задаются дополнительные вопросы, краткая запись выполняется поэтапно. Таким образом нахимовцы учатся работать и с письменным текстом. Переход от текста задачи к её математической модели достаточно сложный и важный этап формирования математической культуры нахимовца. Очень важно научить нахимовца составлять задачи по предложенным схемам, имея некоторые начальные данные, составлять обратные задачи. Т.е. уровень понимания определяется умением перевести задачу с практического языка на математический; умением объяснить полученное решение и умением перенести полученное решение в схожую ситуацию.

Рассмотренные приёмы работы с текстом учебника обеспечивают не только усвоение учебного материала, но и активизирует умственную деятельность нахимовцев, прививают

интерес к изучаемому предмету. Научить нахимовцев приёмам работы с учебником, с книгой – это значит научить его учиться.

### **Система оценивания планируемых результатов**

Оценка достижения предметных результатов ведётся как в ходе

- текущего и тематического оценивания,
- выполнения итоговых проверочных работ.

Текущий контроль по смысловому чтению проходит на каждом уроке в виде индивидуального или фронтального опроса: чтение текста, формулирование определений, алгоритмов решений. Возможны и письменные работы: ответы на вопросы, доказательство теорем, самостоятельные работы с книгой. Тематический контроль проводится после изучения определенной темы и может проходить как в устной (зачёт, экзамен), так и в письменной форме. Письменная работа также может быть проведена в виде тестовых заданий, построенных с учетом предмета чтения.

### **Список литературы**

1. Асмолов А.Г. формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли – М. : Просвещение, 2010.

### **Применение элементов ТРИЗ-педагогика для развития творческих способностей учащихся на уроках математики и во внеклассной деятельности**

*Ковыляева Ия Юрьевна*

*преподаватель отдельной дисциплины  
(Математика, информатика и ИКТ),*

*Филиала ФГКОУ НВМУ (Владивостокское ПКУ)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности развития творческих способностей учащихся на уроках математики и во внеклассной деятельности посредством использования инструментов ТРИЗ – педагогика.

**Ключевые слова:** математика; творчество; метапредметные умения; ТРИЗ – педагогика; приёмы ТРИЗ; мозговой штурм; морфологический анализ; ситуация; принципы решения математических задач.

### **The use of elements of TRIZ – pedagogy for the development of creative abilities of pupils at mathematics lessons and in extra-curricular activities**

*Kovilyaeva Iya Yuryevna*

*Teacher of a separate discipline of the Branch*

*Nakhimov Naval School (Vladivostok President Cadet School).*

**Abstract.** The article deals with the possibilities of development of creative abilities of students in math classes and extracurricular activities with TRIZ – pedagogy tools.

**Key words:** mathematics; creativity; interdisciplinary skills; TRIZ – pedagogy; TRIZ; brain storming; morphological analysis; situation; principles of solving math problems.

*"ЗНАТЬ - мало  
научите ребенка МЫСЛИТЬ!"*

Система образования России претерпевает трансформации, связанные с вхождением в мировое образовательное пространство. Мир меняется, изменится и школа. На смену системы Яна Амоса Каменского приходит школа как открытая образовательная среда, школа индивидуальности, в центре которой – развитие личности человека в процессе потока целенаправленных деятельностей. Современная модернизация невозможна без человека, гражданина, ответственной, креативной и успешной личности, мотивированной на

качественный труд, творчество, непрерывное духовное, профессиональное, социальное и культурное развитие.

*Творчество* – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. С точки зрения ученых – генерирование новой информации в той или иной области науки, техники, производства, искусства или жизнедеятельности людей в целом [4, с.63]. Значит надо уметь принимать решения, сильные, неординарные и быстрые. Математика – это решения, много решений, разных решений. Математика – это процесс нахождения лучшего решения. Как учитель математики я задавала себе вопросы:

Как привлечь к активным занятиям математикой способных учащихся?

Как дать учащимся реальное представление о природе математического творчества, обучить школьников методам активизации творческого мышления?

Как воспитывать и развивать у подростков "математический вкус" и фантазию?

Как сформировать интеллектуальную соревновательную среду, подталкивающую ребёнка к изучению труднодоступных вопросов математики?

Ответ на эти вопросы я нашла в ТРИЗ – педагогике. «ТРИЗ – это управляемый процесс создания нового, соединяющий в себе точный расчет, логику, интуицию» [1, с.26], – так считал основатель теории Г.С. Альтшуллер и его последователи. Технология приоритетной целью, которой является развитие творческих способностей.

**ТРИЗ - педагогика** – это педагогическая система, направленная на решение с помощью ТРИЗ актуальных проблем современного и будущего образования.

**ТРИЗ** — теория решения изобретательских задач, основанная Генрихом Сауловичем Альтшуллером и его коллегами в 1946 году, и впервые опубликованная в 1956 году, широкое распространение имела в 70-х годах 20 века. «ТРИЗ – это управляемый процесс создания нового, соединяющий в себе точный расчет, логику, интуицию», – так считал основатель теории Г.С.Альтшуллер и его последователи.

Эффективность отдельных приемов ТРИЗ убедительно была доказана в ходе экспериментальной работы по применению ТРИЗ в педагогике (по физике – А. Гин, литературе – Ю. Мурашковский, О. Алешина, по биологии – И. Андржеевская). Однако применение ТРИЗ - педагогики на уроках математики в литературе почти не встречается, что и обуславливает противоречие: внедрение элементов ТРИЗ – педагогики в образовательный процесс дает положительные результаты, но ее применение на уроках математики недостаточно разработано.

На сегодняшний день я использую на уроках следующие приемы ТРИЗ: мозговой штурм, морфологический анализ, ситуация, принципы решения математических задач, вепольный анализ, «переизобретение знаний» с помощью ТРИЗ.

Рассмотрим механизмы использования инструментов ТРИЗ - педагогики в обучении школьников математике. Приемы мышления, используемые в математике: абстрагирование и конкретизация, обобщение, аналогии, можно сравнить с аналогичными принципами, используемыми в ТРИЗ: принципом перехода в надсистему, принципом перехода в подсистему и принципом копирования.

Я адаптировала некоторые инструменты ТРИЗ для использования их на уроках математики, которые могут помочь решить проблему по формированию продуктивного мышления у учащихся (креативность + системность). Среди предложенных механизмов рассмотрим методы, которые могут быть использованы непосредственно на уроках математики (**мозговой штурм, ситуация, принципы решения математических задач**).

1) Основная идея **метода мозгового штурма** сводится к обеспечению выхода любых идей из подсознания без сознательной их оценки. Запрет критики очень важен. Для проведения штурма проблемы организуются небольшие группы по 5-7 человек. Проведением мозгового штурма руководит педагог, наиболее эрудированный в этой проблеме. В его задачу входит организация непринужденной обстановки, пресечение любого вида критики, поддержка наиболее оригинальных идей.

**Пример.** Перед классом была поставлена задача: измерить линейкой большую диагональ деревянного параллелепипеда.

Я взяла деревянный параллелепипед (один из многочисленных наглядных пособий кабинета математики) и деревянную линейку. Противоречие выявили быстро: чтобы измерить, линейка должна быть внутри параллелепипеда; но параллелепипед сделан из цельного куска дерева, поэтому линейка должна быть снаружи. Решали задачу методом мозгового штурма. Несколько учеников быстро пришли к мнению, что это – невозможно. Но оказались и такие, которые преодолели психологическую инерцию, и измерили линейкой расстояние между двумя точками.

2) Переход от задачи к ее модели для решения достаточно хорошо применяется в основной школе, а переход от ситуации к задаче применяется редко, «неосознанно», но, как показывает первый опыт использования данного перехода, именно он может стать опорой для развития творческих способностей у учащихся на уроках математики в школе.

**Пример (ситуация).** Как можно измерить глубину реки с берега?

Эту ситуацию мы с детьми рассматривали на уроке геометрии при изучении темы «Теорема Пифагора» 8 класс.

Решение: рассмотрим ресурсы с точки зрения ТРИЗ, которыми мы располагаем. Текущая вода, берег, дно, человек. Упростим задачу. Как измерить с берега глубину водоема с неподвижной водой? Например, с берега озера. Тоже непросто, упростим еще. Как измерить глубину неподвижной воды у самого берега? А это равносильно измерению глубины колодца. Надо привязать к камню веревку или леску с поплавками, разнесенными, скажем, на 1 метр, и бросить камень в колодец (можно придумать и другие методы). А как измерить глубину озера с берега? Во-первых, надо, чтобы веревка была перпендикулярна поверхности воды. Как это сделать? На веревку с камнем навесим поплавок и бросим камень в нужное место озера, тогда будет видно, сколько поплавков утонуло, а сколько лежит на поверхности.

Введем следующее усложнение задачи – течение. Отметим место на берегу реки и перпендикулярно берегу бросим камень с веревкой и с поплавками на середину реки. Течение отнесет веревку с поплавками на расстояние  $B$ , определим число погруженных поплавков  $K$  и рассчитаем по теореме Пифагора глубину реки:  $h = \sqrt{K^2 - B^2}$ .

В данном примере мы снова переходили от ситуации к формулировке задачи (модели задачи), уточняли ее, рассматривали используемые ресурсы.

3) На основе ТРИЗ сформулированы советы – принципы решения математических задач, которые могут помочь избежать многих ошибок и подсказать, как найти решение.

Эти принципы записаны у детей в теоретических тетрадях по алгебре.

1) **Принцип отсроченного действия.** После прочтения сложной задачи первое желание, которое возникает – это не решать ее. Пойди на поводу у этого желания, повремени с преобразованиями и другими действиями. Возможно, именно в этот момент ты заметишь полезную закономерность.

2) **Принцип максимума локальной информации.** На каждом шагу процесса поиска решения необходимо стремиться к получению максимальной информации из структуры полученной ситуации.

3) **Принцип правильности решения.** Необходим как локальный контроль (каждый шаг в решении проверять дважды), так и глобальная проверка (проверка результата решения, хотя бы частично, на правильность и реальность).

4) **Принцип отсеечения ложных гипотез.** В процессе решения задачи часто приходится различного рода предположения (выдвигать гипотезы). Главное, чего здесь следует опасаться – это не пойти на поводу у ложной гипотезы.

5) **Принцип непрерывности логических цепочек.** Нельзя использовать недоказанные утверждения в процессе решения, ибо недоказанное утверждение может

оказаться неверным, а из неверного утверждения можно вывести и истину, и ложь с помощью правил рассуждения

**6) Принцип полноты пространств альтернатив.** Все возможные случаи должны быть рассмотрены.

**7) Принцип простоты.** Выбранное решение поставленной задачи должны быть достаточно простым. Лишние выкладки решения, которые присутствуют в нерациональных решениях, могут послужить источником дополнительных ошибок.

**8) Принцип системности решения.** Необходимое условие решение задачи – это знание соответствующей теории, без которой информационная сеть будет с просветами.

Все принципы использовали при исследовании и упрощении следующего выражении (Рис. 1):

$$\frac{\sqrt{7-2x\sqrt{10}}+\sqrt{6+x+2\sqrt{10}}}{2x\sqrt{5}} + \sqrt{\frac{\sqrt{x-1}}{b}} + \sqrt{\frac{b(\sqrt{16-6\sqrt{7}-3})}{\sqrt{7b^2}}} + \sqrt{a^2 - 2ax + 1} + \sqrt[3]{-x}$$

Рисунок 1.

В процессе решения задачи учащимся приходилось преодолевать не только психологические барьеры, но вызванные ими отрицательные эмоции. Считаю, что рассмотренные принципы (советы) помогли преодолеть и то, и другое.

С необходимостью использования данных советов человек сталкивается во многих видах интеллектуальной деятельности, в частности, в процессе принятия решения. Поэтому навыки, приобретенные им при использовании данных задач на уроках математики, могут оказаться полезным и в очень отдаленных от нее областях.

Внеурочную деятельность по математике не мыслю без ТРИЗ. На факультативных занятиях использую метод морфологического анализа, принцип перехода в другое измерение.

#### Метод морфологического анализа.

На занятиях знакомства с многоугольниками (5 класс) учащиеся собирали копилку геометрических фигур, а затем на основе ее анализа конструировали определение многоугольника и разбивали многоугольники на группы. В итоге такой работы каждый ученик составил *морфологический ящик геометрических фигур* (Рис.2).

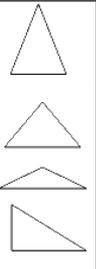
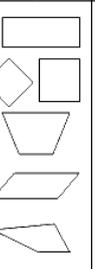
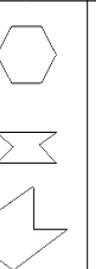
Признак	нет углов	3 угла	4 угла	5 углов	6 углов	много углов
Примеры						
Название	немного- угольники	тре- угольники	четырёх- угольники	пяти- угольники	шести- угольники	много- угольники

Рисунок 2.

#### Принцип перехода в другое измерение.

1.а. Если трудно разместить что-то на прямой линии, можно попытаться разместить это на кривой (что-то же: на площади).

1.б. Если при перемещении по прямой линии возникают трудности, можно перемещаться по кривой.

2. Если тесно на линии, можно занять площадь.

3. Если нахватает площади, можно занять объем.
4. Объект можно наклонить или положить на бок.
5. Можно использовать обратную сторону плоского предмета.
6. Можно использовать свет, падающий на соседнюю плоскость.

Мы учимся находить решения и способы решения. Сейчас – математические, завтра – профессиональные и жизненные.

Опыт моей работы показывает, что у педагога, использующего даже элементы ТРИЗ, ученики занимаются с увлечением, без перегрузок осваивают новые знания, развивают речь и мышление. Неважно, какую задачу решают ученики сегодня: техническую, математическую или жизненную. Владея ТРИЗ, они владеют универсальным инструментом. ТРИЗ – это образ мыслей, образ жизни. Тот способ мышления, который учит находить сильные решения.

### Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Поиск новых идей: от озарения к технологии Теория и практика решения изобретательских задач. //Кишинев, 1989г.
2. Гин А. А. Доклад на 9-й научно-практической конференции «Развитие творческих способностей в процессе обучения и воспитания на основе ТРИЗ», июнь 2006 г. (<http://www.trizway.com>).
3. Гин С. И. Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 110-112.
4. Мардахаев Л. В. Словарь по социальной педагогике//М.,2002г., с. 303
5. Применение ТРИЗ в преподавании школьных предметов: аналитический обзор рукописных работ из фонда материалов по ТРИЗ. Технологии творчества. – 2000. – № 1. – С. 38-54.
6. Терехова, Г. В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе. – Челябинск, 2002.
7. Учителям о ТРИЗ. Выпуск 5: сборник методических материалов по преподаванию ТРИЗ. – СПб: Союз писателей Санкт Петербурга.

### Составление и использование синквейнов на занятиях по развитию речи в подготовительной группе дошкольного учреждения

*Юреску Татьяна Витальевна*  
воспитатель МБДОУ д.с. №5

**Аннотация:** В статье рассматриваются приемы по методике проведения развития речи в детском саду на примере составления синквейнов. Приводятся примеры синквейнов и описание результатов их использования.

**Ключевые слова:** дошкольник, воспитатель, синквейн, технологии воспитания и обучения.

### Compilation and use of syncweins in speech development classes in the preparatory group dow

*Uresky Tatuana Vitalievna*  
Tutor MBCEI №5

**Abstract.** In the article receptions on a technique of carrying out of development of speech in a kindergarten on an example of making sinksveyov are considered. Examples of syncways and a description of the results of their use are given.

**Keywords:** preschooler, tutor, syncrane, technologies of education and training.

Проблемы образования в различных предметных областях остаются актуальны и в 2018 году. Общение, коммуникативные навыки, умения слышать и слушать, умения выражать свои мысли и понимать речь детей и воспитателя. Индивидуализация образовательного процесса в ДОУ является стержневым процессом. Это принцип современного дошкольного образования. Данный принцип представляет собой процесс пробуждения у человека к приобретению собственного опыта к самоанализу. Развитие познавательно-речевых способностей у детей это одна из главных задач дошкольного образования. На сегодняшний день – образная, богатая синонимами, дополнениями и описаниями речь у детей дошкольного возраста – явление очень редкое. В речи детей существует много проблем: бедный словарный запас, неумение составить рассказ по картинке, пересказать прочитанное, им трудно выучить стихотворение наизусть. Поэтому педагогическое воздействие при развитии речи дошкольников – кропотливая, ежедневная, необходимая работа. Коммуникативные действия обеспечивают возможности сотрудничества – умение слышать, слушать и понимать воспитателя, правильно выражать свои мысли в речи, уважать в общении и сотрудничестве одноклассника и самого себя. Принятие ФГОС ДО требует от воспитателя более глубокого продумывания методов и приемов к организации образовательной деятельности, так как роль воспитателя является направляющей, развивающей. Поиск подходов к повышению эффективности образовательного процесса вызывает необходимость уделять большое внимание применению инновационных педагогических технологий и методов. Для себя я отметила, что один из эффективных и интересных методов является работа над составлением и использованием синквейнов.

Воспитатель становится действительным организатором совместной работы с детьми, способствующим переходу к реальному сотрудничеству в ходе овладения знаниями.

Для развития речи у дошкольников помогает приём «Синквейн», который представляет собой пятистрочную стихотворную форму, возникшую в США в начале 20 века под влиянием японской поэзии. В России синквейн в профессиональной деятельности известен с 1997 года. Его цель - это формирование коммуникативных универсальных учебных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества. Он прост в овладении и полезен в качестве инструмента для синтеза сложной информации, в качестве среза оценки понятийного и словарного багажа детей. При внешней простоте формы, синквейн – быстрый, но мощный инструмент для рефлексии в образовательном процессе. Суть синквейна: ключевое слово; прилагательные; глаголы; предложение; ассоциации.

Таблица 1. Примеры синквейнов по развитию речи

Номер строки синквейна	Тема			
	Репка	Снег	Куклы	Машины
1.	Сказка	Осадки	Маша	Транспорт
2.	Волшебная, таинственная	Белый, холодный	Красивая, любимая	Большой, удобный.
3.	Учит, заинтриговывает запутывает	Падает, кружится, тает.	Стоит, сидит, улыбается	Едет, забирает, увозит.
4.	Сказку прочитай-секрет ее узнай.	Зимняя красота природы	Моя кукла самая красивая	Машина не только средство передвижения.
5.	Волшебство	Мороз	Игрушка	Автомобиль.

Порядок построения: 1 строка – одно ключевое слово, определяющее содержание синквейна; 2 строка – два прилагательных, характеризующих ключевое слово; 3 строка – три глагола, показывающие действия понятия; строка – короткое предложение, в котором отражено авторское отношение к понятию; 5 строка – резюме: одно слово, обычно существительное, через которое автор выражает свои чувства и ассоциации, связанные с понятием. В таблице приведены примеры составления синквейнов. Благодаря такому варианту синквейна формируются умения собственного продуцирования текста: предполагается не только диагностика возможностей воспитанников, но и коррекция, развитие речевых и мыслительных способностей. Возникает множество вариантов для создания новых текстов, предложенный образец синквейна стимулирует интерес не только к изученной теме, но и к дисциплине.

Как вариант использования синквейна для развития коммуникативных УУД, может быть заведомо допущенная ошибка или пропуск какой-либо строчки с целью коррекция и совершенствование готового синквейна. По уже предложенному готовому синквейну осуществляется работа по таким направлениям, как обсуждение неточных фраз и замены их другими.

Таким образом, процедура составления синквейна, являясь эффективным инновационным методом, позволяет гармонично сочетать элементы всех трех основных образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно ориентированной. Составление синквейна, краткого резюме на основе больших объемов информации, полезно для выработки способности к анализу.

#### **Список литературы**

1. Болодарская И. А. Формирование разговорной речи у дошкольников: от действия к мысли. Система заданий: пособие для воспитателя. М.: Просвещение, 2010. — 159 с.
2. Вондаревская Е.В. Формирование познавательной сферы у дошкольников. // Педагогика. – 1997. -№4. – С. 11-17.
3. Журин А. А. Новые стандарты – новые технологии // Естественные науки. М.: Просвещение. 2011. - №12. - С. 25–26.

#### **Актуальны проблемы преподавания обществознания в условиях перехода к ФГОС**

***Корякина Ольга Васильевна,***

*старший методист учебного отдела,*

*филиала федерального государственного казенного*

*общеобразовательного учреждения*

*«Нахимовское военно-морское училище Министерства обороны*

*Российской Федерации»*

*(Владивостокское президентское кадетское училище)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются требования, которые выдвигаются к осуществлению продуктивного образовательного педагогического процесса освоения курса обществознания в современной общеобразовательной школе. Рассмотрены профессиональные требования к знаниям, навыкам и умениям современного педагога.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, ФГОС (федеральный государственный образовательный стандарт), знаниевая модель обучения, технологии проектного обучения, интерактивная образовательная деятельность, метапредметная связь.

#### **Actual issues of teaching social studies provided in the transition to modern federal state educational standards**

**Abstract.** This article considers the requirements to the productive educational process of teaching Social Studies in modern secondary school. The requirements for knowledge, skills and abilities of a modern teacher are touched upon in the article.

**Keywords:** A skills approach, FSES (Federal state educational standards), a knowledge-based model of education, a project-based learning, interactive educational activities, cross-curriculum relations.

Модернизация образования, которая была заложена требованиями ФГОС, нацелена на внедрение новых ориентиров мышления, как педагогов, так учащихся и их родителей. Среди наиболее общих задач, которые ставит современность передроссийским педагогом – обучение учащихся планированию своих действий по добыванию, систематизации, анализу знаний из огромного информационного потока, возможности их применения в различных видах деятельности. Это требует от школьников умения планировать свои действия по работе с информацией, тщательного обдумывания принимаемых решений, владения коммуникативными навыками коллективного творчества.

Перечисленные задачи, в равной мере, имеют отношение к выбору ориентиров педагогического процесса преподавания курса обществознания, как и любой другой дисциплины учебного плана. Задачи, поставленные перед педагогами, широко образовательная деятельность, содержащая элементы научно-исследовательской работы, сможет обеспечить повышение инициативности и ответственности обучаемых за результаты своего труда, что, в целом, повысит эффективность всей учебной работы.

При всех прогрессивных характеристиках, которыми традиционно отличается образовательная система, она, всё же, обладает некоторой инертностью. Её не столько воплощают устоявшиеся нормы работы, сколько «человеческий фактор» - мировоззрение учителя, в котором теория и практика не всегда уживаются необходимым образом. Проблему профессиональных умений учителя в реализации проектных технологий в образовательном процессе поставили в разряд наиболее значимых в современном профессиональном образовании

Непонимающий, немотивированный педагог – это недообученный ученик, который не только не сумел получить необходимый набор компетенций, но и вышел в жизнь с неверно сформированным образом учителя в памяти и неправильно понятыми задачами образовательного процесса.

Помимо новых вызовов, с которыми приходится сталкиваться современному учителю и работать с ними, существует набор специфических для преподавания курса обществознания трудностей, которые возникли не с введением нового образовательного стандарта, а значительно раньше, но, по-прежнему, не получили должной оценки и, соответственно, преодоления. Одна из таких трудностей обусловлена информативными особенностями самого курса обществознания, которое включает в себя знания, составляющие предмет отдельных наук: философии, социологии, политологии, правоведения, культурологии, психологии, теории коммуникации, экономики. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость обладания прочными знаниями педагогом, преподающим данную учебную дисциплину.

Преподавание обществознания, при всём сходстве задач с другими предметными областями, как уже удалось убедиться выше, имеет собственные отличия. Это позволило наработать комплекс продуктивных методик, которые наиболее эффективны именно в работе по усвоению данной дисциплины и развитию творческих компетенций в её рамках.

Не смотря на усиленное внимание к компетентностному подходу, рано ещё сбрасывать со счетов знаниевый, результаты освоения которого требуются, в значительной мере, продемонстрировать в успешной сдаче ЕГЭ. Не секрет, что обществознание относится к одной из популярных учебных дисциплин, которую выбирают для сдачи на итоговой аттестации. Причин тому – несколько. Одна из них состоит в том, что на многих факультетах современных вузов эта дисциплина включена в перечень вступительных испытаний. Вторая причина – распространённая убеждённость учащихся в том, что обществознание является «лёгким» предметом, поэтому, даже если прочных знаний нет, то всё равно можно как-то выйти из положения и сдать экзамен. Как правило, такой подход приводит к получению невысоких результатов, тем более, что идёт тенденция к повышению пороговых значений, прохождения которых обеспечивает позитивную оценку и сданный экзамен. Да и вузы страны с каждым годом повышают проходной балл. Таким образом, подготовка к ЕГЭ по обществознанию – это серьёзная работа, успешности которой может способствовать мотивированность учащегося и грамотная политика в данном направлении, которую осуществляет педагог, под руководством которого и ведётся вся эта работа. Как уже было отмечено выше, специфика обществознания как учебной дисциплины состоит в том, что от самого учителя это требует высокой грамотности в широком круге социально-гуманитарных и экономических дисциплин. Кроме того, важное значение приобретает, в данной связи, опыт и владение учителем технологией целенаправленной подготовки к данному испытанию. Немаловажное место здесь имеет участие педагога в процедурах проведения ЕГЭ, проверки различных проверочных работ, максимально приближенных к требованиям данного экзамена. Сегодня в помощь учителю огромный массив учебного, справочного, тестового материала (представленного в как в традиционной – печатной форме, так и в электронном виде). Ученику, без помощи опытного педагога, в этом массиве информации довольно легко «захлебнуться». Педагог обязан грамотно распределить силу по усвоению необходимого материала, исходя из индивидуальных личностных особенностей, способностей и уровня знаний ученика. Какую бы цель не преследовал современный учитель обществознания в школе: проводить интересные, увлекательные уроки, где во взаимодействия вовлечены все учащиеся; иметь возможность видеть результаты научения своих подопечных в творческой деятельности; или, наконец, добиться успешной сдачи учащимися ЕГЭ по дисциплине – главная его задача остаётся неизменной. И состоит она в способствовании формированию умного, мыслящего, творческого, критически оценивающего увиденное, услышанное и прочитанное, ученика. Есть, разумеется, и более глобальная задача – формирование гражданина Российской Федерации. Не смотря на некоторый пафос, содержащийся в последней фразе, в действительности, заслуга учителя обществознания и истории в формировании гражданской позиции молодого человека достаточно серьёзна. Не смотря на юношеский максимализм, может быть, даже скептицизм и нигилизм, которым отличаются подростки, они уважительно относятся к педагогу, который не кривит душой, имеет собственную позицию, умеет её доносить до своих учеников. Так что личностный фактор учителя в привитии уважения и любви к предмету – никто не отменял. Подводя итог размышлениям на тему актуальных проблем преподавания обществознания в современных условиях–условиях внедрения ФГОС – необходимо заметить, что ряд задач, которые вырисовались в свете сегодняшних реалий, не такие уж новые для данной предметной и профессиональной области. Разумеется, вызовы настоящего времени внесли коррективы в перечень приоритетных направлений, которым должны более серьёзную значимость, как учителя обществознания, так и их ученики, и их родители. Интерактивные формы обучения, основной задачей которых является «научение учению» - наиболее признанные сегодня технологии, развитию которых требует образ нового учителя, над которым нам всем вместе необходимо продолжать работать.

### **Список литературы**

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В.Козлова, А.М.Кондакова. М., 2014.
2. Григоренко Т. Ф. Требования ФГОС и проблемы реализации проектной деятельности в школьном обществознании // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2013.
3. Вяземский Е. Е. Государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения: инновационный характер, функции и особенности. – 2010.

### **Использование приемов технологии развития критического мышления на уроках естественнонаучного цикла**

***Шабля Иван Николаевич***

*учитель МБОУ СОШ № 14, № 8 г. Уссурийска,  
магистр педагогики*

***Переверзева Наталья Геннадьевна***

*учитель МБОУ СОШ № 8 г. Уссурийска*

**Аннотация.** В статье рассмотрена специфика и особенности технологии развития критического мышления на уроках естественнонаучного цикла (на примере предмета «Химия» и предмета «Биология»). Показаны примеры использования конкретных приемов на том или ином этапе урока для достижения образовательных результатов.

**Ключевые слова:** развитие критического мышления; приемы работы; образовательный результат.

### **The use of procedures of the critical thinking development technology at lessons of natural sciences**

***Shablya Ivan Nikolayevich***

*Teacher, Municipal Budgetary General Education Institution General Education  
School № 14, № 8 Ussuriysk,  
Master of Pedagogy*

***Pereverzeva Natalia Gennadievna***

*Teacher, Municipal Budgetary General Education Institution General Education  
School № 8 Ussuriysk*

**Abstract.** The article deals with the specifics and peculiarities of the critical thinking development technology at the lessons of the natural-science cycle (as exemplified by the subjects of Chemistry and Biology). Some examples of the use of specific procedures at this or that stage of the lesson in order to achieve educational results are shown.

**Keywords:** critical thinking development; procedures; learning results.

Изменения 90-х годов XX века в отечественной системе образования привели педагогов к осмыслению новых понятий и категорий; к поиску новых форм, методов, приемов работы. Иллюстрацией подобных изменений является появление в языке педагогической науки термина «педагогическая технология», а также активное внедрение в практику работы учителей разнообразных педагогических технологий, теоретическое обоснование, классификацию и описание которых можно найти в имеющихся на сегодняшний день работах. К числу таких работ можно отнести: «Педагогические технологии» (под редакцией А.И. Стеценко) [3]; «Современные педагогические технологии» (под редакцией Н.В. Бордовской) [4]; «Современные способы активизации обучения» (под редакцией Т.С. Паниной) [5]; «Искусство современного урока» (автор О.С. Булатова) [1].

Среди большого разнообразия педагогических технологий, на наш взгляд, следует обратить внимание на технологию развития критического мышления. Говоря о данном типе

мышления, С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская отмечают, что «это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт» [2, с.9]. То есть, это такое мышление при котором главное – уметь работать с информацией в самых разнообразных видах и формах.

По этой причине применение технологии развития критического мышления в современной системе образования просто необходимо. Ведь часто проблемы с учением у школьников заключаются в том, что учащиеся не умеют ориентироваться в том большом потоке информации, который поступает к ним. Как следствие, они не умеют развернуто отвечать на вопросы, которые формулирует учитель; плохо работают в команде, не умея слушать и слышать друг друга; не умеют обобщать, систематизировать материал в виде таблиц, схем, графиков; не умеют сформулировать вопрос собеседнику. А всему этому их необходимо учить для достижения планируемых образовательных результатов.

Технология развития критического мышления является универсальной и подходит для обучения учащихся разных возрастов. Однако необходимо помнить о том, что у нее, как и у любой технологии, имеются плюсы и минусы. Остановимся на характеристике некоторых достоинств данной технологии:

- 1) Позволяет сделать мыслительную деятельность интересной и красочной.
- 2) Позволяет уделить внимание всем аспектам работы над решением поставленной задачи.
- 3) Способствует рассмотрению незначительных идей и проектов серьезно.
- 4) Позволяет прийти к согласию с собеседниками.
- 5) Позволяет привлечь к обсуждению и работе самых стеснительных и замкнутых школьников.
- 6) Позволяет избегать пустых ненужных разговоров за счет четко обозначенной структуры работы.
- 7) Способствует рождению новых, часто неординарных и инновационных идей за счет того, что полярные точки зрения не противопоставляются друг другу.
- 8) Позволяет научить учащихся управлять своим вниманием.

Приучать учеников к работе в рамках данной технологии необходимо постепенно. Делать это нужно, в первую очередь, в рамках учебной деятельности, поскольку описываемая технология формирует и развивает именно учебные умения и навыки.

Для работы в рамках технологии развития критического мышления существует большое количество приемов, подробно описанных в пособии для учителя: «Развитие критического мышления на уроке» [2]. Назовем и приведем собственные примеры лишь для тех, которые систематически применяются и используются нами в собственной практической деятельности:

1. Прием стихотворение-синквейн.
2. Прием «Тонкие» и «Голстые» вопросы.
3. Прием «Кластеры».
4. Прием «Дерево предсказаний».

#### ***1. Прием синквейн.***

Синквейн – это стихотворение (пятистишье), представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описывать суть понятия или осуществлять рефлексию на основе полученных знаний [2, с.160].

Использовать стихотворение-синквейн можно при изучении любой темы или раздела предметов «Химия» и «Биология». Однако школьникам необходимо объяснить, как пишутся такие стихи; первоначально проводить совместное написание первых пробных стихов.

В последующем учащиеся могут выполнять такую работу самостоятельно, используя для написания ключевые термины и понятия курса.

В результате получаются следующие стихи:

Тема: «Простые и сложные вещества» (8 класс, урок повторительно-обобщающий).

#### **Вещества**

Сложные, простые.  
Добываются, очищаются, используются.  
Так нужны нам в хозяйстве.

Предметы.

Тема: «Вещества молекулярного и немолекулярного строения» (8 класс, урок изучения нового материала).

### **Решетка**

Атомная, молекулярная.  
Влияет, способствует, обуславливает.  
Свойства различных веществ.  
Структура.

Тема: «Окислительно-восстановительные реакции» (9 класс, урок повторительно-обобщающий).

### **Окислитель**

Сильный, агрессивный.  
Забирает, принимает, присоединяет.  
В ходе химической реакции электроны.  
Восстанавливается.

Тема: «Органы дыхания и газообмен» (7 класс, урок закрепления и совершенствования знаний).

### **Дыхание**

Глубокое, легочное.  
Протекает, осуществляется, проходит.  
В органах дыхательной системы.  
Необходимо для жизни!

Тема: «Органы размножения, продления рода» (7 класс, урок закрепления и совершенствования знаний).

### **Размножение**

Половое, бесполое.  
Проходит, происходит, осуществляется.  
У всех организмов на Земле.  
Деление.

Использование данного приема на уроках позволяет учащимся обобщить и систематизировать полученные сведения в необычной для себя форме. Следует отметить, что школьники активно включаются в работу в рамках этого приема.

### **2. Прием «Толстые» и «Тонкие» вопросы.**

Большое значение в технологии развития критического мышления отводится приемам, формирующим умение работать с вопросами. Поскольку только те ученики, которые задаются вопросами или задают их, по-настоящему думают и стремятся к знаниям. Уровень задаваемых вопросов определяет уровень развития мышления.

Прием «Толстые» и «Тонкие» вопросы может быть использован на любой стадии урока.

«Тонкие» вопросы начинаются следующими формулировками: Кто...?, Что...?, Когда...?, Как звали...?, Было ли...?, Верно ли...?. Они не требуют глубокого анализа и понимания материала. Ответ на них может лежать «на поверхности».

«Толстые» вопросы начинаются следующими формулировками: Дайте объяснение, почему...?, В чем различие...?, Предположите, что будет, если...?. Для ответа на подобные вопросы необходимо проанализировать текст, тщательно проработать его, сравнить и сопоставить разные точки зрения.

Приведем примеры «тонких» и «толстых» вопросов к разным темам для уроков предметов «Химия» и «Биология».

Таблица 1. «Тонкие» и «толстые» вопросы к уроку по теме: «Атомы, молекулы, ионы» (8 класс, урок изучения нового материала, этап рефлексии)

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Что такое атом? Что собой представляет молекула? Что такое ион?	Дайте объяснение, каким образом получаются ионы? В чем различие между ионом и атомом? В чем отличие между простыми и сложными молекулами?

Таблица 2. «Тонкие» и «толстые» вопросов к уроку по теме: «Обратимые реакции. Понятие о химическом равновесии» (9 класс, урок изучения нового материала, этап рефлексии)

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Что называется прямой реакцией? Что называется обратной реакцией? Назовите ученых, занимавшихся изучением химического равновесия?	Объясните, при каких условиях наступает химическое равновесие? В чем отличие между обратимыми и необратимыми реакциями? Предположите, что будет, если в ходе химических реакций всегда будет наступать химическое равновесие?

Таблица 3. «Тонкие» и «толстые» вопросов к уроку по теме: «Чистые вещества и смеси» (8 класс, урок изучения нового материала, начало урока)

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Что такое вещество? Что собой представляет смесь?	Дайте объяснение, каким образом можно отличить чистое вещество и смесь? В чем различие между однородной и неоднородной смесью?

Таблица 4. «Тонкие» и «толстые» вопросов к уроку по теме: «Почка – зачаточный побег растения» (6 класс, урок закрепления и совершенствования знаний, в ходе урока)

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Что такое почка? Перечислите виды почек растений?	Дайте объяснение, зачем садовую малину укрывают на зиму, если глубина промерзания грунта 1,5 метра? Что будет с растением, если вредители повредили все имеющиеся почки?

Таблица 5. «Тонкие» и «толстые» вопросов к уроку по теме: «Органы пищеварения» (7 класс, урок изучения и первичного закрепления новых знаний, начало урока)

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Что такое «пищеварение»? Дайте определение понятиям «хищник», «паразит», «травоядное животное»?	Дайте объяснение, почему пища задерживается в желудке, а не сразу попадает в кишечник? Почему вредно употреблять одновременно и мясные, и мучные продукты?

Таблица 6. «Тонкие» и «толстые» вопросов к уроку по теме: «Терморегуляция. Закаливание» (8 класс, урок изучения нового материала, конец урока)

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
------------------	-------------------

<p>Что такое кожа?  Перечислите слои кожи?  Какие функции выполняет кожа?  Что такое теплообмен?</p>	<p>Дайте объяснение, почему человек, получивший 80% ожога кожных покровов, чаще всего погибает?  Объясните, почему работа аниматора на детских праздниках вредна для здоровья?  Приведите правильную схему закаливания организма. На чем она основана?</p>
--	--

С данными вопросами, которые перечислены в качестве примера во всех шести таблицах учащиеся работают несколькими способами:

- 1) отвечают на них устно, в ходе беседы с учителем;
- 2) письменно заполняют таблицу с вопросами;
- 3) самостоятельно пытаются формулировать вопросы друг другу при командной работе.

### **3. Прием Кластеры**

Кластеры – это выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определенном порядке [2, с.28]. С помощью них можно систематизировать большой объем материала и представить его в графической форме. Кластеры на уроке можно создавать в совместной работе учителя и учащихся, а также и при самостоятельной работе детей с массивом информации.

Приведем примеры некоторых тем, взятых для составления кластеров на различных уроках предметов «Химия» и «Биология».

Тема: «Методы познания в химии» (8 класс, урок изучения нового материала «Методы познания в химии», этап рефлексии).

Тема: «Сила кислот» (8 класс, урок изучения нового материала «Представление о кислотах в свете ТЭД», этап рефлексии).

Тема: «Использование металлов и сплавов человеком» (9 класс, контрольно-обобщающий урок по теме «Металлы», в ходе всего урока).

Тема: «Хлеб химической промышленности» (9 класс, урок закрепления изученного материала «Серная кислота и ее свойства», этап рефлексии).

Тема: «Кто же был первым?» (8 класс, урок изучения нового материала «Периодический закон и система химических элементов», этап рефлексии).

Тема: «Классы моллюсков» (7 класс, урок закрепления и совершенствования знаний «Классы моллюсков», в ходе всего урока).

Тема: «Птицы нашего города» (7 класс, урок-экскурсия «Изучение многообразия птиц», отчет об экскурсии).

Тема: «Влияние среды на организмы животных и растений» (7 класс, урок закрепления и совершенствования знаний «Факторы среды и их влияние на биоценозы», в ходе всего урока).

Тема: «Продукты богатые витаминами» (8 класс, урок закрепления изученного материала «Витамины», в ходе всего урока).

Тема: «Наследственные и врожденные заболевания» (8 класс, урок изучения нового материала «Наследственные и врожденные заболевания», этап рефлексии).

Составление кластеров позволяет представить изучаемый материал комплексно, целостно. Важно отметить, что кластер на одну и ту же тему, выполненный разными как группами, так и отдельными учащимися, может отличаться по количеству элементов, по форме, по наполняемости. Это говорит о разном подходе, выбранном учащимися при составлении; различии в творческих способностях, которые есть у каждого из ребят. Но не важно, как в итоге выглядит кластер – главное, чтобы учащиеся могли воспроизвести по нему информацию, относящуюся к изученной теме или разделу.

### **4. Прием «Дерево предсказаний»**

Особенность данного приема заключается в том, что, отвечая на вопросы учителя, школьники делают предположения и умозаключения о тех событиях и явлениях, с которыми

они ранее еще не сталкивались или еще не наблюдали. Отправной точкой построения дерева является вопрос (вопросы) учителя. Если он будет проблемным, это вдвойне хорошо. Предположения учащихся и/или ответы фиксируются в виде ветвей.

Данный прием хорошо работает при проведении лабораторных и практических работ по химии и биологии. Например:

Практическая работа: «Изучение факторов, влияющих на скорость химической реакции» (9 класс).

Вопросы перед началом работы:

- 1) Какие факторы влияют на скорость химической реакции?
- 2) Будут ли оказывать совместное влияние несколько факторов, действующих одновременно?

После ответа на поставленные вопросы учителем демонстрируются опыты, подтверждающие или опровергающие догадки учащихся.

После наблюдения опытов делаются общие выводы по работе.

Практическая работа: «Очистка загрязненной поваренной соли» (8 класс).

Вопросы перед началом работы:

- 1) Назовите известные вам способы отчистки веществ?
- 2) Предложите схему разделения веществ: растворимое – не растворимое (но легче воды по плотности); растворимое – не растворимое (но тяжелее воды по плотности); не растворимое – не растворимое.

После ответа на поставленные вопросы и обсуждение предложенных схем учащиеся предполагают возможные способы отчистки поваренной соли, опираясь на ее физические и химические свойства. Предложенные способы проверяются на практике.

Лабораторная работа: «Строение дождевого червя» (7 класс).

Вопрос перед началом работы:

- 1) Как вы думаете, если положить дождевого червя на лист бумаги, а затем на стекло, где скорость его движения будет больше? Почему?

Учащиеся строят свои предположения, которые фиксируются в тетради и на доске. Затем проводят эксперимент с целью подтвердить или опровергнуть свои суждения. После эксперимента делают выводы и заключения.

Лабораторная работа: «Изучение строения зрительного анализатора по моделям» (8 класс).

- 1) Как вы думаете, почему лягушек и жаб, содержащихся в зоопарке, кормят только живыми насекомыми?

- 2) Можно ли давать обездвиженных насекомых ушастому ежу?

Учащиеся строят свои предположения, фиксируя их. Затем изучают материал, касающийся органов зрения амфибий, рептилий, птиц, млекопитающих, делая при этом сопоставительную таблицу. В ходе работы находят ответ на поставленные вопросы.

Говоря о завершении урока с использованием данного приема необходимо отметить, что после проведения работы делаются общие выводы; оставляется только то из предположений, которое оказалось верным и было подтверждено в ходе практической работы. Оно фиксируется учащимися.

Использование всех перечисленных выше приемов (прием стихотворение-синквейн; прием «Тонкие» и «Толстые» вопросы; прием «Кластеры»; прием «Дерево предсказаний») в рамках технологии развития критического мышления позволяет справиться со следующими сложностями, которые возникают у учащихся как при работе с массивом информации, так и при групповой работе:

- 1) Подверженность эмоциям (вместо того, чтобы размышлять над решением задачи, учащиеся поддаются эмоциям, которые определяют их дальнейшие действия).

- 2) Рассеянность (ученики испытывают неуверенность, особенно тогда, когда перед ними возникает новая задача, или неизвестная информация, с которой они сталкиваются впервые).

3) Неразбериха в действиях (возникает тогда, когда учащиеся пытаются удержать в поле своего внимания большой массив информации; стараются выполнять действия, связанные с материалом; пытаются наладить взаимодействия с другими членами команды).

Вместе с тем, несмотря на достоинства технологии, о которых было сказано выше, необходимо обозначить проблемы, возникающие при ее использовании в ходе практической педагогической деятельности:

1) Для эффективного применения и освоения технологии необходимо время (как для педагога, так и для учащихся).

2) Учащиеся не всегда готовы работать ранее непривычными для себя способами и некоторое время считают используемые приемы «шуточными», «смешными».

Однако заявленные трудности удается устранить при систематическом использовании в собственной работе указанных приемов.

Таким образом, подводя итог описанию возможностей применения технологии развития критического мышления, можно говорить о том, что с ее помощью происходит научение учащихся работать с массивом информации, давать развернутые ответы, взаимодействовать в группе и команде. Все это, в конечном счете, позволяет достигать запланированных образовательных результатов в рамках учебной деятельности на уроках естественнонаучного цикла.

### Список литературы

1. Булатова, О.С. Искусство современного урока: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.

2. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

3. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: справочник для студентов / Под ред. И.А. Стеценко. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 253 с.

4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 256 с.

5. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.С. Паниной. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.

### Изучение творчества дальневосточных художников в условиях регионализации образования

**Афанасенко Анна Васильевна,**  
*к.п.н, доцент кафедры педагогики,*  
**Блошенкова Алена Александровна,**  
*студент,*  
**Щербатова Яна Олеговна,**  
*студент,*  
*Школа Педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** В статье раскрывается актуальность изучения творчества дальневосточных художников на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе, с целью регионализации образования, формирования региональной и гражданской идентичности через ознакомление с художественным наследием дальневосточного региона.

**Ключевые слова:** регионализация образования, изобразительное искусство, творчество дальневосточных художников, региональная идентичность, гражданская идентичность.

## **Study of the creativity of the far eastern artists in the conditions of regionalization of education**

*Afanasenko Anna Vasilievna,*  
*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy,*  
*Blosenkova Alena Alexandrovna,*  
*student,*  
*Shcherbatova Yana Olegovna,*  
*student,*  
*School of Pedagogy FEFU*

**Abstract.** The article reveals the urgency of studying Far Eastern artists' art at the lessons of fine arts in the secondary school, with the goal of regionalization of education, the formation of regional and civil identity through familiarization with the artistic heritage of the Far Eastern region.

**Keywords:** regionalization of education, visual arts, creativity of Far Eastern artists, regional identity, civil identity.

Понятие «регионализация образования» относительно новое. Оно означает одно из направлений современного образования, характеризующееся усиленным вниманием к особенностям региона, его культурным ценностям, потребностям и перспективам развития.

О регионализации образования широко заговорили в 1992 году после того, как в «Законе об образовании» (ФЗ № 3226-1) были определены права и обязанности федеральных и местных органов. В статье 4 говорится о разграничении компетенции «в области образования между федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления» [5].

О распределении компетенций между Российской Федерацией и субъектами РФ в области образования, можно прочесть в статье 3 Закона об образовании РФ. Здесь даны общие установки в соответствии с которыми осуществляется правовое регулирование в области образования [5].

Для каждого региона характерны свои культурные традиции, ценности и ориентиры. С ними дети знакомятся дома, в детском саду, в школе, на занятиях в системе дополнительного образования, в процессе дружеского общения и т.д.

Культура дальневосточного региона вобрала в себя:

- европейскую культуру (произведения европейских мастеров искусства, привезенные русским офицерством);
- русское народное искусство (расписные изделия, декоративная посуда, народные игрушки, кружева и вышивка, привезенные семьями казаков - первых дальневосточных поселенцев);
- украинская культура (завезенная самой многочисленной диаспорой, прибывшей на территорию региона морским и сухопутным путем);
- культура дальневосточных народов, проживающих в соседних пограничных государствах – Китай, Корея, Вьетнам, Монголия, Япония;
- культура коренных народов российского Дальнего Востока – нанайцы, удэгейцы, орочи, тазы, нивхи, ульчи, эвенки и др.

Постепенно складывалась своя художественная профессиональная школа.

Сегодня в дальневосточном регионе живут и творят многие мастера живописи и графики, скульптуры и декоративно-прикладного искусства.

Талантливые художники, посвятившие свое творчество обогащению российской национальной художественной школы, известны далеко за пределами региона и страны.

Овладение культурой родного края как миром целостной культуры, невозможно без ознакомления с творчеством известных дальневосточных мастеров.

Для дальнейшего рассмотрения обратимся к тем художникам, которые всю свою жизнь и творчество посвятили приумножению искусства коренных народов Дальнего Востока.

Первым здесь стоит хабаровский художник Геннадий Дмитриевич Павлишин. Народный художник России по праву признан лучшим знатоком нанайского искусства, художником-этнографом [4].

Он родился 27 августа 1938 года в Хабаровске и прославил родной город своим творчеством.

Художественное образование мастер получил во Владивостоке. Там увлекся самобытной культурой коренных дальневосточных народов, которая стала его основной темой и содержанием творчества. Будучи студентом, Г. Павлишин принимал участие в раскопках Бохайского храма вместе с будущим академиком археологии Э. Шевкуновым. Результатом этой работы стал большой академический альбом «Материальная культура чжурженей». Затем была деятельность в лаборатории института этнографии АН СССР, в том числе и экспедиционная по национальным дальневосточным районам.

Широкую известность Г. Павлишину принесла книжная иллюстрация. Первой книгой с его иллюстрациями стала нанайская сказка «Мэргэн и его друзья» (см. рис. 1). Уже здесь виден стиль мастера, сочетающий российский модерн, филигранную технику И. Билибина и орнаментику коренных народов Амура.

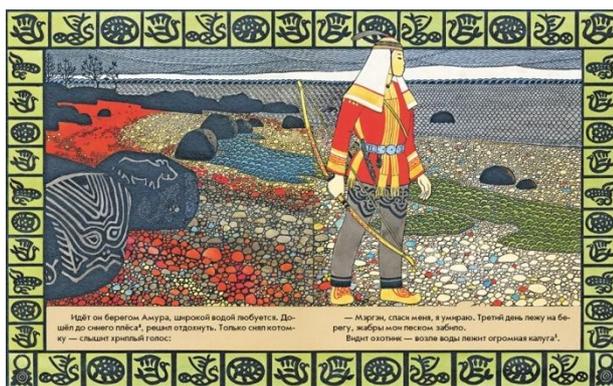


Рисунок 1 - Г. Павлишин. Разворот книги «Мэргэн и его друзья» (1974)

Затем последовал цикл иллюстраций к сборнику, составленному Д. Нагишкиным «Амурские сказки». После выхода в свет «Амурских сказок» художника узнали за рубежом [1]. Книга получила главный приз «Золотое яблоко» на Братиславской международной биеннале детских книг в 1975 году. Сказки много раз переиздавались, в том числе и в г. Хабаровске (см. рис. 2).



Рисунок 2 - Г. Павлишин. Иллюстрация к книге «Амурские сказки» (1975)

Исследователь Дальнего Востока, академик А.П. Окладников в послесловии к «Амурским сказкам» так написал о Г. Павлишине: «для каждой иллюстрации, для любой художественной композиции можно было бы дать строго научный специальный текст. Столь глубоко проник художник в этот большой и далеко еще не исчерпанный исследователями культурно-исторический мир. Павлишин нашел в нем себя и свой особенный творческий стиль, свою художественную манеру, что, увы, дано немногим» [1].

Народы, чью культуру с такой любовью запечатлел Г. Павлишин, малочисленны. Им трудно сохранять свою негромкую, но уникальную культуру, которая безжалостно подвергается ассимилятивному влиянию со стороны окружающих народов, прежде всего, русских и китайцев. За сохранение народных традиций в искусстве, приумножение культурных ценностей Г.Д. Павлишин в 1993 году был избран почетным гражданином города Хабаровска. Он - народный художник РСФСР, лауреат многих международных конкурсов, Лауреат Государственной премии имени Н.К. Крупской (1979), удостоен золотой медали международной выставки книги в Лейпциге (1977).

Геннадий Павлишин многоплановый и многосторонний художник. Он не боится новшеств. Так, в конце 1970-х годов освоил технику флорентийской мозаики, которая собирается из разных по форме и размеру кусков камня. Эта техника потребовала от художника иного подхода и иных навыков: природные камни распиливаются на тонкие пластины и из них вырезают детали изображения. Мастер использует не только цвет камня, но и его текстуру [4].

Мозаика «Поэма о Приамурье» размещена в Хабаровском Дворце приемов (см. рис. 3). Ее площадь составляет 12 кв. метров. Для ее изготовления художник использовал более сорока разновидностей местных минералов и горных пород - сердолик, агат, нефрит, флюорит, оникс, малахит, диорит, гранит, базальт, кальцит, яшма, родонит и др. По словам художника, мозаика собрана из более ста тысяч обработанных каменных пластинок. Идея этой работы – прославление величия и красоты дальневосточной природы.

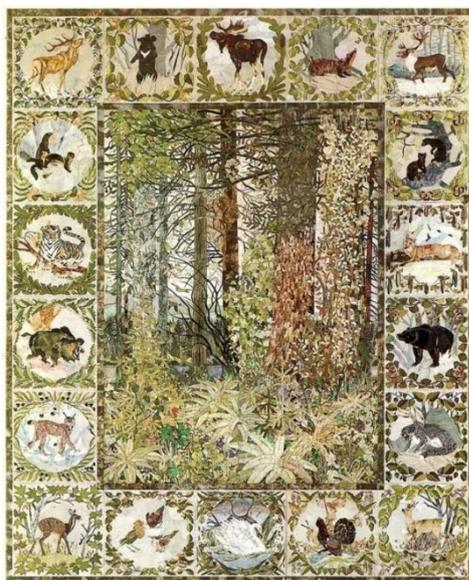


Рисунок 3 - Г. Павлишин. Мозаика «Поэма о Приамурье». 1970-1980.

Таким образом, работы Г.Д. Павлишина - это настоящая энциклопедия художественных образов флоры и фауны Дальнего Востока. По его филигранно прорисованным иллюстрациям можно изучать орнаментальное искусство дальневосточных народов.

Изучение творчества дальневосточных художников возможно не только в рамках школьного предмета «Изобразительное искусство», но и на других уроках. Это может стать компонентом содержания занятий в системе дополнительного образования.

Более того, произведения дальневосточных мастеров могут использоваться как иллюстративный материал на уроках естественно-научного цикла, например, на уроках по окружающему миру, географии и др.

Далее обратимся к творчеству еще одного дальневосточника - заслуженного художника РФ Ивана Ивановича Дункай (1952-2017). Его деятельность тесно связана с народом удэге, его культурой и искусством. Художник родился и вырос в селе Сяин Пожарского района Приморского края. Вся его жизнь прошла в Приморье.

Художественное образование И. Дункай получил на живописном факультете Дальневосточного института искусств, в мастерской под руководством знаменитого Кирилла Ивановича Шебеко.

После окончания учебы (1974 г.) и службы в армии, И. Дункай попробовал себя в разных видах деятельности - работал на плавбазе, участвовал в этнографических экспедициях. Но все время его тянуло на родину. Поэтому с 1991 по 2006 годы обучал местных школьников рисованию, живописи и композиции в селе Красный Яр Приморского края. Годы работы с детьми стали своеобразной школой для него самого. В это время окончательно оформилось его творческое кредо – создание образов родной природы и народа удэге. Педагогическая деятельность не мешала, а, напротив, подстегивала творческие поиски художника: им написано большое количество этюдов, сделано множество набросков и композиций. Внимание Ивана Ивановича все чаще обращено к литературным произведениям В.К. Арсеньева, исследовавшего и описавшего его родные места.

За серию работ, посвященных приморской природе Иван Дункай становится в 2002 году лауреатом премии имени В.К. Арсеньева. Его по праву называют певцом приморской тайги и народа удэге (см. рис.4).



Рисунок 4 - И. Дункай. Ночная рыбалка. х., м., 2011 г.

Художник творил в разных видах искусства - живопись, графика. Любимым жанром был пейзаж. Приморской природе посвящено большинство полотен мастера. Среди его пейзажей есть те, где не изображен человек – пейзажи в чистом виде. Встречаются пейзажи с животными. Есть пейзажи, в которые включены образы людей.

Художник много раз обращался к образу реки Бикин. Он писал «приморскую Амазонку» в разное время года и в разное время суток; с разным уровнем воды и под разным освещением. Бикин у художника всегда разный: то по-летнему полноводный, тихий и прозрачный как на картине «Тишина» (см. рис.5), то покрытый рябью, как-будто съезжившийся под колючим осенним ветром, как на полотне «Осень. Осеннее настроение» (см. рис. 6). В основу этих картин были положены многочисленные этюды, сделанные художником на пленэре.



Рисунок 5 – И. Дункай. Тишина. х., м., 2015 г.



Рисунок 6 - И. Дункай. Осень. Осеннее настроение. х., м., 2011 г.

Пожалуй, самым сложным жанром является портрет. Героями портретов И. Дункай чаще всего были его земляки, близкие ему люди. Так, Соза Семёнович Дункай, бывший директор Красноярской школы, дядя художника, предстает на портрете немолодым, но сильным духом и телом человек (см. рис. 7). К праздничному национальному халату прикреплены ордена и медали участника Великой Отечественной войны. На столе - гранёный поминальный стакан, накрытый куском хлеба. А за спиной - знаменитый плакат «Родина-мать зовёт!». Война далеко позади, но воспоминания о ней не оставляют ветерана. Портрет был написан в год 65-летия окончания войны. Конечно, эта картина имеет просветительский характер. Да и сам герой картины всегда был верен идеалам государственного служения. Художник тщательно прорисовывает детали национального удэгейского костюма, любясь каждым завитком орнамента.



Рисунок 7 - И. Дункай. Соза Семенович Дункай. х., м., 2010 г.

В самом начале 1990-х годов внимание Ивана Дункая все чаще обращено к исторической картине. Под впечатлением от произведений дальневосточного писателя Станислава Прокопьевича Балабина родился триптих «Гибель Золотой империи» [3]. Живописная трехчастная работа показывает сцены из истории сильного и многочисленного народа – чжурчженей, его трагической гибели.

Работа увлекла мастера: была проделана огромная предварительная, кропотливая и серьезная работа по воплощению замысла. Все три части композиции отличаются многофигурностью, яркостью колорита, динамикой движения. В законченном виде триптих представляет собой по-настоящему эпическое произведение (см. рис. 8).



Рисунок 8 – И. Дункай. Гибель Золотой империи Чжурчженей. Триптих.

Несмотря на жанровое многообразие работ, все они посвящались народу удэге, с его историей, традициями, религиозными верованиями, бытовыми и природными особенностями среды обитания, культурными ценностями. Полотна художника заметно выделяются среди других работ особой техникой письма, которая помогала мастеру раскрывать основную тематику. Истинная ценность творчества Ивана Дункая состоит в сохранении уникальной культуры малочисленного дальневосточного народа удэге.

Все это позволяет сказать, что изучение творчества дальневосточных художников не просто обогащает обучающихся новыми знаниями, образами, но и воспитывает

уважительное отношение к культуре народов Дальнего Востока, способствует формированию региональной и гражданской идентичности и, в целом, помогает решать задачи регионализации образования.

#### Список литературы

1. Амурские сказки / сост. Д. Нагишкин.- СПб.,- М.: Речь, 2014.- 296 с.
2. Григорьев Д.В. Формирование гражданской идентичности современного школьника [Электронный ресурс] // Интернет-конференция «Перспектива гражданско-патриотического воспитания в системе образования» - Режим доступа: <http://proektpatriot2.jimdo.com>
3. Дункай Иван Иванович [Электронный ресурс] - Режим доступа: [rtru.info/ar/51700/https://info.wikireading.ru/298072](http://rtru.info/ar/51700/https://info.wikireading.ru/298072)
4. Сысоев В. Павлишин Геннадий Дмитриевич // Словесница искусств. 1999. № 3 (4).
5. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 1 сентября 2013 г. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/75/>

#### Мониторинг образовательного процесса – как средство управления образовательной деятельностью

*Скирута Александр Дмитриевич*

*доцент, старший методист учебного отдела  
филиала федерального государственного казенного  
общеобразовательного учреждения «Нахимовское  
военно-морское училище Министерства обороны  
Российской Федерации» (Владивостокское  
президентское кадетское училище)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются этапы мониторинга учебного процесса, характерные ошибки в оценивании ответов обучающихся и значимость мониторинга для участников процесса.

**Ключевые слова:** мониторинг, качество обучения, учащийся, преподаватель, администрация учебной организации.

#### Studying process monitoring as a means Of educational activity management

*Skiruta Alexander Dmitrievich*

*Assistant professor, academic registrar  
The Branch of the Nakhimov Naval School  
(Vladivostok Presidential Cadet School)*

**Abstract.** The article deals with the stages of studying process monitoring, typical mistakes in nakhimovites' responses assessing, and the importance of monitoring for all participants of this process.

**Keywords:** monitoring, the quality of training, the nakhimovite (pupil), the teacher, the School administration.

Мониторинг (англ. Monitoring – осуществление контроля, слежения) – комплекс динамических наблюдений, аналитической оценки и прогноза состояния целостной системы.

Основной целью осуществления мониторинга образовательного процесса является получение объективной информации о результатах обучения, выявление условий повышения

успеваемости обучаемых, выявление проблем учебного процесса и осуществление, по результатам мониторинга, целенаправленной коррекционной работы по достижению более высоких показателей учебной деятельности.

Качество образования – общемировая социальная категория, определяющая состояние и результативность образовательного процесса в обществе, его соответствия потребностям и ожиданиям в формировании гражданских и профессиональных компетенций личности.

Качество образовательного процесса будет неуклонно расти, если процесс мониторинга будет постоянным, правильно осуществимым и целенаправленным.

Основными этапами мониторинга учебного процесса в филиале НВМУ (Владивостокское ПКУ) являются:

- результаты входного контроля при поступлении в общеобразовательное учреждение – это вступительные испытания (математика, русский язык, английский язык, физическая подготовка) и показатели административно-диагностических работ на первой недели учебы;
- итоги текущего контроля успеваемости;
- итоги четверти, полугодия;
- итоги года;
- результаты внешней экспертизы (русский язык, математика, английский язык; для профильных классов – физика), проводимой Управлением (военного образования) Главного управления кадров Министерства обороны Российской Федерации;
- итоги промежуточной аттестации и Государственной итоговой аттестации;
- итоги успеваемости на протяжении нескольких лет.

Результаты мониторинга обрабатываются:

- по учебному классу;
- по параллели учебного курса;
- по предметам;
- по ученику (в случае необходимости).

На основании результатов мониторинга, по диаграммам качества обученности, определяется рейтинг класса по параллели и в целом по филиалу.

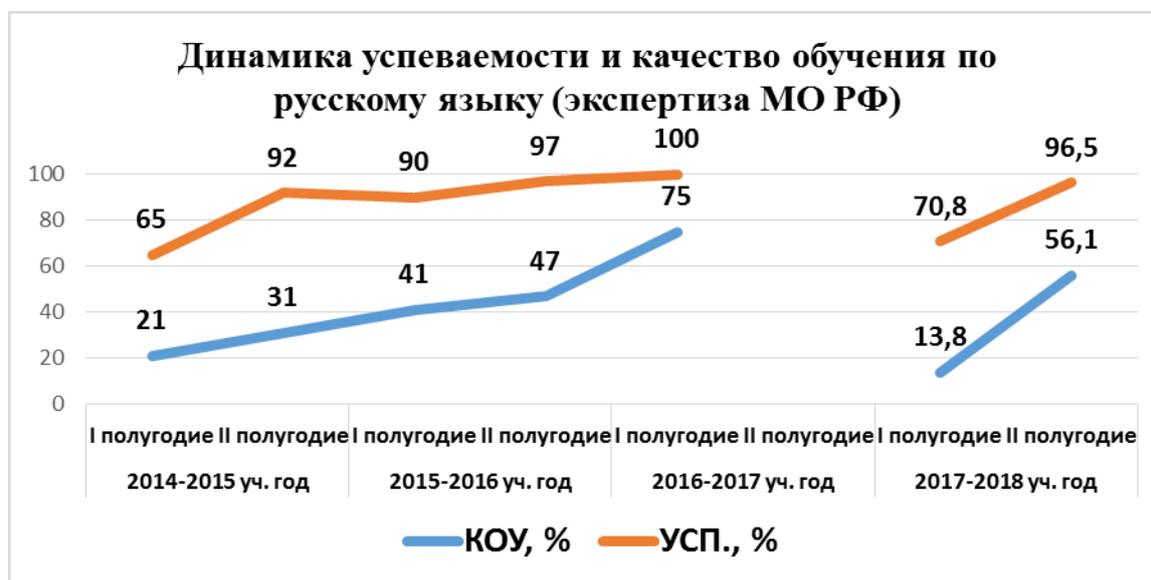
Весомым показателем качества обученности является внешняя экспертиза, которая в филиале осуществляется в каждом полугодии. Классы, попадающие под проверку, определяются методическим центром довузовских образовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации.

#### Результативность качества обучения по показателям внешней экспертизы

2014-2015 учебный год							
I полугодие				II полугодие			
Предмет	Класс	КОУ, %	Усп., %	Предмет	Класс	КОУ, %	Усп., %
Русский язык	7	21	65	Русский язык	7	31	92
Математика	7	46	81	Математика	7	63	99
2015-2016 учебный год							
I полугодие				II полугодие			
Предмет	Класс	КОУ, %	Усп., %	Предмет	Класс	КОУ, %	Усп., %
Русский язык	8	41	90	Русский язык	8	47	97
Математика	8	82	95	Математика	8	66	99
2016-2017 учебный год							
I полугодие				II полугодие			
Предмет	Класс	КОУ, %	Усп., %	Предмет	Класс	КОУ, %	Усп., %
Русский язык	9	75	100				
Математика	9	44	87				
2017-2018 учебный год							
I полугодие				II полугодие			

Предмет	Класс	КОУ, %	Усп., %	Предмет	Класс	КОУ, %	Усп., %
Русский язык	10	13,8	70,8	Русский язык	10	56,1	96,5
Математика	10	36,9	81,5				

Динамика показателей учебного процесса по результатам мониторинга



Основным принципом мониторинга является его систематичность, доступность и открытость его результатов. Выполняя данные критерии, администрация образовательного учреждения, преподаватель получает объективную информацию за определенный этап учебного процесса, получает возможность своевременно принять решение по корректуре работы, проанализировать сильные и слабые стороны в знаниях и умениях обучающихся класса и за класс в целом, увидеть проблемные тематические блоки, оценить преимущества той или иной методики проведения занятий, определить прочность усвоения знаний, умений и навыков, определить пути решения проблем в учебном процессе, определить эффективность работы преподавателей в целом и т.д.

При осуществлении внутреннего мониторинга, при оценивании ответов обучающихся, преподавателями-экспертами образовательной организации не должны быть допущены типичные ошибки оценивания:

- ошибки «снисходительности», «излишней доброжелательности» - выставление преподавателем завышенных отметок;

- ошибки «усредненности» - стремление избежать крайних отметок, то есть не ставить двоек и пятерок;

- ошибки «близости крайних отметок» - то есть не ставить после «неудовлетворительно» - «отлично» (хотя это может быть и объективно), или отличнику ставить «неудовлетворительно»;

- ошибки «ореола» - ставить более высокую отметку, чем заслужил, обучающемуся постоянно участвующему в мероприятиях по предмету, к которым есть личное положительное отношение»

- ошибки «контраста» - более собранный, организованный, дисциплинированный учащийся получает за один и тот же ответ более высокую отметку, чем слабо дисциплинированный;

Перечисленные основные ошибки оценивания все преподаватели прекрасно знают, но в ходе проверочных работ допускаются бессознательно, в редких случаях – осознанно, как способ стимулирования обучающегося к учебной деятельности.

Систематический мониторинг – это отслеживание качества образовательного процесса:

- преподаватель - критически оценивает свою деятельность, принимает меры по улучшению показателей, то есть профессионально развивается;
- обучающийся – отслеживает свой рейтинг, приобретает осознанную мотивацию к учебной деятельности;
- родители обучающегося – постоянно видят реальную картину достижений ребенка, получают достоверную информацию о его учебной деятельности, участвуют в развитии ребенка;
- администрация образовательной организации – получает реальную возможность в динамике контролировать совместную деятельность преподавателя и учащихся, объективно проводить сравнительный анализ образовательного процесса, целенаправленно, а главное - адресно, планировать методическую работу на основе диагностического анализа результатов мониторинга, следовательно – компетентно и эффективно управлять образовательным процессом.

### **Метапредметный подход в обучении**

*Кулик Денис Михайлович,  
преподаватель-организатор ОБЖ  
Филиал федерального государственного  
казённого общеобразовательного учреждения  
«Нахимовское военно-морское училище Министерства обороны Российской  
Федерации»  
(Владивостокское президентское кадетское училище),  
г. Владивосток*

**Аннотация.** В статье обосновывается важность применения метапредметного подхода в обучении и необходимость отказа от директивной модели передачи информации. Также рассматривается проблема соответствия учителя современным стандартам образования.

**Ключевые слова:** метапредметный подход, универсальные учебные действия.

### **Metasubject approach in training**

*Kulik Denis Mikhaylovich  
teacher organizer of Fundamentals of Health and Safety  
Branch of federal state  
state educational institution  
"Nakhimov naval Naval School of the Ministry of Defence of the Russian Federation"  
(Vladivostok presidential cadet school),  
Vladivostok*

**Abstract.** The article proves the importance of applying them at disciplinary approach in education. The author reveals the necessity of retreating from the directive model of transferring information. The teacher's conformity to the modern educational standards is also considered.

**Keywords:** metadisciplinary outcomes, universal learning actions.

Сегодняшняя жизнь устанавливает свои приоритеты: не простое знание фактов, не объем информации, а умение ее добывать, преобразовывать, моделировать. Современному обществу нужны люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозировать, отличаются мобильностью, способны к сотрудничеству, обладают чувством ответственности за судьбу страны.

Новые вызовы современности ясно отражены в Федеральном государственном стандарте общего образования, который

- реализуется на этапе развития информационного общества
- основывается на системно-деятельностном подходе
- выделяет учебную задачу как основной элемент учебного процесса.
- информационные технологии рассматривает как базовые технологии, пронизывающие весь образовательный процесс

1. устанавливает требования к результатам освоения обучающимися образовательной программы: личностным, предметным, метапредметным.

Исходя из заявленной темы статьи, остановимся на понятии «метапредметные результаты обучения», которые включают освоенные учащимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия, способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории.

Федеральный государственный образовательный стандарт [3] устанавливает, что метапредметные результаты должны отражать:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2) умение самостоятельно планировать пути их достижения, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

4) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения;

5) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

6) умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

7) умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

8) смысловое чтение;

9) **умение** организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать **индивидуально и в группе**: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение;

10) умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;

11) формирование и развитие информационно-коммуникационной компетентности

12) формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации.

Осмыслив данные пункты, мы можем сказать, что метапредметный результат обучения может быть достигнут через освоение обучающимися универсальных учебных действий.

**Универсальные учебные действия (УУД)** мы будем трактовать как умение школьника учиться, способность ребёнка к саморазвитию и самосовершенствованию путем приобретения нового опыта.

Существуют виды универсальных учебных действий:

*регулятивные:*

- целеполагание
- планирование
- прогнозирование
- контроль
- коррекция
- оценка
- саморегуляция

*коммуникативные:*

- планирование учебного сотрудничества
- определение цели, способов взаимодействия
- постановка вопросов
- разрешение конфликтов
- управление поведением партнера
- контроль, коррекция, оценка
- умение выражать свои мысли

*Познавательные* универсальные действия включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

Таблица 1.

Общеучебные	Логические	Постановка и решение проблемы
искать и выделять необходимую информацию	выделять признаки существенные и несущественные	формулирование проблемы
перерабатывать информацию, преобразовывать ее из одной формы в другую и выбирать более удобную	составлять целое из частей, самостоятельно достраивать с восполнением недостающих компонентов	создание способов решения проблем творческого и поискового характера
смысловое чтение контроль и оценка процессов и результатов деятельности	устанавливать причинно- следственные связи, выдвигать гипотезы, приводить доказательства, выбирать основания для сравнения	умение моделировать (представление информации в виде схемы, модели, графика...)

Функции универсальных учебных действий направлены на создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию.

«Часть проблем традиционного образования связана с преобладающей моделью обучения, которая требует запоминания информации без ее осмысления и анализа. Учащиеся, привыкшие к такому обучению, не в состоянии самостоятельно построить ключевое понятие и развить его логические структуры; они воспринимают обучение как запоминание бесчисленных фактов, дат, названий...» [6].

Средствами развития УУД служат использование в обучении современных образовательных технологий, например: ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе), ТРИЗ (теория решения изобретательных задач), развитие критического мышления, проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, проектное обучение; инновационных технологий: обучение вне стен классной комнаты, технология BYOD (Bringyourowndevice), перевернутый класс; а также форм и методов работы на уроках, которые позволяют уйти от субъектно-объектного принципа обучения и формировать, а в дальнейшем и развивать УУД.

Формирование универсальных учебных действий составляет важную задачу современной системы образования и неотъемлемую часть как общего, так и дополнительного образования. Метапредметный подход в обучении становится одним из основополагающих направлений в работе современного педагога.

Сегодня к учителю предъявляются новые требования, четко прописанные в профессиональном стандарте педагога. Функция учителя заключается не в лекционной подаче материала, а в сопровождении учебного процесса: организация различных форм сотрудничества, активное участие в обсуждении результатов деятельности, учащихся через наводящие вопросы, создание условий для самоконтроля и самооценки. Результаты занятий допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает детей к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне. Меняется и критерий ценности учителя – он ценится не за то, что больше знает, а за то, что умеет организовать процесс саморазвития учащегося и, что очень важно, самого себя.

#### **Список литературы**

1. Петунин О.В. Метапредметные умения школьников // Народное образование – 2012. -№ 7.-С.164.
2. Подвигина Т.Д., Заева И.Н. Метапредметные результаты обучения как требование федеральных государственных образовательных стандартов // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира. – Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет (Комсомольск –на – Амуре)– 2014. -№ 1.- С.69 -74.
3. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования / под редакцией И.Сафроновой. - М.: Просвещение, 2013.

#### **Электронные ресурсы**

4. Асмолов А.Г. Программа развития универсальных учебных действий [Электронный ресурс] / А.Г.Асмолов. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/attachment.aspxid=127>, свободный.
5. Громыко Н. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов [электронный ресурс] / Н.Громыко.-Режим доступа: <http://www.ug.ru/arhive/36681>, свободный.
6. Когнитивные образовательные технологии XXI века, [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://bershadskiy.ru/>, свободный.
7. Курс «Элементы» IntelTeach [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://edugalaxy.intel.ru/?act=elements>, свободный.

#### **Прикладная направленность изучения математики**

*Захарова Ольга Николаевна,*  
преподаватель ОД (математика, информатика и ИКТ)  
филиала НВМУ (Владивостокское ПКУ)

**Аннотация.** В статье рассматриваются межпредметные связи, как пример интеграции в обучении. Приведены математические методы решения задач на проценты в химии, биологии.

**Ключевые слова:** межпредметные связи; проценты; смеси и сплавы.

### **Applied orientation of the mathematics studying**

*Zakharova Olga Nikolaevna,  
the branch of Nakhimov  
Naval School (Vladivostok President  
Cadet School)*

**Abstract.** Intersubjective connections as an example of integration in education are examined in the article. Mathematical methods of solving the tasks on percent's in chemistry, biology are brought.

**Keywords:** intersubjective connections; percent; mixtures and alloys.

Современный этап развития образования характеризуется взаимопроникновением наук друг в друга. Интеграция в обучении позволяет выполнить развивающую функцию, необходимую для всестороннего и целостного развития личности обучающегося, развития интересов, мотивов, потребностей к познанию.

Межпредметные связи в обучении математики являются важным средством достижения прикладной направленности обучения. Возможность подобных связей обусловлена тем, что в математике и смежных дисциплинах изучаются одноименные понятия (векторы, координаты, графики и функции, уравнения и т.д.), а математические средства выражения зависимостей между величинами (формулы, графики, таблицы, уравнения, неравенства) находят применение при изучении смежных дисциплин.

Одним из наиболее эффективных способов демонстрации этих связей является решение прикладных задач из смежных дисциплин, позволяющих продемонстрировать обучающимся применение математических методов.

Например, тема «Проценты» является универсальной, она связывает между собой точные и естественные науки. Обучающиеся встречаются с процентами на уроках физики, химии, биологии.

Применение процентов достаточно обширно и сегодня я хотела бы остановиться на задачах на смеси и сплавы, тем более что при решении этих задач очевидны межпредметные связи с химией. А задачи такого типа есть и на ОГЭ, и на ЕГЭ. В курсе химии в результате сокращения часов, на решение задач отводится недостаточное количество времени. Поэтому, увидев задачу на смеси, сплавы, растворы, обучающиеся сразу отказываются ее решать, поскольку считают их задачами повышенной сложности.

Хочу продемонстрировать приёмы, которые используем с нахимовцами для решения таких задач.

#### **Метод «стаканчиков».**

Он позволяет компактно и наглядно представить процессы сплавления, выпаривания, что упрощает составление уравнения.

Задача. Имеется два сплава меди и олова. Один сплав содержит 72% меди, а другой 80% меди. Сколько нужно взять каждого сплава, чтобы получилось 800г сплава, содержащего 75% меди?

Изображаем каждую смесь (сплав) в виде прямоугольника, разбитого на фрагменты, количество которых соответствует количеству составляющих эту смесь (этот сплав) элементов.



Обозначим за  $x$  (кг) – массу первого сплава, а  $800 - x$  (кг) массу второго сплава.

Составим уравнение:  $0,72x + 0,8(800 - x) = 0,75 \cdot 800$

Решив это уравнение, получаем  $x = 500$ . Ответ: 500 г, 300 г.

Это универсальный метод, применяемый всеми педагогами.

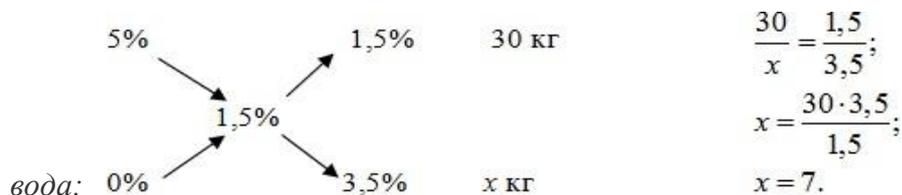
Задачам подобного типа уделялось значительное внимание еще в «Арифметике» Леонтия Филипповича Магницкого. При решении задач использовался метод: «**Правило креста**» или «**квадрат Пирсона**».

Данный способ позволяет получить правильный ответ за очень короткое время и с минимальными усилиями, что очень нравится нахимовцам.

Для пояснения этого правила решим задачу.

*Задача.* Морская вода содержит 5% соли (по массе). Сколько пресной воды нужно добавить к 30 кг морской воды, чтобы концентрация соли составила 1,5%?

В центр «креста» ставится 1,5%, которые необходимо получить. По диагоналям вычитаем числа (от большего – меньшее). С помощью полученных чисел составляем пропорцию.



Ответ: 7 килограммов.

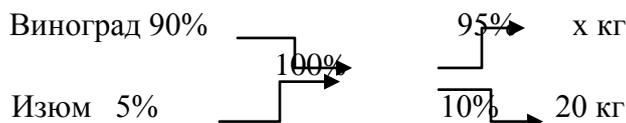
Выбор способа решения зависит от конкретной задачи и от умения решающего.

Способы решения задач на смеси представляют и преподаватели химии, и преподаватели математики, но есть проблема: математики знают математику, а химики химию. И не всегда способы решения задач совпадают.

Последним способом очень удобно решать задачи типа:

Виноград содержит 90% влаги, а изюм — 5%. Сколько килограммов винограда требуется для получения 20 килограммов изюма?

По условию задачи составим схему:



Составляем пропорцию: — —

Решая её, получаем  $x = 190$

Ответ: 190 кг

Существует большое разнообразие направлений реализации межпредметных связей математики с другими науками. Их использование преподавателем на уроке является несомненным достоинством и способствует более полной реализации целей изучения математики.

Межпредметные связи дают больше возможности раскрыть красоту науки и развить к ней интерес, они стимулируют тягу к знаниям, укрепляют интерес к предмету, расширяют заинтересованность, углубляют знания, способствуют становлению интересов профессионального плана.

Прикладная направленность изучения математики требует от преподавателя больших затрат, сил и времени, постоянного обновления и расширения багажа знаний, знакомства с новинками методической и математической литературой.

### **Целеполагание как ключевая компетенция в профессиональной подготовке судового специалиста**

*Калниболанчук Ирина Сергеевна*

*к.пед.н., доцент кафедры педагогики  
Школы педагогики ДВФУ г. Уссурийск*

*Василенко Полина Александровна*

*магистрант Школы Педагогики ДВФУ,  
программа «Педагогика профессионального образования»,  
старший преподаватель  
кафедры Морского профессионального английского языка  
МГУ им адм. Г. И. Невельского*

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические аспекты целеполагания, которые необходимы преподавателям и студентам для формирования умений ставить цели в профессиональной подготовке судового специалиста: определения целеполагания и его компоненты, также предлагается характеристика категорий людей и их психологических типов по уровням развития способности к целеполаганию.

**Ключевые слова:** цель, целеполагание, компоненты целеполагания

**Goal-setting as a key competence in seafarer's professional training**

*Kalnibolanchu kIrina Sergeevna*

*k. ped.n., Associate professor of Pedagogics department  
School of Education,*

*Far Eastern Federal University*

*Vasilenko Polina Aleksandrovna*

*School of Education Master's student of FEFU,  
Program «Pedagogics of professional education»*

**Abstract.** The article deals with the theoretical aspects of goal-setting, which are necessary for teachers and students to form the ability to set goals in the seafarer's professional training: the definition of goal-setting and its components. The characteristic of people categories and their psychological types according to the development levels of goal-setting ability.

**Keywords:** goal, goal-setting, goal-setting components.

В современном мире информации и в условиях глобализации мирового сообщества, человек не осознающий собственных целей, не понимающий направления движения как в личностном, так и в профессиональном плане, просто не может быть конкурентоспособным. Стоит согласиться с Э. Д. Днепровым в том, что цель - это образ желаемого результата, и в таком случае человек должен именно в цели отражать те результаты, которые он ожидает получить к конкретному сроку [4]. В своей книге «Замечательная большая книга мудрости» Брайан Трейси пишет, что способность ставить перед собой цели и разрабатывать планы для их достижения – важнейшие навыки успешного человека [12].

Деятельность человека, никогда самостоятельно не ставящего себе цели, может управляться только извне и при необходимости самостоятельных действий деятельность такого специалиста становится хаотичной, случайной, а последствия ее могут быть разными – от потери ресурсов, например, времени, до потери смысла своего существования [3].

МГУ им. адм. Г. И. Невельского, реализуя программы подготовки на уровне специалитета, готовит судовых специалистов по следующим специальностям: 25.05.03 Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования, 26.05.05 Судовождение, 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок, 26.05.07 Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики.

Анализ текста федеральных образовательных стандартов указанных специальностей показал, что выпускник должен быть способным организовывать работу коллектива исполнителей, формировать цели проектов (программ), анализировать результаты проведенных работ (исследований) в любой из указанных сфер профессиональной деятельности.

Таким образом, мы имеем право утверждать, что навык целеполагания является обязательным к формированию при реализации программы подготовки судовых специалистов в рамках высшего образования, так как деятельность, лишенная цели, является непродуктивной, поэтому бессмысленной.

В связи с чем, появляется необходимость рассмотреть более подробно теоретические аспекты целеполагания, знание которых поможет преподавателю высшей школы более эффективно организовать процесс обучения студентов для повышения их уровня успеваемости в период профессиональной подготовки, что позволит создать условия для более продуктивной как личной, так и профессиональной жизнедеятельности.

По мнению Т. Ф. Есенковой, цель – структурный компонент деятельности, а сама деятельность определяется целью [7].

Соответственно, процесс установления цели, её формулирования и развёртывания обозначается как целеполагание [10].

По мнению В.А. Архипова, целеполагание – это способность личности к постановке целей и получению планируемого результата, единство мотивов и средств, образующееся при оценке способов удовлетворения соответствующей потребности и имеющее ценностно-рациональную природу [1].

Итак, чтобы осознанно сформулировать цель, человек должен уметь определять структурные и функциональные связи изучаемого объекта, выделять ключевой содержательный компонент в изучаемом объекте, описывать словами содержание цели предстоящей деятельности, а так же определять в ней уже известное и искомое [5]. В связи с чем, О.И. Блинецова рассматривает способность к целеполаганию как ключевую компетенцию в профессиональной подготовке студентов [2].

Однако научить целеполаганию может лишь тот педагог, который сам осознает, что такое цель и понимает алгоритм ее постановки, то есть обладает умением дидактического целеполагания.

Согласно Н.П. Кириленко, умение дидактического целеполагания – это система целенаправленных и взаимосвязанных действий педагога, обеспечивающих эффективную постановку целей учебного процесса (дидактических целей) [9]. Ведь цель в учебном процессе выступает системообразующим фактором, координируя связь всех элементов цикла подготовки специалистов по программам высшего профессионального образования: содержания, методов обучения, формы организации обучения, результата [11].

Говоря о формировании навыков целеполагания у студентов высших учебных заведений, стоит упомянуть четыре категории их психологических типов по уровням развития способности к целеполаганию [8]: 1) преобразователи (новаторы) – это люди, которые способны к самостоятельному целеполаганию, сначала они интуитивно определяют ориентиры в собственной жизнедеятельности, а затем осуществляют поиск знаний, которые помогут им сформулировать стратегические и тактические цели в профессиональной деятельности; 2) исполнители – это люди, которые ставят краткосрочные цели, затрачивая при этом наименьшее количество собственных усилий; 3) конформисты – это те люди, которые принимают цели других людей, наиболее активных, и считают их своими, не тратят дополнительных усилий на самостоятельную постановку целей; однако задачи для

реализации заимствованных целей они формулируют самостоятельно; 4) сопротивленцы - это те люди, которые не умеют и не хотят самостоятельно ставить цели и достигать соответствующих высоких результатов как в личной, так и в профессиональной деятельности. Хронически избегают учебы [8].

Таким образом, преподавателю при формировании умения ставить цель важно учитывать индивидуальные особенности людей, которые к периоду профессиональной подготовки уже по-разному проявляют стремление к целеполаганию.

Возвращаясь к вопросу формирования навыков постановки цели как профессиональной компетенции судебного специалиста, необходимо рассматривать процесс целеполагания как процесс самостоятельного, осознанного, мотивированного выдвижения и формулирования целей деятельности, выбора средств их достижения и анализа условий, в которых этот процесс осуществляется [6]. В таком случае необходимо выделить следующие компоненты целеполагания [6]: 1) прогнозирование результатов деятельности (целепорождение и целеобразование); 2) собственно деятельность по достижению результатов (целереализация); 3) опыт рефлексии (целерефлексия и целекоррекция).

Прогнозирование результатов деятельности предусматривает целепорождение, то есть формулирование образа цели, как конечного желаемого результата, и целеобразование – декомпозицию конечной цели, диагностику условий предстоящей деятельности по достижению цели, определение идеальных (знания, компетенции и умения, приемы и методы учения) и материальных (носители информации: учебники, книги, аудиовизуальные и другие учебно-технические и электронные средства, оборудование) средств достижения цели.

Целереализация, собственно деятельность по получению результата, определяется условиями, инструментарием, путями и способами достижения цели, выбранными учащимися в соответствии с заданными критериями успешности этой деятельности и имеющимся опытом целеполагания.

Целерефлексия предполагает установление причинно-следственных связей между целью, методами, средствами, условиями и результатами деятельности.

Целекоррекция – наличие целеполагающих умений позволяющих овладевать процессами управления собственной деятельностью, направленной на достижение цели (устранение рассогласования между заданной целью и получаемым результатом как на этапах декомпозиции цели, так и на конечном этапе; внесение изменений в программу получения запланированного результата) [6].

Резюмируя все вышесказанное, можно с уверенностью утверждать, что целеполагание – это сложный вид активности человека, итогом которой выступает цель – некий ожидаемый результат предстоящей деятельности субъекта. Навыки целеполагания не являются врожденными, но могут быть сформированы в процессе обучения, если педагог обладает умением дидактического целеполагания и учитывает психологические особенности студентов в соответствии с уровнем развития их способности к целеполаганию. Безусловно, целеполагание является одной из базовых профессиональных компетенций современного судебного специалиста, что отражено в федеральных образовательных стандартах по указанным выше специальностям.

### **Список литературы**

1. Архипов В. А. Целеполагание как элемент социализации личности (На примере курсантов высших военно-учебных заведений) : дис. ... канд. социол.наук : 22.00.08 [Текст] / Архипов Владимир Анатольевич. – М., 2005. - 209 с.
2. Блинецова О.И. Способность к целеполаганию как ключевая компетентность в профессиональной подготовке студентов [Текст] / О.И. Блинецова // Среднее профессиональное образование. Приложение. - 2010. - № 2. - С. 43-47.

3. Борытко Н.М. Педагогическое целеполагание в воспитательной работе // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: Материалы методол. семинара пам. проф. В.С. Ильина. – Волгоград, 2001. – Вып. 5. – С. 104–110.
4. Днепров Э. Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра» [Текст] / Э. Д. Днепров. М.: Федеральный институт планирования образования, 1996. 103 с.
5. Егорова Ю. А. Способность к целеполаганию как деятельностная и педагогическая категория: сущность, функции, структура, уровни развития.
6. Ерохина Л. Ю. Целеполагание как процесс самостоятельного и осознанного выдвижения целей деятельности учащихся.
7. Есенкова Т. Ф. Целеполагание как условие результативности деятельности современного педагога.
8. Ильченко О. Условия персонифицированного обучения в информационной среде [Текст] / О. Ильченко // Высшее образование в России. – 2008. - №12. - С. 116-121.
9. Кириленко, Н. П. Формирование умений дидактического целеполагания у студентов университета (На материале изучения педагогики) : дис.канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Кириленко Наталья Петровна. - Саратов, 1997. - 163 с.
10. Конаржевский Ю. А. Анализ урока [Текст] / Ю. А. Конаржевский. М.: Педагогический поиск, 1999. 336 с.
11. Мелёхина Е. А. Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей.
12. Трейси Б. Замечательная большая книга мудрости [Текст] / Пер. с англ. – СПб.: Издательство «ДИЛЯ», 2010. – 512 с.

**Современные проблемы преподавания предмета обж  
в свете требований ФГОС**

*Малинкин Сергей Александрович  
преподаватель-организатор, руководитель  
отдельной дисциплины ОБЖ (ОВМП)  
филиал ФГКОУ «Нахимовское военно-морское училище  
Министерства обороны Российской Федерации»  
(Владивостокское президентское кадетское училище)*

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальность обучения предмета ОБЖ в системе среднего общего образования, основанная на деятельностном подходе, реализующегося в процессе выполнения практических работ и ситуационных задач, адаптированных к современным образовательным стандартам (ФГОС).

**Ключевые слова:** обучение ОБЖ, практические занятия, методические приемы, повышения психической устойчивости, практические умения, практические работы, ситуационные задачи, формирование практических умений.

**Contemporary problems of teaching  
the subject basis of safety and vitality  
on requirements federal education standards**

*Malinkin Sergey Aleksandrovich  
teacher of separate discipline (basis of safety and vitality)  
Branch NVMU «Vladivostok PKU»*

**Abstract.** The urgency of the training of the subject basis of safety and vitality in the school is considered in the article. It is based on the activity approach realized in the process of performing practical works and situational tasks adapted to modern educational standards.

**Keywords:** trainingbasis of safety and vitality, practical training, methodical techniques, increasing mental stability, practical skills, practical work, situational tasks, the formation of practical skills.

На сегодняшний день, а также в свете последних событий марта 2018 года в городе Кемерово, нельзя не вспомнить оду из актуальных проблем современности – обеспечение защиты населения в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций. К сожалению, на протяжении нескольких последних десятилетий происходит глобальная тенденция роста числа и масштабов террористических и диверсионных актов, техногенных и специфических катастроф, что, конечно же, не может не беспокоить. Статистические данные свидетельствуют об увеличении численности жертв различного рода чрезвычайных ситуаций среди населения России и зарубежных стран. Современный человек находится под постоянным воздействием целого ряда негативных факторов окружающей среды. Информационный стресс, шумы, вибрации, электромагнитное, световое, радиоактивное излучение, всевозможные, в том числе сильнодействующие химические вещества (ксенобиотики), содержащиеся в атмосферном воздухе, почве, водной среде, пищевых продуктах, оказывая негативное влияние на здоровье населения, что в свою очередь не может не беспокоить.

Принимая во внимание вышеизложенное, следует признать актуальность действий и мероприятий по предупреждению и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, пропаганды вопросов безопасности жизнедеятельности среди населения. Важнейшей составляющей этой работы следует признать организацию обучения населения по современным программам основ безопасности жизнедеятельности (далее – ОБЖ). Изучение ОБЖ должно проводиться комплексно, начиная с дошкольных образовательных учреждений, согласно программе «Основы безопасности детей дошкольного возраста», введенной в действие письмом Минобразования России от 18.07.1997г. №112/34-16, дети смогут выработать алгоритм правильных действий в незнакомых и опасных ситуациях, на улице и в транспорте, при общении с незнакомыми людьми, при контакте с опасными предметами, животными, растениями, получить представление о здоровом образе жизни, смогут оказать первую помощь пострадавшим [3].

Следующим этапом становится подготовка учащихся общеобразовательных учреждений, где согласно указанию Минобразования России и МЧС России 04.02.1994г. №15-М/22-201-10 было рекомендовано изучение курса «Основы безопасности жизнедеятельности». Учащиеся должны научиться самостоятельно оценивать обстановку, распознавать и избегать опасность, усвоить правила личной и коллективной безопасности в критических ситуациях дома, в школе, на улице, на природе. Очень важно привить умение по оказанию само- и взаимопомощи, защите жизни и здоровья себя и окружающих.

Основным вкладом предмета ОБЖ в достижение целей ФГОС становится формирование у учащихся умения применять полученные знания в повседневной жизни.

Методика обучения должна включать более динамичный, вариативный инструментарий, включающий методы обучения, методические приемы, педагогические технологии. Преподавателям следует проводить линию на совершенствование форм и методов работы, повышение качества преподавания и знаний учащихся при обязательной ориентации на формирование у них соответствующих практических навыков, которые должны обеспечить при обучении ОБЖ:

- формирование практических умений и навыков – необходимого условия успешной защиты от опасностей;
- повышение психической устойчивости, внимания и сообразительности учащихся в условиях экстремальной ситуации. [1]

Стоит отметить, что овладение практическими умениями и навыками являются необходимым, но недостаточным условием адекватного реагирования на экстремальную ситуацию, ввиду индивидуальных психических особенностей человека, которые часто

обозначают как «человеческий фактор». Для формирования практических умений и навыков защитных действий в экстренной ситуации предлагается использовать практические задания и работы, а также различной степени ситуационные задачи. Наиболее очевидно использование на уроках практических работ как метода обучения. Их выполнение основывается на практической деятельности учащихся. Разновидностью практических работ являются лабораторные работы, во время которых проводятся опыты с применением технических средств, а также в настоящее время широко распространены практические занятия на уроках по основам медицинских знаний, практические работы с использованием бинтовых повязок, иммобилизационных шин, кровоостанавливающего жгута, реанимационного тренажера. Однако для достижения целей обучения по ОБЖ практические работы не охватывают содержание предмета. Поэтому в практикум по ОБЖ включены задачи, решение которых также придает учащимся практические умения и навыки защитных действий в экстремальной ситуации[4]. Предполагается, что специально организованный процесс их решения также позволяет формировать практические умения и навыки.

Таким образом, можно выделить два способа реализации практических занятий:

- во-первых – практические занятия как метод обучения;
- во-вторых – практические занятия как технологически организованный процесс обучения учащихся.

В свою очередь для подготовки учащихся к действиям в стрессовых ситуациях предлагается использовать на уроках ОБЖ экстремальные технологии и специальные методические приемы:

- создавать условия ограничения времени на выполнения учебных заданий;
- обеспечивать избыток разнообразной, противоречивой информации. Большой объем информации вызывает повышенную напряженность, приводящую к стрессу – нужно выбрать из всего объема данных те, которые нужны для выполнения задачи;
- использовать информационную неопределенность. Возможно сочетание неопределенности информации с ее избыточностью. С одной стороны, чрезвычайно много информации, с другой стороны, наиболее важной информации не хватает. Учащемуся необходимо определить, какого данного не хватает, чтобы обеспечить безопасность;
- моделировать экстремальные условия.

В связи с развитием системы образования, меняющимися потребностями общества изменяются требования к уровню образованности выпускников образовательных учреждений. Для этого образовательные стандарты периодически подлежат обновлению, дополнениям и изменениям. Закон «Об образовании в Российской Федерации» предписывает, что порядок разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений устанавливается Правительством Российской Федерации. В настоящее время приоритетным направлением системы образования в соответствии с ФГОС является достижение учащимися метапредметных результатов на основе деятельностного подхода [2].

### Список литературы

1. Данченко С.П. Современные проблемы обучения основам безопасности жизнедеятельности // Педагогика высшей школы. – 2016. – №3.1. – С. 68-72.
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект/Рос. акад. образования; под ред. Кондакова А.М., Кузнецова А.А.- М.: Просвещение, 2008.
3. Линченко С.Н., Грушко Г.В., Горина И.И. Современные проблемы преподавания безопасности жизнедеятельности в свете реализации образовательных реформ // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 9. – С. 106-108;

4. Смирнов А.Т., Маслов М.В., Хренников Б.О. Сборник ситуативных задач ОБЖ.ФГОС 5-11 классы. Изд.-М.: Просвещение, 2016.

**Использование приёма «кластер» для эффективной организации учебного процесса  
(из опыта работы)**

*Акимова Инна Юрьевна,  
преподаватель ОД (русский язык и литература)  
Филиал федерального государственного казенного общеобразовательного  
учреждения  
«Нахимовское военно-морское училище МО РФ»  
(Владивостокское президентское кадетское училище)*

**Аннотация.** В статье рассматривается приём технологии развития критического мышления через чтение и письмо «кластер» как эффективный приём, позволяющий систематизировать материал, структурировать его, делать зримым процесс мышления, наглядно демонстрировать, как изменилось, обогатилось наше представление об изучаемом предмете, создаёт творческую, соревновательную атмосферу среди воспитанников, способствует повышению работоспособности и познавательной активности.

**Ключевые слова:** технология развития критического мышления через чтение и письмо, кластер, рыба кость (fishbone).

**Use of the "cluster" reception for effective organization of the training process (from  
experience)**

*Akimova Inna Yurievna,  
The teacher of Russian,  
The branch of Nakhimov Naval School  
(Vladivostok President Cadet School)*

**Abstract.** The article considers the reception of the technology of development of critical thinking through reading and writing "cluster" as an effective technique that allows to systematize the material, structure it, make the process of thinking visible, clearly demonstrate how our idea of the studied subject has become enriched, creates a creative, competitive Atmosphere among pupils, promotes increase of working capacity and cognitive activity.

**Keywords:** technology of development of critical thinking through reading and writing, cluster, fish bone.

Современное общество требует внедрения принципиально новых технологий во все сферы жизни. Одной из наиболее удачных технологий, направленных на развитие творческой личности, способной генерировать идеи, воспринимать и оценивать информацию, принимать самостоятельные решения, считается технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМ).

Технология развития критического мышления представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы в процессе чтения и письма. Человек, умеющий критически мыслить, владеет разнообразными способами интерпретации и оценки информационного сообщения, выделяет в тексте противоречия и типы присутствующих в нём структур, аргументирует свою точку зрения, опираясь на логику и представления собеседника [1].

Одним из интересных приёмов ТРКМ, на наш взгляд, является кластер (от англ. «clustey» - «растущий пучками»). Данный метод позволяет графически организовать материала, выявить смысловые единицы текста и оформить их в виде схемы. Лучи, соединяющие понятия, означают существующие между ними логическую связь [2].

Кластеры бывают разные по структуре: гроздь, рыба кость (fishbone), ёлочка, ступени. Иногда этот приём называют «наглядным мозговым штурмом». Кластеры могут стать как ведущим приёмом на стадиях вызова и рефлексии, так и стратегией урока в целом. Делая какие-то записи для памяти, учащиеся часто интуитивно распределяют их особым образом, компонуют по категориям. «Грозди» - графический приём систематизации материала. Мысли уже не «громоздятся» в хаотичном порядке, а располагаются в определённом порядке. Муштавинская И.В. в своей работе «Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя» сравнивает кластер с «моделью Солнечной системы: звезда, планеты и их спутники. Звезда в центре – это наша тема, вокруг неё планеты – крупные смысловые единицы, соединяем их прямой линией со звездой; у каждой планеты есть спутники, у них – свои спутники» Система кластеров охватывает большее количество информации, чем вы получаете при обычном письме[3].

Это приём может быть применен на стадии «вызов», когда учащиеся до знакомства с основным текстом (источником) систематизируют знакомую им информацию в виде блоков, вопросов. Например, при изучении темы «Имя существительное» просим учащихся предположить, по каким смысловым блокам мы будем изучать эту часть речи. На данном уроке нахимовцы предполагают, что вопросами изучаемой темы станут: правописание данной части речи, её морфологические признаки, синтаксическая роль в предложении, способы словообразования и т.д. Таким образом, «вызов» состоялся: ученики выходят на целеполагание, на выбор направлений изучения темы. Мы распределяем эти заголовки смысловых блоков вокруг основной темы. Далее учащиеся самостоятельно или с помощью педагога начнут поиск запрошенной информации, не забывая фиксировать её в кластере: внося исправления или дополнения в «грозди».

Исправления неверных предположений в кластерах, составленных на первом занятии, дополнения на основе новых знаний, полученных в ходе изучения темы, установление причинно-следственных связей (лучи) между смысловыми блоками – всё это имеет большой потенциал и на стадии рефлексии. Важным моментом является и презентация новых, отредактированных кластеров. Дополнительным заданием может стать предложение расширить ту или иную/иные «грозди», выделить новые. То есть предоставим учащимся возможность продолжить исследование по теме или выполнить творческое задание. Такая работа может вестись как индивидуально, так и в группах; как по всей теме, так и по отдельным блокам.

Интересен кластер по структуре напоминающий рыбу кость (fishbone). Данный приём позволяет учащимся разбить общую проблемную тему на ряд причин и аргументов. В «голове» рыбного скелета обозначена проблема (вопрос темы), по боковым «косточкам» напротив друг друга – причины и следствия, причины и конкретные, подтверждающие их наличие факты. Или верхние косточки – основные понятия темы, нижние косточки – суть понятия. В «хвосте» - формулируемый вывод, ответ на вопрос. Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие суть. Например, тема «Орфограммы-гласные в корне». Голова – орфограммы-гласные буквы; верхние косточки – проверяемые гласные, непроверяемые гласные, чередующиеся гласные; нижние косточки – морфема, правило; хвост – знать условия выбора буквы [1]. Таким же образом можно представить и тему, не имеющую проблемного звучания, например, «Способы словообразования».

Из наших наблюдений за работами воспитанников по созданию кластеров, мы отметили, что схемы-структуры и их содержание в разных группах одного взвода может быть различным. И на этапе афиширования происходит обмен информацией, из чего формируется совместный проект кластера, что позволяет максимально систематизировать и структурировать учебный материал.

Хочется отметить, что учащиеся разных возрастов легко и с интересом используют этот приём. Разницу видим только в том, что нахимовцы старших курсов самостоятельнее в выделении тех или иных единиц-блоков. С учащимися младших курсов надо 2-3 раза

провести подобную работу, вместе с ними озаглавить блоки, предложить наводящие вопросы.

Графические, визуальные методы в технологии развития критического мышления не только помогают систематизировать материал, структурировать его до и после изучения темы, но и делают зримым процесс мышления, наглядно демонстрируют, как изменилось, обогатилось наше представление об изучаемом предмете, создаёт творческую, соревновательную атмосферу среди воспитанников, способствует повышению работоспособности и познавательной активности.

#### **Список литературы:**

1. Генике Е.А. Развитие критического мышления Том 1. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания /под общей редакцией Семиной Л.Н. – М, Бонфи, 2008.

2. Громыко Ю.В. Что такое кластеры и как их создавать [Электронный ресурс].- режим доступа: <http://www.situation.ru>

3. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие/2-е издание – Санкт-Петербург: КАРО, 2015.

4. Федоров А.В. Технология развития критического мышления. Фишбоун//Новое образование, 2010. – №4– С.19.

#### **Разработка модели индивидуального образовательного маршрута для обучающихся на ступени основного общего образования**

*Калниболанчук Ирина Сергеевна*  
к.пед.н., доцент кафедры педагогики  
Школы педагогики ДВФУ

*Корюкина Алена Викторовна*  
магистрантка 2-го курса Школы педагогики ДВФУ  
направление «Педагогическое образование»  
программа «Проектирование образовательных программ»  
Учитель математики

*МОБУ Новогеоргиевская СОШ, Октябрьского района, Приморского края*

**Аннотация.** В статье рассматривается определение понятия «модель» и ее составляющие; принципы организации учебной деятельности для создания модели по реализации индивидуального образовательного маршрута, с учетом педагогических условий проектирования индивидуального образовательного маршрута; этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута; структура модели, охарактеризован каждый компонент модели.

**Ключевые слова:** модель, индивидуальный образовательный маршрут, принципы обучения, педагогические условия проектирования индивидуального образовательного маршрута, компоненты модели, этапы проектирования модели.

#### **Development of a model of individual educational route for students at the stage of basic general education**

*Kalnibolanchuk Irina Sergeevna*  
k. ped.n., Professor of pedagogics School of pedagogics,  
far Eastern Federal University

*Koryukina Alena Viktorovna*  
master student 2-year student of the School of pedagogy of the University direction "  
Pedagogical education» program " Design of educational programs»

**Abstract.** The article deals with the definition of the concept "model" and its components; principles of the organization of educational activities for creating a model for the implementation of an individual educational route, taking into account the pedagogical conditions for designing an individual educational route; stages of designing an individual educational route; structure of the model, each component of the model is characterized.

**Keywords:** model, individual educational route, teaching principles, pedagogical conditions for designing an individual educational route, model components, stages of model design.

Затрагивая вопрос организации учебного процесса, педагогу необходимо задуматься какой он хочет получить результат. Сегодня перед учителем встает вопрос, как организовать деятельность обучающихся во время урока, чтобы были учтены индивидуальные особенности детей, и содержание предмета было усвоено каждым учеником. Одной из главных проблем, с которыми сталкиваются учителя в общеобразовательных классах школы, это разный уровень способности к осмыслению и усвоению учебного материала. Для одних не составляет труда выполнять задания, требующие нескольких мыслительных операций, а другим не удастся, без помощи учителя, даже понять, что ему необходимо выполнить. Процесс обучения должен быть организован так, чтобы слабые ученики могли усвоить материал учебного предмета и выполнять действия по его применению, а сильные ученики имели возможность повышать знания по предмету. Перед учителем встает вопрос, как организовать учебный процесс, чтобы интересы всех его участников были учтены.

Проанализировав опыт работы в школе (в классах с разным уровнем подготовки по предмету); изучив литературу по методической организации урока, рекомендации педагогов-практиков по решению данной проблемы, был сделан вывод о том, что «спасательным кругом» для учителя станет организация учебного процесса с применением индивидуального образовательного маршрута.

Проанализировав работу педагогов-практиков (М.А.Кунаш, А.П.Тряпицыной, С.В.Воробьевой, С.Н.Ямшинина и др.) в педагогических исследованиях было сделано предположение о том, что под индивидуальным образовательным маршрутом, возможно, рассмотреть следующую организацию освоения образовательной программы с учетом особенностей и образовательной потребности конкретного обучающегося. Индивидуальный образовательный маршрут рассматривается как путь реализации образовательной потребности, способ формулирования и понимания учебной задачи, позволяющий подбирать соответствующие способы ее решения и включающий действия контроля и самоконтроля.

Говоря о проектировании модели индивидуального образовательного маршрута, нужно четко себе представлять конечный результат, какое должно быть содержание индивидуального образовательного маршрута, применение которого будет способствовать повышению уровня учебных достижений и формированию универсальных учебных действий обучающихся.

Прежде чем описать модель индивидуального образовательного маршрута для обучающихся, на ступени основного общего образования, необходимо уточнить определение «модели» и ее составляющих.

Уточним определение понятия «модель». В исследованиях педагогов-практиков встречаются различные трактовки данного понятия.

В.А. Штофф определяет модель как «средство отображения, воспроизведения той или иной части действительности с целью ее более глубокого познания от наблюдений и эксперимента к различным формам теоретических обобщений» [6, с.134].

В.В. Краевский определяет модель формирования содержания образования как «систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования» [3, с.142]. То есть, определение модели содержит четыре признака: модель -

мысленно представленная или материально реализуемая система; модель отражает объект исследования; модель способна замещать объект; изучение модели дает новую информацию об объекте.

Выбор педагогом модели организации учебного процесса является одним из важнейших условий успешной педагогической деятельности. При выборе учебной модели Ю.К. Бабанский [2, с.135] предлагает учитывать шесть основных параметров: закономерности и принципы обучения; цели и задачи обучения; содержание предмета; учебные возможности школьников; особенности внешних условий; возможности самих учителей. Можно предположить, что выбор модели определяется совокупностью всех структурных элементов организации процесса обучения.

В представлении С.В. Марковой [4, с.149] модель носит целенаправленный, закономерный, управляемый и поступательный характер. Модель организации учебного процесса состоит из 5 компонентов: целевого, содержательного, деятельностного, диагностического, результативного. Коррекция деятельности содержится в каждом структурном компоненте модели, что позволяет отследить продвижение по индивидуальному образовательному маршруту.

И.С.Калниболанчук предлагает использовать структурно- функциональную модель курса обучения, которая включает пять компонентов: 1) целевой; 2) содержательный; 3) логический; 4) коммуникативный; 5) организационный [1, с.112].

Выбор модели индивидуального образовательного маршрута зависит от выбора методов обучения, субъекта и объекта процесса обучения, предмета их совместной деятельности и целью обучения. Модель в учебном процессе следует рассматривать как систему взаимосвязанных компонентов учебной деятельности. Изменение одного влечет за собой изменение всех остальных, что ведет к не функционированию и разрушению системы. Для того, чтобы система работала, необходимо определить связь между элементами этой системы, то есть описать, как именно составляющие модели зависят друг от друга.

Для создания индивидуального образовательного маршрута необходимо организовать учебную деятельность обучающихся, в соответствии с принципами организации образовательного процесса А.В.Хуторского [5, с.98].

Предложенные дидактические принципы могут служить руководством учителю в конкретных ситуациях обучения на уроках.

А. В. Хуторской выделяет следующие принципы образовательного процесса: *принцип личностного целеполагания ученика*. Очень важно чтобы обучающиеся могли сформулировать то, что они хотят изучить, чему хотят научиться во время урока. Для каждого ученика цель будет своя, даже если они находятся на одном уроке. Задание цели определяет ход учебного процесса. *Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории*. Обучающиеся имеют разную подготовку по предметам. Задача учителя создать условия для продуктивной работы каждого ученика. Для успешного усвоения учебного материала педагогу необходимо учитывать образовательную потребность, способность к обучению, цели и запланированные задачи, которые будут способствовать ее достижению, а также контролировать и направлять действия учеников для решения поставленных задач. *Принцип метапредметных основ образовательного процесса*. В учебном процессе педагог делает акцент на связь предмета с другими научными областями. Ориентирует применение полученных знаний в жизни. Очень важно показать значимость преподаваемого предмета в дальнейшем обучении. *Принцип продуктивности обучения*. Предположить каким будет результат обучения, можно по продуктивной деятельности учеников во время урока. В связи с этим, необходимо приобщать обучающихся к активным методам работы, позволять самим находить пути решения, из сложившихся затруднений. Только при том условии, что обучающиеся будут видеть значимость своей работы, можно предполагать успешность организации учебного процесса. *Принцип первичности образовательной продукции учащегося*. Каждый ученик уникален по-своему. Для поддержания познавательного интереса, важно чтобы могли продемонстрировать свой

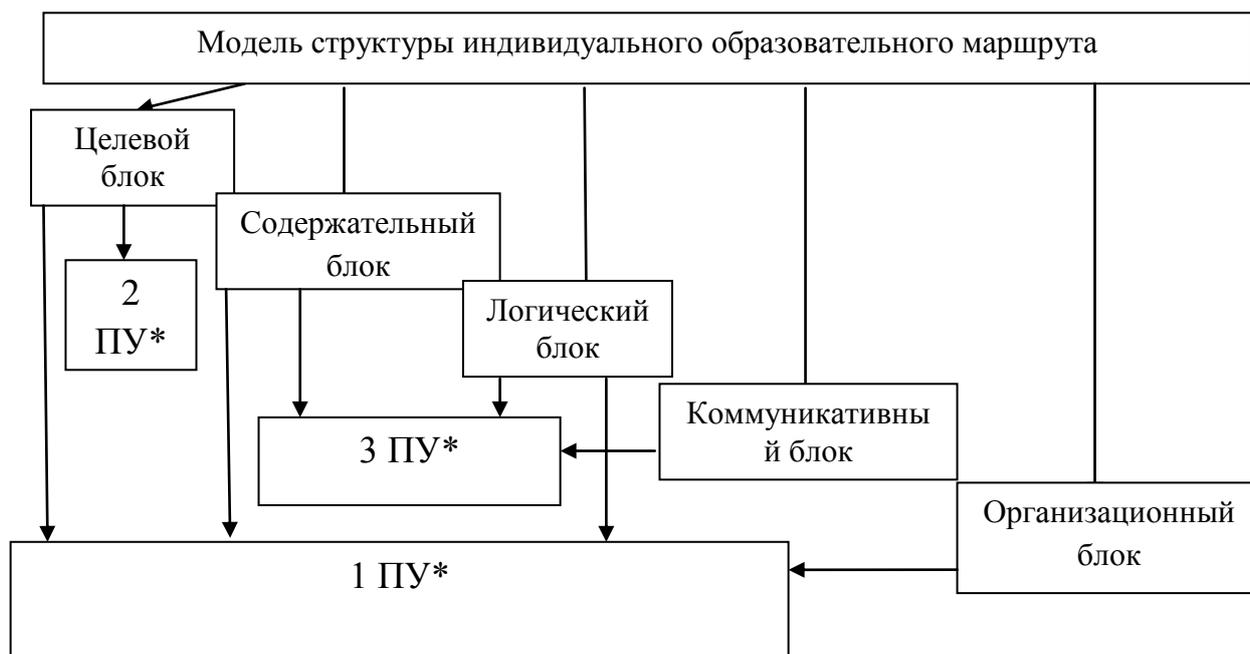
образовательный результат. При выполнении творческих заданий, проектов по предметным дисциплинам ученики проще ориентируются в изучении учебного материала, что способствует повышению уровня учебных достижений. *Принцип ситуативности обучения.* Сущность данного принципа заключается в создании ситуации поддержания познавательного интереса учеников во время урока. Представленная ситуация позволит: выявить цель, которую поставят перед собой обучающиеся; определит задачи, которые необходимо разрешать, с применением каких-либо действий, а так же обозначит пробелы необходимые заполнить. *Принцип образовательной рефлексии.* Для того чтобы продвижение по учебе было успешным, обучающимся необходимо определять сильные и слабые стороны своей деятельности. Важно, чтобы они понимали причины неудач и могли объяснить, что позволило добиться успехов в работе. Благодаря этому ученики смогут выявить цель своей дальнейшей работы, определить задачи и наметить действия по решению задач и достижению поставленной цели.

Организация процесса обучения с учетом перечисленных принципов способствуют реализации модели индивидуального образовательного маршрута.

Для успешного проектирования и реализации модели индивидуального образовательного маршрута, необходимо учитывать педагогические условия, которые будут способствовать успешной продуктивной учебной деятельности. Для определения структуры модели были выявлены следующие педагогические условия: 1) для того чтобы педагогу проектировать индивидуальный образовательный маршрут, необходимо знать структуру учебной деятельности, учитывать ее в организации учебной деятельности и использовать соответствующие содержание и методы обучения; 2) педагогу необходимо определять образовательные потребности, способствующие постановки цели учебной деятельности; 3) педагогу важно уметь разрабатывать и подбирать задачи (задания) в соответствии с алгоритмом учебных действий (задачный подход).

В результате была разработана модель реализации индивидуального образовательного маршрута обучающихся на ступени основного общего образования при изучении математики.

Модель реализации индивидуального образовательного маршрута обучающихся на ступени основного общего образования, при изучении математики состоит из 5 блоков.



\*- педагогическое условие

Рисунок 1. Модель реализации индивидуального образовательного маршрута обучающихся на ступени основного общего образования, с учетом педагогических условий

Дадим характеристику каждому компоненту модели индивидуального образовательного маршрута.

**Целевой блок.** Цель является главной структурной единицей урока, она определяет конечный результат, то есть к чему необходимо стремиться ученику и педагогу в процессе обучения. Но каким будет это стремление, зависит от знаний и учета педагогом образовательных потребностей школьников в учебном процессе. Образовательная потребность служит элементом мотивации ученика, в основе которой лежат его интересы, ценностные ориентации, мотивы, цель деятельности. При определении образовательной потребности ученика на уроке (что он хочет узнать, чему научиться) ставится цель для удовлетворения этой потребности.

**Содержательный блок.** Содержание урока отражает различные элементы социального опыта, которые усваиваются учащимися: знания; навыки и умения; опыт творческой деятельности; опыт ценностного отношения к объектам и явлениям. Для достижения поставленной цели необходимы действия, которые ведут к выполнению этих целей. Учебные задачи, выступают в роли активных действий. В результате решения данных задач у учеников развиваются умения самостоятельно определять цели обучения, ставить и формулировать новые задачи; самостоятельно планировать пути достижения целей; соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности; оценивать правильность выполнения учебной задачи; владение основами самоконтроля, самооценки.

**Логический блок** модели выполняет важную роль при построении этапов усвоения учебного материала. В этом блоке раскрываются процессы последовательного построения учебного материала и его усвоение. На этом этапе рассмотрено как выстроен процесс обучения, какие знания и в какой последовательности необходимы, чтобы учебный процесс был логически завершен. Использована таксономия учебных задач Д. Толлингеровой, разделенных на 5 категорий, содержащих 27 типов учебных задач по операционной структуре, то есть по операциям, необходимым для их выполнения.

Важной предпосылкой **коммуникативного компонента** является то, что ученик должен уметь быстро ориентироваться в пространстве, быстро создать команду или войти в неё. Общение является неотъемлемой частью любого урока, поэтому формирование коммуникативных умений обучающихся ведет к повышению качества учебно-воспитательного процесса.

В контексте концепции универсальных учебных действий коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, в состав базовых компонентов которой входят: потребность ребенка в общении с взрослыми и сверстниками; владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; позитивное отношение к процессу сотрудничества; ориентация на партнера по общению; умение слушать собеседника.

В основе **организационного компонента** лежит организация учебной деятельности. С целью выявления образовательной потребности и мотивации учения обучающихся используются соответствующие диагностические методики, а затем, исходя из полученных результатов, формулируются цели урока. Определяем и решаем учебные задачи посредством учебных действий. Используем групповую, парную работу, осуществляем оценочные действия, переходящие в самооценку. Проводим рефлекссию.

Таблица 1. Модель курса обучения

Модель курса обучения	Индивидуальный образовательный маршрут
1. Целевой блок	Диагностика, выявление образовательных потребностей обучающихся, формулирование целей
2. Содержательный блок	1. Умение самостоятельно определять цели обучения, ставить и формулировать новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности.

	<p>2. Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач.</p> <p>3. Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией.</p> <p>4. Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения.</p> <p>5. Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной.</p>
3. Логический блок	<p>Таксономия учебных задач по Д.Толлингеровой</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Задачи, требующие <u>мнемического</u> воспроизведения данных</li> <li>-Задачи, требующие простых мыслительных операций с данными</li> <li>-Задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными</li> <li>-Задачи, требующие сообщения данных</li> <li>-Задачи, требующие творческого мышления</li> </ul>
4. Коммуникативный блок	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками;</li> <li>- работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов;</li> <li>- формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;</li> <li>- умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей для планирования и регуляции своей деятельности;</li> <li>-владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью.</li> </ul>
5. Организационный блок	<p>Структура учебной деятельности</p> <p>Образовательная потребность</p> <p>Учебная задача</p> <p>Способы действий</p> <p>Контроль</p> <p>Самоконтроль</p>

Сопоставим выявленные педагогические условия с компонентами модели.

В контексте целевого, содержательного, логического, коммуникативного и организационного блоков, выполняется первое педагогическое условие: для того чтобы педагогу проектировать индивидуальный образовательный маршрут, необходимо знать структуру учебной деятельности, учитывать ее в организации учебной деятельности и использовать соответствующие содержание и методы обучения.

Второе педагогическое условие: педагогу необходимо определять образовательные потребности обучающихся, способствующие постановки их цели учебной деятельности. Данное условие находит свое отражение в целевом блоке модели индивидуального образовательного маршрута.

Содержательный, логический, коммуникативный блоки определяют третье педагогическое условие: педагогу важно уметь разрабатывать и подбирать задачи (задания) в соответствии с алгоритмом учебных действий (задачный подход).

Этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута связаны с моделью курса обучения И.С.Калниболанчук [1, с.112]. Рассмотрим этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута.

1 этап – проектирование модели маршрута. На данном этапе разработана структура индивидуального образовательного маршрута. Определены компоненты модели и ее составляющие.

2 этап – реализация первого блока модели (диагностика, мотивация учебной деятельности, постановка целей).

3 этап – содержательный. На данном этапе формулируются задачи, которые должен решить ученик в ходе урока, для достижения поставленной цели.

4 этап – выбор задач (базовый, повышенный, творческий уровни), решение которых позволяют достичь целей.

5 этап – контроль, переходящий в самоконтроль.

6 этап – оценка деятельности. На данном этапе происходит оценка выполнения заданий, и степень реализации индивидуального образовательного маршрута осуществляется как учителем, так и самим обучающимся.

Таким образом, в данной статье были проанализированы определения понятия «модель» и ее составляющие; рассмотрены принципы организации учебной деятельности для создания модели по реализации индивидуального образовательного маршрута; выявлены этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута. Эти действия способствовали разработке модели индивидуального образовательного маршрута для обучающихся на ступени основного общего образования. Охарактеризованы компоненты модели, которые сопоставлены с необходимыми педагогическими условиями проектирования индивидуального образовательного маршрута для обучающихся на ступени основного общего образования. Можно предположить, что разработка модели индивидуального образовательного маршрута для обучающихся будет способствовать повышению качества усвоения универсальных учебных действий школьников.

### **Список литературы**

1. Калниболанчук, И.С. Концептуальные основы включения психологического знания в вузовский курс педагогики: Монография.- Саратов: Издательство «КУБиК», 2010.-218 с.
2. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: Учеб.пособие для выс.учеб.заведений / И.А. Колесникова, М.Г. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А.Колесниковой.- М: Издательский центр «Академия», 2005.-288.
3. Краевский, В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей.- Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001.- 244с.
4. Маркова,С.В. Педагогическое сопровождение одаренного подростка при проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута: автореф.дис.канд.пед.наук / С.В.Маркова.- Киров,2011.-24 с.
5. Хуторской,А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов.- СПб: Питер,2001.- 544.: ил.- (Серия «Учебник нового века»)
6. Штеймарк,О.В. Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе // Знание.Понимание.Умение.- М.,2008.-№1,с.211

### **Пути привлечения учащихся к занятию физической культурой и спортом**

***Лосев Александр Сергеевич***

*кандидат физико-математических наук,*

*доцент, старший научный сотрудник*

*Института прикладной математики ДВО РАН*

***Мавренков Петр Сергеевич***

*старший преподаватель,*

*Приморский институт*

*железнодорожного транспорта*

*филиал ДВГУПС*

**Аннотация.** В статье поднимается проблема повышения физической культуры учащегося. В качестве решения предлагается увеличить число спортивных сооружений и

детско-юношеских спортивных школ. Полученный результат статистически обосновывается на соответствующих данных по Приморскому краю.

**Ключевые слова:** физическая культура, спортивная школа.

### **Ways of attracting participants to the activity of physical culture and sports**

**Losev Alexander Sergeevich**

*candidate of physical and mathematical sciences,*

*docent, senior researcher*

*Institute of Applied Mathematics FEB RAS*

**Mavrenkov Pyotr Sergeevich**

*senior lecturer,*

*Primorskiy Institute railway transport*

*FESTU*

**Abstract.** The article raises the problem of increasing the student's physical culture. As a solution, it is proposed to increase the number of sports facilities and children's and youth sports schools. The obtained result is statistically based on the corresponding data for the Primorsky Territory.

**Keywords:** physical culture, sports school.

Физкультура имеет особое значение в воспитании и формировании полноценной и целостной личности. Она способствует не только сохранению и укреплению здоровья, но и повышению уровня общительности и социальной активности. Результаты исследования, показывают, что у современных школьников всё чаще появляются заболевания связанные с двигательной системой, из-за отсутствия систематической физической нагрузки. [1] Наравне с этим, установлено, что потребность учащегося в движении, определяется не только его физическими особенностями, но и психологическими, физиологическими, генетическими и т.п. Поэтому вопрос организации занятия по физкультуре и определения индивидуальной физической нагрузки на учащегося является актуальным.

В условиях работы с современным поколением, которое отличается пассивностью и слабой физической развитостью, перед учителем возникает оптимизационная задача, которая заключается в планомерном физическом развитии каждого учащегося, без ущерба его здоровью. Последнее особенно сложно, так как многие исследования подтверждают, что высокая физическая нагрузка в раннем возрасте может привести к различным хроническим заболеваниям [2], [3], а её отсутствие к нарушению физического развития и проблемам со здоровьем.

Если говорить, в общем, о полноценном физическом развитии учащегося, то одним из решений, является универсальная формула оптимального двигательного режима учащегося, которая «складывается из утренней зарядки, подвижных игр на школьных переменах (для детей младшего школьного возраста), уроков физической культуры, занятий в кружках и спортивных секциях, прогулок перед сном, активного отдыха в выходные дни», полученная в работе [4]. Но, несмотря на её универсальность, компоненты входящие в неё, дозируются в соответствии с индивидуальными особенностями учащегося и внешними факторами.

На сегодняшний день, уровень понимания и позиционирования физкультуры, как неотъемлемого компонента образа жизни, очень низок, в том числе и среди учащихся. К примеру, в результате проведенного эксперимента, на базе 9-11 классов, было установлено, что 30% учащихся обладают низким уровнем здорового образа жизни, т.е. спорт не является составляющей их жизни, 12% учащихся занимаются спортом систематически и обладают соответствующим уровнем физической культуры, остальные 58% занимаются спортом от случая к случаю. [5] Следовательно, именно эти 58% систематически ходят на уроки физкультуры и потенциально готовы заниматься спортом, при создании определенных условий и мотивационной составляющей. Данное умозаключение подтверждается

результатами проведенного опроса, [5] в ходе которого установлено, что только 8% учащихся никогда не отдыхают активно и 5% никогда не занимались в спортивных секциях. Можно предположить, что именно последние входят в 5,7% учащихся, которые имеют хронические заболевания и ограничения в занятиях физкультурой [5].

Таким образом, низкий процент учащихся, которые никогда не посещали спортивных секций и сравнительно высокий процент учащихся с низким уровнем здорового образа жизни, говорит о готовности учащихся к занятию спортом. Соответственно можно предположить, что их занятие спортом носит хаотичный характер в силу неблагоприятных внешних факторов и условий, а не отсутствия внутренней мотивации. Таким образом, увеличение числа спортивных секций, детско-юношеских спортивных школ (ДЮСШ) и спортивных сооружений, должно привести к увеличению количества учащихся систематически занимающихся физической культурой и спортом.

Полученное умозаключение подтвердим на основе статистических данных по Приморскому краю, проведя соответствующий анализ зависимости числа учащихся занимающихся в ДЮСШ от числа спортивных сооружений, количества спортивных сооружений и численности молодежи в регионе.

По статистическим данным за 2006-2016 гг., составим уравнение множественной регрессии:

$$\hat{y} = 13916,5(x_1 - 3,88)^2 + 10,5(x_2 - 32,71)^2 + 0,35(x_3 + 0,557)^2 - 12582,6$$

здесь  $x_1$  – суммарное число основных спортивных объектов (плоскостные сооружения, бассейны, спортивные залы, стадионы) (тыс. ед.),  $x_2$  – число ДЮСШ (ед.),  $x_3$  – численность населения моложе трудоспособного возраста, т.е. до 16 лет (тыс. чел.),  $\hat{y}_1$  – число занимающихся в ДЮСШ (чел.). Анализ полученного уравнения, позволяет получить обоснованные умозаключения, которые характеризуют ситуацию в регионе следующим образом:

- Отрицательное значение выравнивающей постоянной  $a_0$  подтверждает негативную динамику численности молодежи занимающейся спортом. В частности, данный коэффициент отражает уменьшение её численности в среднем на 12852 человек, в случае неизменных входных параметров  $x_1, x_2, x_3$ .

- Слагаемые, возведенные в квадрат, отражают значения входных параметров  $x_1, x_2, x_3$  при которых их влияние на результат сводиться к нулю. В общем случае, речь идет или о предельно малых значениях или предельно больших. В нашем случае, при суммарном числе спортивных объектов около 3,88 (тыс. ед.), числе ДЮСШ – 33 (ед.), численности молодежи 0,557 (тыс. чел.), динамика численности занимающихся в ДЮСШ составить нуль, что соответствует первому выводу, т.е. в среднем в год минус 12852 человек.

Следовательно, положительная динамика достигается только при существенном увеличении числа спортивных объектов (выше 3880), и ДЮСШ (выше 33). К примеру, увеличение числа ДЮСШ до 50 ед. (сейчас их 43) и спортивных объектов до 3400 (сейчас их 3236) позволит увеличить число занимающихся в ДЮСШ на 4900 человек, т.е. на 16%. Данный показатель не является завышенным, так как число учащихся ДЮСШ в 2009 году составляло 48004 человек, при условии, что самих ДЮСШ было 73 шт.

В настоящее время число ДЮСШ в Приморском крае 43, спортивных объектов чуть более 3200 ед., численность молодежи порядка 338000 человек и только 9% занимается спортом. Таким образом, порядка 90% молодежи не ведут спортивный образ жизни, а их физическое развитие проходит в рамках школьной программы, где они не всегда получают запланированную физическую нагрузку в рамках учебного процесса, так как не в каждой школе есть спортивный зал. В частности, в работе [6] авторами было установлено, что на 552 общеобразовательных учреждения Приморского края приходится 363 спортивных зала, что составляет 65,7%.

Таким образом, помимо повышения уровня методической составляющей уроков физкультуры и увеличения внеклассных массовых спортивных мероприятий, требуется продуманная политика в области спорта, которая позволит создать преемственность между общеобразовательным учреждением и ДЮСШ, и предоставит возможность молодежи развиваться физически за рамками учебного процесса, т.е. в спорт залах, стадионах и спортивных школах.

#### Список литературы

1. Давыдов В.Ю., Попова Г.Н. Меры безопасности на уроках физической культуры: (Всё для учителя физической культуры): учебно-методическое пособие. - Уфа, 2003. - 150 с.
2. Никитюк Б.А. Акселерация развития (причины, механизмы, проявления и последствия) // Итоги науки и техники. Серия Антропология. - М.: АМН СССР, 2001. - Т. 3. - с. 5 - 76.
3. Сухарев А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. - М.: Медицина, 2005. - 270 с.
4. Полиевский С.А. Стимуляция двигательной активности. - М.: Здоровье, 2007. - 216 с.
5. Семенская С.В. Роль физической культуры в укреплении здоровья школьников // Информационно – поисковый исследовательский проект. Районный конкурс экологических проектов «Мы шагнули в XXI век». Кашира, 2013 г.
6. Лосев А.С., Мавренков П.С. Проблема материально-технического оснащения общеобразовательных учреждений // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: Сборник научных статей и докладов XI Всероссийской научно-практической конференции Уссурийск: Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; [сост. Глухих]. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2017 г.

#### Развитие универсальных учебных действий обучающихся на уроках русского языка

*Муравьев Олег Анатольевич,  
преподаватель отдельной дисциплины (русский язык и литература) ФГКОУ  
«Уссурийское суворовское военное училище МО РФ»  
Муравьева Наталья Александровна,  
преподаватель отдельной дисциплины (русский язык и литература)  
ФГКОУ «Уссурийское суворовское военное училище МО РФ»*

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена вопросам развития универсальных учебных действий при использовании деятельностного метода обучения. Статья предназначена для преподавателей, воспитателей, методистов образовательных организаций.

**Ключевые слова:** деятельностный метод, универсальные учебные действия, структура урока, методы и приёмы, познавательная деятельность.

#### The formation of universal educational activities of students at the lessons of Russian language

*Muraviev Oleg Anatolievich,  
teacher of discipline (Russian language and Literature) FSEE “  
Ussuriisk Suvorov Military School MO RF”  
Muravieva Natalya Alexandrovna,  
teacher of discipline (Russian language and Literature)  
FSEE “Ussuriisk Suvorov Military School MO RF”*

**Abstract.** The present article is dedicated to the issue of universal learning activities development using activity-based learning method. The article is intended for teachers, educators, methodologists of educational organizations.

**Keywords:** activity-based method, universal educational activities, the framework of a lesson, methods and techniques, cognitive activity.

«Скажи мне – и я забуду,  
Покажи мне – и я запомню,  
Дай мне сделать – и я пойму».  
Конфуций

Педагогические деятели разных времён обращали внимание на то, что воспитанник не должен пассивно усваивать новые знания в готовом виде, а включаться в самостоятельную учебно-познавательную деятельность, добывая эти знания. С переходом системы образования на ФГОС перед преподавателями ставятся задачи, требующие формирования знаний, позволяющих обучающимся действовать в новой обстановке на качественно высоком уровне. Какие бы формы, технологии ни использовал преподаватель на уроке, результат должен быть один: умение обучающегося самостоятельно добывать, находить и применять знания, т.е. педагог должен научить ученика учиться. Реализации данных задач в полной мере способствует системно-деятельностный подход в обучении, который заложен в новые стандарты. Фундаментальной основой системно-деятельностного подхода в обучении является деятельностный метод.

Какое же толкование ему даётся в методике преподавания?

Деятельностный метод обучения - это организация деятельности, в которой главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности обучающегося.

При реализации деятельностного метода привычное отношение обучающихся к миру выходит за рамки традиционной схемы «знаю - не знаю», «умею - не умею», трансформируясь в новые параметры: «ищу и нахожу», «думаю и узнаю», «пробую и делаю».

Исходя из этого, ключевыми словами в характеристике технологии деятельностного метода, применительно к системе образования, будут являться слова: искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться.

Данная технология требует от обучающихся умения высказывать свое мнение, обосновывать его, выстраивать цепочку логических рассуждений, осознавать ценность участия каждого в решении разных учебных задач. При этом, использование на уроках технологии деятельностного метода создаёт условия для формирования универсальных учебных действий, которые обеспечивают возможность каждому обучающемуся самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты, а также создают условия для развития личности и ее самореализации.

Понимая необходимость развития у обучающихся УУД, можно прийти к выводу, что процесс обучения необходимо выстраивать не только как процесс получения знаний, но и как процесс развития личности.

В рамках системно-деятельностного подхода в обучении существует определённая типология уроков: урок открытия новых знаний; урок развивающего контроля; урок рефлексии знаний; урок построения системы знаний. При этом каждый тип урока имеет свою структуру (этапы).

Исходя из того, что важнейшей характеристикой деятельностного метода является системность, а система - это не только изучение предмета в целом, но и проведение отдельно

взятого урока, системно-деятельностный подход необходимо осуществлять на различных этапах и типах уроков. Рассмотрим возможности применения деятельностного метода обучения и развития УУД на структуре урока открытия нового знания.

На этапе мотивации (самоопределения) необходимо организовать осознанное вхождение обучающихся в пространство учебной деятельности на уроке. На данном этапе необходимо настроить обучающихся на работу, высказать добрые пожелания воспитанникам, оказать моральную поддержку или предложить подумать, что им пригодится для успешной работы на уроке. Здесь на помощь могут прийти притчи или высказывания известных людей о необходимости знаний: *«Для жизни, а не для школы учимся мы» (Сенека).* *«Не в количестве знаний заключается образование, а в полном понимании и искусном применении всего того, что знаешь» (Г. Гегель).*

Возможные приёмы, способствующие формированию личностных УУД, для использования на данном этапе: «Нестандартный вход в урок», «Отсроченная отгадка», «Ассоциативный ряд», «Удивляй!», «Фантастическая добавка».

Этап актуализации знаний. Чаще всего актуализацию знаний обучающихся в начале урока учитель проводит либо в виде опроса, либо в виде проверочной самостоятельной работы, либо призывами «вспомнить», «подумать», «предложить». Однако необходимо подготавливать мышление обучающихся к изучению нового материала, наиболее эффективными способами могут стать приемы и техники ТРИЗ и ТРКМ: «Цепочка признаков», «Верите ли вы?», «Я беру тебя с собой», «Жокей и лошадь» и др. На данном этапе уделяется внимание всему спектру УУД: познавательным, коммуникативным, регулятивным, личностным.

Этап выявления места и причины затруднения (проблемного объяснения нового материала). Существует 3 возможности постановки учебной проблемы на уроке:

1. Проверка знания обучающимися изученного ранее учебного материала, необходимого при изучении новой темы.
2. Создание проблемной ситуации.
3. Подводящий к теме диалог.

На данном этапе ставится проблемный вопрос, мотивирующий изучение новой темы, и внимание обучающихся обращается на отличительное свойство задания, вызвавшего затруднение, затем формулируется цель и тема урока, организуется подводящий диалог, направленный на построение и осмысление нового материала, которое фиксируется вербально, знаками и с помощью схем. Предлагая обучающимся систему вопросов и заданий, преподаватель подводит их к самостоятельному открытию нового. В результате обсуждения подводятся итоги. Выбор формы изучения нового материала на уроке зависит от многих факторов: особенностей и уровня подготовки детей, особенностей предмета, особенностей темы, возможностей и технического оснащения кабинета, мастерства учителя, но можно найти прием, который позволит не просто ввести обучающихся в новую тему, но и организовать их самостоятельную деятельность по изучению нового материала. Реализации целей данного этапа могут служить следующие приёмы, направленные на развитие познавательных, регулятивных, коммуникативных и личностных УУД: «Пинг-понг», «Имя - Значение», «Лови ошибку», «Инсерт», «Послушать-сговориться-обсудить», «Связи», «Зигзаг», «Своя опора», «Целое-часть. Часть-целое», «Изобретательская задача», «Совмещение противоположностей».

Этап построения проекта выхода из затруднения. В большинстве случаев поиск решения проблемы происходит на этапе изучения нового материала. Однако умению решать проблемы необходимо учить, и не всегда это уместно и эффективно в том случае, когда не хватает знаний. Представляется возможным отводить время на уроке для формирования умения решать проблемы и планировать свои действия по реализации намеченного плана, используя следующие приёмы: стратегия «Идеал», стратегия «Фишбоун», «Силовой анализ», «Генераторы-критики», «Обратный мозговой штурм», а также задания типа «Поставь вопросы, на которые ты знаешь ответы».

Этап реализации построенного проекта. Как правило, для решения учебных задач на уроке отводится достаточно времени, чтобы организовать самостоятельную деятельность воспитанников. На данном этапе наиболее эффективно решать не только те задачи, которые разработаны авторами учебников, но и такие, решение которых формирует универсальные действия обучающихся. В настоящий момент не все современные учебники и задачки наполнены поистине учебными задачами. Поэтому преподаватель может использовать алгоритм разработки изобретательской или ситуационной задач с целью наполнения содержания урока заданиями, соответствующими требованиям системно-деятельностного подхода. Также можно использовать иные педагогические приемы по организации самостоятельной деятельности учащихся: «Морфологический ящик», «Создай паспорт», «Ситуационные задачи», «Изобретательские задачи».

Этап первичного закрепления направлен на отработку полученных знаний. Обучающиеся выполняют тренировочные упражнения с обязательным комментированием, проговариванием вслух изученных алгоритмов действия, что способствует формированию регулятивных и коммуникативных УУД.

Этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону. Наибольший эффект на данном этапе можно получить:

- если предложить учащимся на выбор несколько заданий разного уровня;
- если использовать нетрадиционные формы проведения контроля;
- если включить в проверочную работу задания, которые обозначат границы применения имеющихся знаний, приоткроют новые возможности и неизвестные пока знания;
- если использовать групповую, парную и индивидуальную формы работы.

Обучающиеся самостоятельно выполняют задания на применение изученных свойств, правил, проверяют их в классе пошагово, сравнивая с эталоном, и исправляют допущенные ошибки. При этом развиваются регулятивные, личностные и познавательные универсальные учебные действия. Оправданным будет использование на данном этапе следующих приёмов: «Метод интеллект-карта», «Жокей и лошадь», «Цепочка признаков», «Диаграмма Венна», «Рюкзак».

Следующий этап - включение в систему знаний и повторение. Здесь важно определить границы применимости нового знания, отработать навыки его использования совместно с ранее изученным материалом и повторить содержание, которое потребуется на уроках. Используя приёмы «Хочу спросить», «Толстый и тонкий вопрос», «Вопросительные слова», «Вопрос к тексту», «Ромашка Блума», преподаватель формирует познавательные, коммуникативные, личностные УУД.

Рефлексия учебной деятельности на уроке (итог урока). Фиксируется изученное новое знание и его значимость. Важно организовать самооценку учебной деятельности и согласовать задание на самоподготовку. Подведение итогов урока помогает обучающемуся осмыслить его собственные достижения и проблемы. В практике организации рефлексии насчитывается большое количество приемов: «Телеграмма», «Цветные поля», «Мысли во времени», «Синквейн», «Диаманта», «До – после», «ЗХУ», «Сообщи свое Я» и др., - формирующих коммуникативные, личностные и познавательные УУД. Но при организации рефлексии важно помнить, что каждому приему свое место в предмете и теме урока, рефлексия проводится не для преподавателя, не для логического завершения урока, а для обучающегося.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить преимущества деятельностного метода обучения:

- у обучающихся в наибольшей степени развиваются навыки самостоятельной работы;
- формируются умения творчески, нестандартно решать учебные задачи;
- возникает положительная мотивация к познавательной деятельности и активной работе;

- интерес к предмету побуждает к чтению дополнительной литературы, что расширяет их познания в области данной науки;
- формируются личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия.

#### **Список литературы**

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов/ А.Г. Асмолов // Практика образования.-2008.- №2.
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя. Под ред.А.Г. Асмолова. М.,Просвещение, 2011- (серия «Стандарты второго поколения»).
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.- М.,Просвещение, 2011- (серия «Стандарты второго поколения»)
4. Брошюра «Федеральные Государственные Образовательные стандарты»; Просвещение, 2011г.

#### **Организация «школы полного дня» в рамках ФГОС НОО**

*Шамаева Анна Аркадьевна*

*учитель начальных классов  
гимназии №2 г. Владивостока,  
студент ДВФУ*

**Аннотация.** В статье рассматривается один из видов внеурочной деятельности в начальной школе в рамках полного дня.

**Ключевые слова:** ФГОС НОО, начальные классы, младший школьник, школа полного дня.

#### **Organization of a school of the full day in framework of federal state educational standard of primary general education**

*Shamaeva Anna Arkadevna*

*primary school teacher  
gymnasium number 2 in Vladivostok,  
FEFU student*

**Abstract.** In the article one of the types of after-hour activities in primary school is considered in the framework of a full day.

**Keywords:** Federal state educational standard of primary general education,

На сегодняшний день ФГОС НОО ориентирует образовательные организации на создание условий для воспитания, формирования личности обучающегося, способной жить в информационном, быстро меняющемся мире, а так же ориентирует на развитие у детей способностей и универсальных учебных действий, которые помогут в дальнейшем им самоопределиться в той или иной социокультурной ситуации. Достичь такой результат за счет освоения только предметных программ, практически невозможно. И уже во внеурочное время можно создать такую деятельность, в которой каждый ребенок имеет право на самореализацию и может проявить свою уникальность. И тем самым возникает возможность интеграции учебной и внеурочной деятельности. Это основной тренд в образование, то есть непрерывность образования.

Непрерывное образование становится явным принципом образовательной системы и участие в ней человека на протяжении всего непрерывного процесса его учебной

деятельности в разнообразных формах. Мы заметили, что по-другому осмысливаются традиции воспитательной работы.

Дополнительное образование увеличивает пространство, в котором школьники могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовать себя, продемонстрировать те способности, которые невостребованы основным (базовым) образованием.

С целью реализации внеурочной деятельности в Гимназии № 2 г. Владивостока разработано «Положение о Школе полного дня» в соответствии с Законом РФ «Об образовании».

Школа полного дня – это новый тип школы, полностью ориентированный на ФГОС.

Основанием для зачисления в группу «полного дня» является заявление родителей.

Рассматривая «Школу полного дня» с одной стороны, можно сделать вывод о формировании нового пространства жизнедеятельности учащихся, более безопасного, чем общепринятое пространство, в котором ребенок находится ежедневно. Но с другой стороны в школе полного дня появляется достаточное количество свободного времени для учащихся – оно может использоваться как время самоподготовки, отдыха или организации досуга через посещение кружков или секций по интересам. Но появление дополнительного времени у педагогов позволяет им не просто расширить имеющееся воспитательное пространство, а серьезно изменить влияние школы на подрастающее поколение, сделав это с применением современных методов, способов, иными словами – через внедрение инноваций.

Главная педагогическая идея учебно-воспитательного процесса в школах с полным днем – в создании единой системы воспитательного воздействия на детей, способствующей их всестороннему, гармоничному развитию. Эти идеи способствуют работе в настоящее время школ полного дня.

Наш режим «Школы полного дня».

Внеурочная деятельность в группах «полного дня» – это система кружков и занятий художественно-эстетического, научно-познавательного, спортивно-оздоровительного и духовно-нравственного направлений в соответствии с учебным планом внеурочной деятельности класса (как составной частью учебного плана гимназии). Работа на занятиях не должна быть продолжением или отработкой материала урока. Начало работы ШПД с 8:30 до 17:00 с понедельника по пятницу с учетом учебных уроков.

Занятия во второй половине дня проводятся после обеда и игр на улице. Далее у детей занятия в форме кружков, секций, клуба в специально оборудованном помещении и в классах групп. Продолжительность занятий 30 минут. Перемена – 10, 20 минут.

Все учащиеся посещающие школу полного дня, задействованы в школьных занятиях: «Театральный кружок», «Танцевальная студия», «ИЗО-студия», «Экология», «Художественное чтение», «Кружок творчества», «Умники и умницы», «Риторика», «Единоборство», «Математическое конструирование», «Логика», «Этика», «Футбол», «Английский язык» и педагогическое сопровождение самоподготовки учащихся.

Из всех перечисленных занятий, я провожу восемь.

«Художественное чтение» - литературоведческий кружок. Знакомство с основными жанрами литературы. Усовершенствование техники чтения, умения работать с текстом. Включает в себя игровые элементы. Результатом работы кружка являются праздники, выступления, концерты.

«ИЗО-студия». Знакомство с приемами живописи, графики, лепки. Включает в себя и просмотр картин художников и рисунков детей. Результатом работы являются выставки.

«Умники и умницы» - научное общество учеников начальных классов.

«Математическое конструирование» - игровое-творческое занятие. Включает в себя формирование метапредметных УУД.

«Детская риторика» - проводится в форме конференции, диспута, круглого стола, ролевой игры. Строится по принципу диалога. Используется авторская программа Т.А. Ладыженской, УМК «Школа 2100». Формируются коммуникативные УУД: умение строить диалог, общаться с одноклассниками, учителем; знакомство с этикетом.

Планируемые результаты работы являются: конкурсы, фестивали, сочинения, статьи в школьную газету и для школьного сайта.

«Экология - проводится в форме конференции, диспута, круглого стола, ролевой игры, анкетирования.

«Английский язык» - программа предполагает активные формы проведения занятий с детьми: обучение на основе детских и ролевых игр, разучивания и проигрывание песенок, разыгрывание сказочных и бытовых ситуаций.

Планируемые результаты работы является проведение «Недели английского языка».

Миссия «Школы полного дня» – предоставление каждому участнику образовательного процесса сферы деятельности, необходимой для реализации интеллектуальных и творческих способностей, формирование их ключевых компетенций; вовлечение родителей в совместную общеобразовательную и воспитательную деятельность школы; развитие социального партнерства, сетевого взаимодействия, информационной открытости образовательного учреждения.

Мы попытались найти плюсы и минусы во внеурочной деятельности. И так плюсы такого подхода к обучению очевидны. Обущающийся в любом случае будет выполнять домашние задания. Из-за более равномерного распределения учебных занятий в течение дня ему будет проще воспринимать материал, четкий распорядок дня позволяет найти больше времени для отдыха и посещения кружков и занятий по интересам, просто так ребенок не сможет сидеть без дела. Постоянный надзор со стороны учителей делает его времяпровождение гораздо более безопасным. И что немаловажно - освобождает родителей от тревог по поводу своего ребенка в промежутке между школьными занятиями и их приходом с работы.

Но, однако, и всякая система, как Школа полного дня имеет и свои минусы. Да некоторые дети не слишком уж любят школьные занятия, и нахождение в школе практически целый день приведут к тому, что ученик может ее просто не воспринимать как нечто ценное. Потому что нагрузки тоже не все воспринимают одинаково - при насыщенном графике школы полного дня может возникнуть хроническое переутомление, которое приведет к ухудшению успеваемости, а в худшем случае нанесет вред здоровью.

К тому же сама система «Школы полного дня» еще окончательно не опробована, нужно улучшать эту систему для удаления всех минусов.

В заключении мы выдвигаем следующий вывод: «Школа полного дня» – это образовательное учреждение, реализующее образовательный стандарт основного и дополнительного образования, в который входит комплекс обучающих, социализирующих и оздоровительных функций, интегрирующее познание, творчество, досуг в интересах развития личности, помогающее семье и обществу адаптировать школьника к социальной действительности.

- ✓ ШПД открывает дополнительные возможности в решении проблем обучения и воспитания детей.
- ✓ ШПД позволяет адаптировать школьную среду с учётом особенностей каждого ребёнка.
- ✓ ШПД работает по принципу «Все включено».

Нам, учителям, кто ведет «Школу полного дня» и желающим ее начать вести, необходимо сделать всё, чтобы образ школы наполнился новым позитивным содержанием, привлекательностью для подрастающего поколения, примером здорового образа жизни и благополучия. Чтобы наш город и край росли и развивались, чтобы у нас жили здоровые и красивые люди, в том числе мы, наши дети.

### Список литературы:

1. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя /Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.:Просвещение, 2010.
2. Елизарова Л.В. Развитие творческих способностей учащихся младшего школьного возраста через учебную деятельность и внеклассную работу в образовательных учреждениях полного дня // <http://festival.1september.ru>
3. Зверев А.О. Академия полного дня. Методические рекомендации по организации школы полного дня с требованиями СанПиНов РФ. М.: НИИ школьных технологий, 2006 - 126 с.
4. Карклина С.Э. Педагогика продленного дня. - М., 1988. - 142с.
5. Мячина Е.В. Внедрение школы полного дня как способ расширения воспитательного пространства образовательного учреждения // <http://festival.1september.ru>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] - М.: Просвещение, 2011.

### Нормативно-правовая база

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» (2016 года);
2. СанПиН 2.4.2. 2821 – 10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 189, зарегистрированы в Минюсте России 3 марта 2011 г., регистрационный номер 19993);
3. Федеральные требования к образовательным учреждениям в части минимальной оснащенности учебного процесса и оборудования учебных помещений (утверждены приказом Минобрнауки России от 4 октября 2010 г. № 986, от 3 февраля 2011 г., регистрационный номер 19682);
4. Федеральные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников (утверждены приказом Минобрнауки России от 28 декабря 2010 г. № 2106 от 2 февраля 2011 г., регистрационный номер 19676).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373, зарегистрирован в Минюсте России 22 декабря 2009 г., регистрационный номер 17785) с изменениями (утверждены приказом Минобрнауки России от 26 ноября 2010 г. № 1241, зарегистрированы в Минюсте России 4 февраля 2011 г., регистрационный номер 19707).

### Повышение профессиональной мотивации будущих специалистов на основе организации встреч «лицом к лицу»

*Юрченко Елена Владимировна,*

*педагог-психолог*

*КГА ПОУ «Дальневосточный гуманитарный  
и технический колледж», Владивосток*

**Аннотация.** В данной статье предоставлен опыт использования встреч «лицом к лицу» студентов Дальневосточного Государственного Гуманитарно-Технического колледжа города Владивостока Приморского края с преподавателями колледжа, как необходимого и важного условия повышения профессиональной мотивации к будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** взаимное воздействие; взаимная зависимость; профессиональная мотивация; позитивный диалог; самоанализ; самопознание; толерантное сознание; хронотоп.

### Increase the professional motivation of future specialists through meetings "face to face"

*Yurchenko Elena Vladimirovna,*

*candidate of pedagogical sciences,  
teacher of KGA POU «The Far East  
state  
humanitarian and technical college»,  
Vladivostok*

**Abstract.** In this article, the experience of using face-to-face meetings of students of the Far Eastern State Humanitarian Technical College of the city of Vladivostok in Primorsky Krai with teachers of the college is provided as a necessary and important condition for increasing professional motivation for future professional activity.

**Keywords:** mutual influence; mutual dependence; professional motivation; positive dialogue; introspection; self-knowledge; tolerant consciousness; chronotope.

Система отношений, складывающихся между человеком и элементами окружающей его среды, представляется учеными очень сложной, так как она (система отношений) создается самими людьми и существует не отдельно от них, а реализуется через них. [7; 8; 13; 15]. Среди большого разнообразия отношений человека и общества несомненную ценность представляют отношения взаимного воздействия и отношения взаимной зависимости [1; 5; 6; 8; 9; 12; 13; 14; 15] в социальной среде; среде социально воспитывающей современных студентов.

Создание социовоспитывающей среды, определяющей ценностные ориентации, студентов, сотрудников и преподавателей невозможно без правильно построенной системы взаимоотношений, при которой взаимное воздействие и взаимная зависимость должны быть подкреплены комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих создание единой гуманитарной культуры и направленных на формирование и развитие личности, которая осознает смысл своей деятельности, свое предназначение, обладает активной жизненной позицией.[2; 3; 10; 11;16]. Понимание этого факта представляется нам принципиальным и важным при поиске новых форм, условий и содержания работы со студентами.

Новое студенчество требует новых подходов. Непонимание и неприятие факта изменения портрета современного студента приведет к неприятным прогнозам. Студенчество – движущая сила современного общества, настоящая и будущая интеллектуальная элита, на которую опирается и будет опираться государство. Оно – отражение социальных процессов, ожиданий, стремлений [3].

В жизни будущего специалиста, студенчество – крайне важный этап формирования взрослой конкурентоспособной личности. Именно этот период является основой в формировании навыков ведения позитивного диалога; развитию способности к самоанализу, самопознанию; развитию эмоциональной устойчивости и гибкости, развития способности к рефлексии, т.е. формированию установок толерантного сознания, мотивации профессионального становления.

Решение данной проблемы, нам виделось возможным через встречи студентов с педагогическими работниками ДВГГТК за круглым столом. Только в близком общении – лицо к лицу, можно понять своего наставника, преподавателя, воспитателя общечеловеческого; только в доверительной атмосфере личностного хронотопа можно осознать – идеальных людей не существует; понять и признать – все люди разные. Такое понимание делает человека более толерантным, помогает владеть и управлять собой, что крайне необходимо и для студентов, и для педагога не только в педагогическом процессе, но в осознании дефицита уважения друг к другу. Данная групповая работа направлена на формирование и у участников встречи ( педагога и студентов), установок толерантного сознания как необходимого и важного условия эффективного взаимодействия -

«преподаватель – студент» в педагогическом взаимодействии, повышения профессиональной мотивации будущих специалистов и осуществляет следующие задачи:

1. Формирование навыков ведения позитивного диалога.
2. Развитие способности к самоанализу, самопознанию.
3. Развитие эмоциональной устойчивости и гибкости.
4. Развитие способности к рефлексии.
5. Повышение профессиональной мотивации.

Основная цель встречи педагога со студентами за круглым столом - знакомство. Знакомство *студентов* с педагогом – профессионалом, педагогом – личностью, педагогом-гражданином и просто жителем. Знакомство *педагога* со студентами, их приоритетами и направленностью, отношением студентов к выбранной профессии, позволяет взглянуть на действия и поступки студентов с иных позиций.

Организация встреч «Лицом к лицу» не требует каких-то особенных условий и подготовки места проведения; достаточно, если встречи будут проходить в учебной аудитории или в библиотеке учебного учреждения, при условии, что все участники встречи будут за одним столом. Время проведения не имеет ограничений и зависит от заинтересованности участников. Студентам предлагается указать фамилии преподавателей, с которыми хотели бы встретиться, которые им наиболее интересны и из указанного списка отбираются чаще всего предпочитаемые три преподавателя. Список фамилий сопровождается вопросами, адресованными тому или иному педагогу (а иногда и всем). Изготавливаются красочные приглашения для педагогов с указанием места и времени встречи.

Содержание встречи «Лицом к лицу» имеет две части. *Первая* - рассказ педагога о себе и *вторая* - ответы педагога на вопросы студентов. После встречи все участники заполняют опросный лист «Лестница удовлетворенности», в котором отмечают степень удовлетворенности встречей и высказывают пожелания и предложения. Первая часть встречи - содержит рассказ педагога о своем профессиональном становлении, о том, как пришел в профессию и какую роль играет колледж в его жизни, уделяя особое внимание необходимым качествам личности, которые помогают (или мешают) в работе и как их в себе воспитать. Высказывается педагог о роли студенческого братства, о дружбе, долге, любви в самостоятельной жизни; о роли родителей и наставников в своем личностном становлении; о тех, кто повлиял на жизнь в большей степени. Если в первой части встречи, педагог по собственному усмотрению выстраивает линию повествования о себе, то ответы на вопросы – выступают доверием студенту, который (в дальнейшем) через свой опыт становится партнёром педагога, активным субъектом профессиональной подготовки, соотнося свои личностные особенности с человеческими и профессиональными качествами педагога. Преподаватель оставляет за собой право не отвечать на «нежелательные» для него вопросы.

Вопросы, с которыми чаще всего обращались студенты к выбранным преподавателям:

1. Почему Вы выбрали профессию педагога? Что повлияло (кто повлиял) на Ваш выбор? По каким критериям был сделан Ваш выбор? Довольны ли Вы своим выбором (сегодня бы изменился Ваш выбор)? Были ли другие варианты выбора профессии?
2. Нравится ли Вам Ваша профессия? Если «да», то чем?
3. Есть ли у Вас достижения в профессии?
4. Ваше самое яркое воспоминание со времен начала педагогической деятельности? Довольны ли Вы собой в профессии?
5. Состоявшись, как личность, Вы сам достигли всего в жизни или был человек, который Вам помогал (друг, коллега, наставник, педагог, любимый человек, родственник и т.п.)?
6. Были ли в Вашей профессиональной жизни минуты отчаяния?
7. Часто ли Вы «сдавались» и не доводили дело до конца, столкнувшись с трудностями?

8. Как Вы пришли в ДВГГТК и какую роль играет колледж в Вашей жизни?
9. Какую методику (методики) Вы предпочитаете, обучая студентов?
10. Есть ли у Вас любимчики среди студентов или вы относитесь ко всем одинаково ровно? Способны ли Вы поставить «5» просто так?
11. Обучению легче поддаются юноши или девушки?
12. Работая со студентами, испытываете ли Вы трудности? Если «да», то с какими трудностями Вы сталкиваетесь чаще всего?
13. Как Вы относитесь к коллегам и всему коллективу педагогов ДВГГТК в целом? Кого Вы в большей степени уважаете и почему? С кем Вы могли бы поговорить о своих проблемах? Кого из сотрудников ДВГГТК Вы бы взяли с собой на необитаемый остров?
14. Как Вы добились авторитета у Ваших студентов?
15. Что вы делаете, чтобы снять напряжение?
16. Помогаете ли Вы студентам, которые не поняли тему урока? Если «да», то как?
17. Какого педагога Вы считаете профессионалом? Есть ли таковые среди Ваших коллег?
18. Чем занимались Ваши родители?
19. В детстве Вы посещали детский сад или были «домашним» ребенком?
20. Как родители повлияли на Вас?
21. Гордитесь ли Вы своей семьёй? Девиз Вашей семьи ? Что больше всего тронуло Вас в последнее время?
22. В детстве кем Вы хотели стать?
23. Какие события из Вашего детства самые запоминающиеся?
24. Если у Вас в жизни конкретная цель (Какая Ваша самая заветная мечта?) Если «да», то она уже достигнута или Вы находитесь в процессе её достижения?
25. Приходилось ли Вам «идти по головам» при достижении какой-либо цели?
26. Совершали ли Вы поступки, за которые Вам стыдно? И какой урок Вы извлекли из этого?
27. Когда Вы учились в школе, какие предметы были у Вас любимыми? Были ли у Вас достижения в учебе? Если «да», то какие?
28. В период обучения в школе, были ли у Вас конфликты с преподавателями? Если «да», то по какой причине?
29. Когда Вы учились в институте, что вызывало у Вас наибольшее затруднение? С какими трудностями Вы сталкивались?
30. Ваша жизненная позиция? Ваше жизненное кредо?
31. Любите ли Вы людей? Какие качества в людях цените больше всего?
32. Если это удобно, расскажите о своей первой любви, первом поцелуе.
33. Как Вы относитесь к однополым отношениям, однополым бракам?
34. Как Вы относитесь к домашним животным? Любите ли Вы животных? Если «да», то каких и почему? Есть ли у Вас домашний питомец?
35. Какие фильмы Вам нравятся? Какой Ваш любимый фильм? Любите ли Вы сериалы? Если «да», то какие?
36. Что хотели бы сделать в жизни? Что для Вас является самым приоритетным? Что бы вы хотели сделать до конца этого года?
37. Знакомо ли Вам чувство зависти?
38. Были ли в Вашей жизни проблемы, связанные с алкогольными напитками?
39. Какой вид спорта Вам нравится?
40. Что бы Вы пожелали молодым людям, которые выберут профессию педагога?
41. Воплотили ли Вы всё задуманное в своей жизни?
42. Какую музыку Вы предпочитаете?
43. Часто ли Вы ходите в театр, музеи?
44. Есть ли у Вас страхи? Какие они?
45. Какое время года Вам больше по душе?

46. Любите ли Вы путешествовать? Где побывали? Куда бы Вы хотели съездить?
47. С какими мыслями Вы ложитесь спать?
48. Ваш любимый цвет?
49. Как Вы проводите свободное время? Чем Вы любите заниматься вне рабочего времени?
50. Что для Вас стоит на первом месте: работа или дом?
51. Можно ли Вас назвать счастливым человеком?
52. Что бы Вы сказали себе из времен юности и что себе сегодня? Что бы Вы пожелали себе?
53. Совет от первого лица студентам .....

Опыт организации встреч «Лицом к лицу» в ДВГГТК с 2014 года по настоящий момент, показал несомненную ценность данных встреч: уходила тревожность, неуверенность в себе у первокурсников; повышалась мотивация прохождения педагогической практики будущих мастеров производственного обучения. Все приглашенные преподаватели охотно соглашались принять участие в данных встречах (за исключением одного преподавателя, чей педагогический стаж более 50 лет); многие приносили фотографии из личного архива, памятные призы и предметы творческой деятельности. Преподаватели единодушно отмечали эмоциональный подъём и приятные переживания, вызванные большим интересом к себе со стороны студентов; высказывали мнение о важности и необходимости данной работы. В завершении каждой встречи, студенты, обращаясь к преподавателю с ответным словом, благодарили за искренность, честность и уважение к студентам; желали профессионального долголетия и личного счастья; преподносили цветы и просили сфотографироваться на память.

Таким образом, встречи «Лицом к лицу» - открывают новые перспективы для изучения взаимного воздействия и взаимной зависимости «преподаватель – студент» в повышении профессиональной мотивации будущих специалистов.

### Список литературы

1. Анциферова Л. И. Психологические трудности в профессиональной жизни специалиста и стратегия их преодоления. // Психологический журнал. Т. 16. 1995, №4. -147с.
2. Богданова А.И. Поликультурная образовательная среда // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1. – С. 113-115;
3. Воспитательная среда университета : традиции и инновации : монография / А. В. Пономарев и др. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 408 с.
4. Глухих Е.В. Дидактическое и методическое сопровождение как условие развития профессиональной педагогической компетентности и мотивационной готовности будущего учителя к профессиональной деятельности // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы. Сборник научных статей и докладов XI Всероссийской научно-практической конференции. Уссурийск 2017, с. 77-81
5. Джампольски Д. Как обрести внутреннее равновесие и оздоровить свои отношения с окружающими. — М., 1990.
6. Егорова М.С., Марютина Т.М. Онтогенетика индивидуальности человека. // Вопросы психологии, 1990, № 3. -9-17 с.
7. Короленко Ц.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. Ленинград, 1978. -272 с.
8. Коротеев Г.Л. Профессиональная пригодность и способности обучаемого- // Психологический журнал. Т. 10, № 3, 1989. -93 с.
9. Кочетков А.Н. Быть личностью, воспитывать личность. // Вопросы психологии, 1988, № 1. -74 с.
10. Матвеева В.В. Воспитательная работа со студентами в техническом вузе: проблема мониторинга / В.В. Матвеева, С.Н. Климов. Саратов: ИЦ «Наука», 2013.

11. В.В. Матвеева, Г.Р. Шамьенова Проблемы воспитания профессионалов в современном вузе: ФГБОУ ВПО РГЭУ (РИНХ), филиал в г. Кисловодске — концептуальная модель воспитания студентов // Молодой учёный №20 (79) декабрь-1 2014 г.
12. Никитенко А. Три кита кадровой подготовки. // Народное образование, 1991, №6.- 24 с.
13. Психология сегодня. Под ред. Иванникова В.А. — М., 1981.
14. Розов А.И. Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм. // Вопросы психологии, 1990, № 5. - 112-121 с.
15. Столяренко А.М. Психологическая подготовка юриста в условиях перестройки образования. // Вопросы психологии, № 4, 1989. -16-23 с.
16. Тихомирова Е.И. Воспитывающая среда образовательного учреждения как объект управления / Е.И. Тихомирова [Электронный ресурс] // электронный научно-педагогический журнал. — Июль-Декабрь 2003, ART 925. — Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2003/925.htm>

### Использование интерактивных методов в компонентах учения

*Талипова Оксана Николаевна*  
преподаватель отдельной дисциплины  
(история, обществознание и география  
филиала НВМУ (Владивостокское ПКУ))

**Аннотация.** В статье рассматривается роль интерактивных методов обучения в реализации процесса обучения.

**Ключевые слова:** компоненты учения; мотивация; интерактивные методы.

### Use interactive methods in components exercises

*Talipova Oksana Nikolaevna,*  
*History, Social Studies and Geography teacher,*  
*The branch of Nakhimov Naval School*  
*(Vladivostok President Cadet School)*

**Abstract.** The article discusses the role of interactive teaching methods in the implementation of the learning process.

**Keywords:** teaching components; motivation; interactive methods.

С позиции учения можно выделить следующие компоненты: мотивационный (цель, мотивация); ценностно-ориентационный (ролевые и ценностные позиции учителя, ценностные позиции учащихся); операционный (учебная ситуация, учебная задача, учебные действия, учебные приемы); оценочный (оценка, самооценка) [2, с.44].

Цель ориентирует ученика на различные действия по усвоению содержания. Поэтому важным является вызов их личного заинтересованного отношения к ее достижению, раскрытие значимости цели для самих школьников. Если ученики не осознают цели своей работы на уроке, они не могут в полной мере проявить активность, инициативу.

Мотив учения - это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Иными словами, одних учеников в большей мере мотивирует сам процесс познания в ходе учения, других - отношения с другими людьми в ходе учения. Таким образом, мотивация есть совокупность различных побудителей к совершению действия. Мотивация помогает создать у учащихся определенный настрой, направленность на учебную деятельность.

Для формирования мотивации у школьников моделируется учебная ситуация. Она может быть в виде проблемной ситуации, парадокса, интересного факта, экскурсов в

историю, занимательных примеров, использования художественной и научно-популярной литературы, связи изучаемого с жизнью, с достижениями науки и техники, опоры на личный опыт учащихся и др. Главным является осознание того, для чего необходимо изучать этот материал и готовы ли учащиеся к его изучению.

Любая учебная ситуация предполагает учебное взаимодействие по решению учебной задачи. При решении учебной задачи учитывается следующее: принятие ее учеником, то есть она должна быть для него лично значима; понимание ее; наличие у ученика положительного эмоционального отклика.[2, с.45].

Решение учебной задачи осуществляется в специально организованной деятельности - учебных действиях, которые и есть способ решения задач. Опираясь на уровни усвоения содержания материала при конструировании учебных задач, учитель учитывает следующие действия школьников: называть, измерять, показывать, определять, наносить на карту (репродуктивный уровень усвоения); описывать, выявлять причины и следствия, анализировать, объяснять, моделировать схемы, графики, картосхемы (частично-поисковый уровень усвоения); прогнозировать, оценивать, доказывать, проектировать (творческий уровень усвоения) [2, с.46].

Поскольку в содержании образования значима ориентация на общечеловеческие и социально значимые общественные ценности, важно чтобы ценностные позиции обучающихся были направлены не только на самоактуализацию, а на понимание и принятие «другого».

На этапе мотивации весьма актуально и действенно интерактивное обучение («*interactive*»: «*inter*» - «*между*», «*active*» – от «*act*» – *действовать, действие*) – обучение, построенное на взаимодействии всех участников процесса, включая педагога. Оно формирует способы (принципы) коммуникаций: центральная роль принадлежит обучающимся, преподаватель - организатор и помощник, взаимодействие преобладает над воздействием. Поэтому оптимальной формой воплощения является работа в группах. Выбор интерактивной формы предусматривает ряд условий: подготовленность к обсуждаемой теме, базовые коммуникационные навыки и умения у обучающихся, наличие дополнительных источников информации, достаточное пространство для работы малых групп.

Примерами интерактивного подхода в обучении являются не только такие традиционные формы, как дискуссия (*синонимы - спор, полемика, дебаты, диспут*), основной задачей которой является выявление существующего многообразия точек зрения участников на вопрос или проблему и всесторонний анализ каждой из них. А также и современные технологии, например, кейс-метод, суть которого требует от учеников в пакете (кейсе) заданий, не имеющих точного решения, либо выявить проблему и обнаружить пути ее решения, либо выработать варианты выхода из положения, когда проблема обозначена.

Данная технология способствует формированию базовых теоретических знаний, базовых знаний по методам и процедурам анализа и исследования различных процессов и явлений; способности к поиску дополнительной информации, способности к принятию решений [1, с.150].

Благодаря интерактивным методам в учении реализуется деятельностный подход, учащиеся получают возможность соотносить теорию с реальной жизнью, в которой будущим выпускникам пригодятся сформированные умения.

### Список литературы

1. Крылова О.Н. Технология кейсов // Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС-СПб, 2014.
2. Приходько Н.В. Активизация познавательной деятельности учащихся на основе технологии личностно-коммуникативного обучения //Современные образовательные технологии в обучении географии, Волгоград, 2015.

## **Значение формирования композиционных умений у младших школьников на уроках изобразительного искусства**

**Сабилова Анна Александровна**

*студент заочного отделения*

*направление подготовки: «Педагогическое образование»*

*профиль подготовки: «Начальное образование»*

*Школа педагогики ДВФУ*

**Пазенко Марина Александровна**

*старший преподаватель кафедры педагогики*

*Школы педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** Формирование композиционных умений у младших школьников. Значение композиционных умений не только на уроках изобразительного искусства, но и на других предметах, а так же в повседневной жизни. Тематическая композиция - один из основных видов учебной работы, обладающий огромными возможностями для развития общих и художественных способностей детей. Уроки тематического рисования, с внедренными педагогическими в них условиями, как эффективный способ формирования композиционных умений у младших школьников.

**Ключевые слова:** композиция, формирование, умения, младший школьный возраст, тематическая композиция.

## **The importance of forming compositional skills in younger schoolchildren in art lessons**

**Sabirova Anna Alexandrovna**

*correspondence student*

*direction of training: "Pedagogical Education"*

*profile of training: "Primary education"*

*school of Pedagogy FEFU (Ussuriysk)*

**Pazenko Marina Aleksandrovna**

*Senior Lecturer of pedagogy*

*School of Pedagogy FEFU*

**Abstract.** Formation of compositional skills in younger schoolchildren. The importance of compositional skills is not only in art lessons, but also in other subjects, as well as in everyday life. Thematic composition is one of the main types of educational work, which has great opportunities for the development of the general and artistic abilities of children. Lessons of thematic drawing, with embedded pedagogical conditions in them, as an effective way of forming compositional skills in younger schoolchildren.

**Keywords:** composition, formation, skills, junior school age, thematic composition.

*«Способность предполагается заранее,  
но она должна стать умением»*

*И. Гёте*

В Федеральном Государственном Стандарте Начального Общего Образования прописано, что современные задачи образования во многом связаны практической реализацией идей развивающего обучения [1].

На сегодняшний день преподавание изобразительного искусства в начальной школе направлено на развитие способностей и творческого потенциала ребенка, формирование эмоционально образного, художественного типа мышления, что является важным условием становления растущей личности. В этот период складывается система эстетических знаний

школьника, формируются его художественно практические навыки. Современные программы по изобразительному искусству реализуют следующие приоритетные направления художественного образования: приобщение к изобразительному искусству как духовному опыту поколений, овладение способами художественной деятельности, развитие индивидуальности, дарования и творческих способностей ребенка [2].

Художественное образование призвано вовлечь каждого школьника в эстетическое освоение и созидание жизненных ценностей. На уроках изобразительного искусства первостепенной задачей является формирование композиционных умений, без которых уроки изобразительного искусства невозможны, т.к. в основе изобразительной грамоты лежит композиция, которая охватывает практически любую изобразительную задачу и не только. По мнению Е.В. Шорохова «композиция связывает все изобразительные средства и является самым содержательным компонентом художественной формы» [3].

На сегодняшний день развитие композиционных умений, чувства композиции, чувство гармонии при восприятии мира очень актуально. Ведь композиционные умения позволяют ребенку замечать прекрасное и безобразное в жизни в искусстве, понимать и видеть гармонию окружающего мира. Поэтому формирование композиционных умений - одна из важных педагогических проблем, требующих решения, как на теоретическом, так и на практическом уровне. Эту проблему создаёт недостаточное внимание педагогов к основам композиции и развитию композиционных умений. Решением данной проблемы необходимо заниматься уже на первых этапах обучения в школе, т.е. в первом классе, где начинают формироваться основы изобразительной грамотности. Композиция с ее составляющими необходима ученикам не только на уроках изобразительного искусства, но и на других предметах. Элементы композиции неявным образом встречаются повсеместно. Например, на уроках письма это отражается в формировании навыков письма обучающихся начальных классов. На уроках технологии и математики ученики практически постоянно неосознанно сталкиваются с такими компонентами композиции, как пропорция и симметрия. В старших классах детям пригодятся знания композиции на уроках черчения, где практически все построено на перспективе. В мире множество профессий связанных с композицией. Любой скульптор, архитектор, модельер, строитель, дизайнер и др. должны владеть композиционной грамотностью. Даже самый элементарный ремонт в квартире требует знания композиции.

Проблемой формирования композиционных умений занимались многие художники-теоретики, такие как Н. Н. Волков, Б. В. Раушенбах, Е. В. Шорохов, К.Ф. Юон, Г. К. Савицкий, но данная проблема мало отражена в научно-методической литературе.

В своей педагогической деятельности мы часто сталкиваемся с тем, что на уроках изобразительного искусства младшие школьники испытывают затруднения, которые возникают в результате изобразительной неграмотности. Знание и владение композиционными умениями должны закладываться с самого детства. Небольшой уровень овладения композиционными умениями в младшем школьном возрасте может повлечь за собой большие трудности последующего периода обучения изобразительным искусством. Затруднениями для детей являются композиционные поиски, это передача выразительности форм, пропорций, цвета и пространства. Дети в своих сюжетных работах часто нарушают пропорции предметов, не могут подобрать цветовое решение, не правильно располагают изображаемые объекты и т.п. Для того чтобы ученики могли создать эмоциональную и образную композицию им необходимо научиться видеть в окружающей среде интересные для них события, персонажей и мотивы. Композиция, форма и цвет является главными средствами выразительности образа в работах детей. Композиционный строй, ритм и цветовое звучание неразрывно связаны с жизненной почвой образов и являются выражением определенной мысли автора, которым и является ребенок.

Н.А. Ветлугина отмечает, что «каждый ребенок обладает своим особым запасом впечатлений и наблюдений. Индивидуальные особенности жизненного опыта

сказываются всегда на восприятии сюжетов. Это обстоятельство является источником неповторимости, оригинальности, своеобразия создаваемых образов. Интересно, что, создавая образ целого сюжета, стремясь к полноте, правдоподобию изображения, ребенок выбирает, однако, самые характерные его признаки и особенности» [4].

Личный педагогический опыт и наблюдение за работой учащихся начальных классов в процессе уроков изобразительного искусства побудили нас к исследованию проблемы по формированию композиционных умений у младших школьников. Для нашего небольшого эксперимента мы взяли за основу уроки тематического рисования, которые обладают огромными возможностями для развития общих и художественных способностей детей.

Тематическая композиция – один из основных видов учебной работы при обучении младших школьников изобразительному искусству. Это изображение различных сюжетов из окружающей жизни, иллюстрирование литературных произведений, творческие сочинения картин на разнообразные темы, придуманные детьми. Рисование на темы ведется по памяти, по предварительным наблюдениям, по представлению (по воображению) и сопровождается выполнением набросков и зарисовок с натуры.

Тематическое рисование имеет следующие положительные стороны:

- во-первых, тематическое рисование способствует формированию у детей умения передавать свои мысли и представления средствами изобразительного искусства, а также развивает творческие способности, приучает детей к самостоятельности в работе, поскольку в рисунках-композициях дети непосредственно выражают свои впечатления, свой способ окружающего мира.

- во-вторых, в процессе рисования на темы совершенствуются и закрепляются навыки грамотного изображения пропорций, конструктивного строения, пространственного положения, цвета предметов.

- в-третьих, при создании тематической композиции дети приступают к решению труднейшей изобразительной задачи – задачи создания рисунка как системы отношения линий и плоскостей. Они учатся видеть целое раньше частей. Следовательно, у детей формируется умение выделять не только сами объекты, их части и отдельные свойства, но и отношения между ними. Кроме того, на уроках тематического рисования дети учатся отражать в своих композициях сущность взаимоотношений персонажей, а также передавать их образную характеристику.

Но в тематическом рисовании есть один момент, характерный именно для этого вида рисования. Сочинение даже самой простой по своему содержанию темы требует, прежде всего, отбора объектов изображения (что надо изобразить, чтобы передать в рисунке ту или другую тему, каковы должны быть эти объекты и как их надо расположить в рисунке). Расстановка предметов в рисунке и передача сравнительных их размеров являются теми задачами, решение которых связано с тематическим рисованием. Первое понятие о глубине, о пространственном изображении при расположении предметов на рисунке дает осознание значения двух плоскостей в рисунке: горизонтальной плоскости (пол - земля), на которой располагаются предметы, и вертикальной плоскости (небо или стена), на фоне которой мы видим предметы [5].

В связи со сложившейся проблемной ситуацией, мы решили составить серию уроков с необходимыми педагогическими условиями, направленными на формирование композиционных умений. Учитывая возрастные особенности детей, на каждом уроке были применены необычные приемы, которые заинтересовывали детей, активизировали работу мысли, фантазию и творчество.

Одним из приемов являлась игра, в большей степени, дидактического характера. Широкое использование игры и игровых приемов обучения на занятиях изобразительным искусством делает мотивацию учения лично значимой для ребенка, что значительно повышает эффективность усвоения знаний, навыков и умений. Поскольку роль игры в процессе изобразительного творчества школьников чрезвычайно велика.

Немаловажную роль сыграл материал, который был использован: картины художников, музыкальные произведения, красочные иллюстрации, перчаточные куклы, а также необычные декорации для театрализации.

Сравнивая рисунки детей до и после эксперимента, мы пришли к выводу, что сформировать какое-либо умение возможно, но при условии – если учитель создаст для этого следующие условия:

- сумеет заинтересовать детей сюжетом, активизировать их творческое воображение; в выборе литературных произведений для иллюстрирования учитывает интересы и возрастные особенности учащихся;
- в художественно – творческой деятельности использует приемы игры, театрализации, интегрированного взаимодействия разных видов искусств.

Формирование умений и навыков должно осуществляться с учетом возрастных возможностей на каждом этапе обучения. Реализация этого условия позволяет обеспечить эффективность художественного образования — освоение школьниками основ изобразительной грамоты и развитие их художественно-творческой активности [6].

Учитель начальных классов должен отдавать предпочтение методам, которые делают работу активной и интересной, вносят элементы игры и занимательности, проблемности и творчества. Каждый учитель должен понимать, что умения, которые мы рассматривали, помогут ученикам добиться успехов не только на уроках изобразительного искусства, но и поспособствуют учащимся стать успевающими в обучении.

Конечно, сформировать то или иное умение за один год невозможно, но наш эксперимент показал, что системный подход в работе и использование методов наглядного обучения – всё это создает благоприятные условия для формирования композиционных умений у младших школьников.

#### **Список литературы**

1. ФГОС НОО 2 поколения: Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 года №373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.минобрнауки.рф](http://www.минобрнауки.рф).
2. Изобразительное искусство. 1-4 кл. Программа для общеобразовательных учреждений/ В.С. Кузин, С.П. Ломов, Е.В. Шорохов и др. – 4-е изд., дораб. –М.: Дрофа, 2011. – 46с.
3. Шорохов Е.В. Композиция. - М., 1986.
4. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребёнок. - М., 1972.
5. Беда Г. В. Основы изобразительной грамоты: Рисование, живопись, композиция. Учеб. Пособие для студентов пед. институтов по спец. №2109. «Черчение, рисование и труд».-2-е изд., перераб. и доп. [Текст]/ Г. В. Беда.-М.: Просвещение, 1981.-239с.
6. Сокольникова Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: учеб. Пособие для студентов высш. пед. учеб.заведений – 3-е изд., стереотип. [Текст]/ Н. М. Сокольникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
7. <http://itmydream.com/citati/man/iogann-volfgang-fon-gete/19>

#### **Особенности формирования коммуникативных умений средствами проектной деятельности в начальных классах**

*Кузьмина Виктория Евгеньевна  
Магистрант гр. М 2201 ППО,  
образовательная программа:*

*«Педагогика профессионального образования»  
Школа педагогики,  
Дальневосточный федеральный университет  
Москвина Наталья Борисовна*

**Аннотация.** В данной статье говорится о значимости проектной деятельности при формировании коммуникативных умений, об оптимальных условиях формирования коммуникативных умений, а также об ошибках, допускаемых педагогами при организации проектной деятельности в начальных классах.

**Ключевые слова:** коммуникативные умения, общение, метод проектов, проектные задачи, младший школьник.

### **Features of formation of communicative abilities by means of project activity in primary classes**

*Kyzminova Viktorya Evgenevna*  
*master degree student gr. M 2201 ППО*  
*educational program:*  
*«Pedagogics of the professional educational»*  
*School of Pedagogy,*  
*Far Eastern Federal University*  
*Moskvina Natalia Borisovna*  
*doctor of education, the professor*

**Abstract.** This article is about the importance of project activities in the formation of communicative skills, optimal conditions for the formation of communicative skills. The article reflects the mistakes made by teachers in the organization of project activities in primary school.

**Keywords:** communicative abilities, communication, project method, project tasks, junior student.

В период обучения в начальной школе происходит становление индивидуальности ребенка, развитие его способностей, в том числе коммуникативных.

Формирование коммуникативных умений младших школьников — чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность целого. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

По мнению Кулагиной И.Ю. младший школьный возраст считается вершиной детства [5]. В современной периодизации психического развития он охватывает период от 6-7 до 9-11 лет.

От того, насколько легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакты со взрослыми и сверстниками, зависит успешность его учебной и внеучебной деятельности, полнота и разнообразие социального опыта, а в отдаленной перспективе – в значительной мере – и профессиональная деятельность, и вся его будущая жизнь. Некоторые ученики не могут приобрести элементарные навыки общения со сверстниками даже к концу обучения в начальной школе. Переход от дошкольного, "игрового" детства, к школьному, "учебному" - очень непростой и многоступенчатый процесс. На пороге школы в их сознании происходит лишь своего рода прорыв глобального эгоцентризма, дальнейшее преодоление которого приходится на весь период младшего школьного возраста. По мере приобретения опыта общения (совместной деятельности, учебного сотрудничества и дружеских отношений) дети научаются весьма успешно не только учитывать, но и заранее предвидеть разные возможные мнения других людей, нередко связанные с различиями в их потребностях и интересах.

Коммуникативные умения как основа социальной компетентности проявляются в учете позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; во владении способами различения социальных ситуаций; в умении слушать и вступать в диалог,

используя соответствующие речевые умения; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

В аспекте данной проблемы привлекает внимание федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС) второго поколения, который предъявляет новые требования к личностным, предметным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Все эти требования стандарта, эти личностные результаты непосредственно связаны с сотрудничеством детей и развиваются в ситуациях сотрудничества:

- развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе;
- формирование уважительного отношения к иному мнению; - умение использовать речевые средства для решения различных коммуникативных и познавательных задач;
- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;
- развитие навыков сотрудничества с учителем и сверстниками, умения избегать конфликтов;
- формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, мотивации к творческому труду, работе на результат [8, с. 3].

Достижению данных целей способствует организация деятельности в режиме сотрудничества, т.к. и самостоятельность, и ответственность, и приверженность нравственным нормам проявляются, прежде всего, во взаимодействии с другими: в общей работе видна мера самостоятельности каждого ее участника; ответственность – как готовность отвечать за свой участок общей работы, следование нравственным нормам формируется и проявляется также в общении и взаимодействии с другими.

Как отмечает Л.С. Выготский, «общение является одной из наиболее важных сфер духовной жизнедеятельности человека. Высшие психические функции ребенка такие, как память, внимание, мышление формируются сначала в общении со взрослыми и лишь затем становятся полностью произвольными» [1].

В отечественной психологии связывают понятие «общение» с категорией «деятельность». При этом общение рассматривается лишь как форма, вид деятельности. Констатируется, что любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей. Само общение, определяется как процесс, который порождается потребностями в совместной деятельности [7].

В процессе общения ребенок познает законы и нормы человеческих взаимоотношений. Правильно построенное общение это и есть процесс воспитания и развития ребенка, а нарушение общения - тонкий показатель отклонения психического развития.

Младший школьный возраст оптимальный период для формирования коммуникативных умений.

Определяя оптимальные условия для этого, мы выделили общие и частные условия. К общим можно отнести:

1. Организацию совместной деятельности как учебно-содержательного общения;
2. Придание учебной деятельности поискового характера (деятельность, развертывающаяся в рамках проблемной ситуации, т.е. ситуации затруднения создаёт условия для формирования потребности в речи);
3. Создание психологической безопасности на уроке, во внеурочной деятельности, в ситуациях неформального общения;

К частным условиям мы относим:

Создание диалоговых ситуаций через:

1. Частые обсуждения личных впечатлений;

2. Поощрение за удачный вопрос, удачную реплику, удачное высказывание [3].

Создание названных условий позволит придать учебной деятельности творческий, продуктивный характер, характер подлинной коммуникации. Процесс и результат усвоения учебного содержания перестают быть главным, если не единственным объектом учительского внимания. Оно будет больше направлено на организацию соответствующей возрасту деятельности общения.

Соглашаясь с мнением Д.А. Иванова о том, что в современном обществе значительно расширяются возможности общения и повышается значимость коммуникативных способностей личности [4], мы понимаем, что в организации процесса обучения необходим поиск таких форм и методов, которые максимально способствовали бы формированию у школьников соответствующих умений. Это должны быть форма и методы обучения, которые позволяют работать совместно: сотрудничать, обмениваться идеями, принимать критику и понимать тот факт, что может существовать много способов решения определенной проблемы.

Конечно все существующие педагогические методы, приемы и формы обучения обладают определенным потенциалом в этом смысле. Однако есть такие, которые позволяют решать эту задачу наиболее продуктивно. И, по нашему мнению, к ним относится метод проектов, или проектная деятельность, которая может разворачиваться как в учебной, так и во внеучебной работе.

Включение младших школьников в деятельность по созданию проектов имеет ряд своих плюсов. В настоящее время метод проектов приобрел широкую популярность. Он рассматривается как система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов [2].

Суть проектной деятельности – стимулировать интерес ребят к проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний [2, с.183].

Для начала учителю начальных классов стоит разграничить понятия «проект» от «проектной задачи». Отличие проектной задачи от проекта в том, что для ее решения школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора (или системы) заданий и требуемые для их выполнения данные. Проектная задача – это система заданий (действий), направленных на поиск лучшего пути достижения результата в виде реального продукта [6, с. 47-48]. Под проектом понимают работу, которая направлена на решение конкретной проблемы, достижение оптимальным способом заранее запланированного результата. При включении детей в проектирование педагог становится таким же участником работы, он консультирует учащихся. Нет определенных заданий, материалов, действий, проектировщики сами определяют весь набор необходимых средств. А в проектной задаче педагог выступает в роли постоянного руководителя, систематически направляет учеников.

Итак, проектной деятельности можно учить, предлагая школьникам на первых порах проектные задачи, в ходе решения которых ребята осваивают конкретные умения, которые в дальнейшем будут использоваться в более сложном процессе проектирования. Примером такой задачи может являться создание книги «Живая азбука». Первоклассникам предлагается изготовить подарок для будущих школьников - книгу «Живая азбука», в которой будет отображен материал, собранный детьми самостоятельно в течение недели. Первоклассники получают задание: в течение недели самостоятельно набирать материал к теме задачи (найти или самим совместно с родителями сочинить загадки, стихи о выбранном животном). В назначенный день на уроке литературного чтения класс делится на 5 групп (по 5-6 человек). Каждая группа получает от учителя техническое задание: оформить 5 страниц книги «Живая азбука».

Применять технологию проектов в начальной школе следует иначе, чем в средних и

старших классах. Начиная знакомить младших школьников с проектной деятельностью, необходимо учитывать уровень их готовности к самостоятельной работе, к сотрудничеству, к анализу и рефлексии.

При организации проектной деятельности учащихся начальных классов педагоги нередко допускают серьезные ошибки (сталкиваются с проблемами). Обозначим некоторые из них.

Зачастую учителя не ограничиваются консультативной ролью в ходе детского проектирования, и начинают непосредственно руководить проектной деятельностью учащихся. К примеру, темы, вопросы для проектной работы готовит педагог и задает их, не учитывая существующие интересы младших школьников. Кроме того, очень часто педагог занимается распределением ролей в ходе подготовки проекта. Случается, что учителя разрабатывают целые сценарии по итогам проектирования. Такая позиция педагога минимизирует развивающие возможности проектной деятельности. Если доминирующая роль учителя приемлема при работе с проектными задачами, то на следующем этапе – когда учащиеся уже готовы к большей самостоятельности, педагогу важно сменить роль руководителя на роль консультанта.

Важными характеристиками проектной деятельности выступают: наличие проблемы, задачи, значимость предполагаемых результатов, самостоятельная деятельность учащихся, структурирование содержательной части проекта, использование исследовательских методов. Тематика проекта чаще всего касается школьной программы, либо может создаваться самими детьми совместно с учителем в процессе обучения [2, с.184-185]. Проблема проекта находится в области познавательных интересов учащихся, в зоне их ближайшего развития. Внимание стоит уделять завершающему этапу - презентации проекта. Школьники сами должны рассказать, как шла работа над проектом, при этом должен быть продемонстрирован наглядный материал, над которым они трудились. Дети учатся аргументировано излагать свои мысли, анализировать результаты групповой и самостоятельной работы, делать выводы, оценивать себя и каждого участника группы.

Вторая проблема организации проектов в начальной школе заключается в неподготовленности школьников к процессу проектирования. Это усугубляет нередко встречающееся механическое заимствование педагогами приемов и форм работы над проектами из среднего и старшего звеньев обучения без учета возрастных особенностей учеников.

Следующая, третья, проблема организации метода проектов в начальных классах заключается в стремлении получить внешний результат, не беря в расчет внутренние механизмы развития личности.

Также из-за переориентации цели проектной деятельности с внутреннего результата на внешний продукт внеурочные проекты учащихся начальных классов достаточно часто превращаются из детских, наивных и шероховатых в безупречные, образцово-показательные родительские. Конечно, подключение родителей к совместному проектированию с младшими школьниками желательно – в силу пока еще ограниченных возрастных возможностей учеников и дефицита внутрисемейного общения. Совместная работа над проектом позволяет восполнить этот дефицит, интенсифицировать детско-родительское общение, в ходе которого неизбежно развиваются и проявляются коммуникативные умения.

При организации проектной деятельности важно соблюдать ее логику в виде ряда последовательных этапов, на которых решаются разные коммуникативные задачи.

Первый этап — постановка проблемы. На этом этапе решаются такие коммуникативные задачи, как подготовка к развитию диалога с собеседником для получения информации. Для младших школьников он является мотивационным (учитель способствует созданию положительного мотивационного настроения; ученики обсуждают, предлагают собственные идеи).

На втором этапе происходит обсуждение проблемы, поиск путей разрешения проблемной ситуации, планируется необходимая деятельность, обсуждаются источники

информации. На этом этапе также решаются коммуникативные задачи: развитие умений с помощью слова высказывать свои мысли и поддерживать диалог с учителем и сверстниками (планирующий-подготовительный).

На третьем этапе ученики, применив необходимые знания, получают реальный и осязаемый результат. На этом этапе решаются задачи: умение слушать и слышать собеседника, умение высказываться, задавать вопросы, проявлять активное ответное отношение (информационный).

На четвертом этапе при подготовке презентации решаются речевые задачи развития связной монологической речи (рефлексивно-оценочный, ученики представляют проекты, участвуют в коллективном обсуждении и оценке результатов работы, учитель выступает участником коллективной оценочной деятельности).

Понятно, что коммуникативные задачи предыдущего этапа не отменяются на последующем, а становятся основанием для постановки и решения новых, более сложных задач.

Применение проектного метода в начальном звене школьного обучения реально и целесообразно. Однако работа над проектом достаточно сложная, поэтому необходимо готовить учащихся постепенно. При разработке проекта от учеников требуется большая самостоятельность, умение работать с источниками информации. В I классе идет подготовка к проектной деятельности, выполнение проектных задач. Работу над проектом целесообразно начинать во II классе. Для определения готовности к проектной деятельности, учитель должен определить уровень развития умений. К этому времени у учащихся формируется ряд коммуникативных умений, к которым относятся умение спрашивать (выяснять точки зрения других учеников), умение управлять голосом (говорить четко, громко, чтобы все слышали), умение выражать свою точку зрения, умение договариваться (выбирать в доброжелательной атмосфере самое верное, оригинальное решение).

Мы пришли к выводу, что преимущество метода проектов в формировании коммуникативных умений по сравнению с другими очевидно: в процессе работы над проектом осуществляется широкое взаимодействие учащихся с учителем и между собой. Успешность этого метода определяется тем, что все члены команды равны, здесь нет конкурентных отношений, напротив, отношения строятся на основе взаимопомощи и поддержки. Все проявляют активность и вносят свой вклад в общее дело. Ответственность за конечный результат несут все члены команды, выполняющие задание.

В заключении подчеркнем, что проектная деятельность при ее грамотном использовании является оптимальным средством формирования комплекса коммуникативных умений, включающих умения выражать свои мысли, слушать и слышать партнера по коммуникации, чувствовать, понимать себя и другого человека, проявлять терпимость к мнению собеседника и др.

### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 2011.
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
3. Дереклеева Н. И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках и во внеклассной работе / Н.И. Дереклеева. – М.: Учитель, 2005. – 145 с.
4. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструменты / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова - М.: АПКИПРО, 2003. – 180 с.
5. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология- Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2е изд.— М., 2015. С. 420
6. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / Под ред. А.Б. Воронцова. М.: Просвещение, 2011. 176 с.
7. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат; Издание 2-е, испр. и доп. 1990 г. – 494 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011.

**Современная детская песня как средство формирования нравственных ценностей у младших школьников**

**Столярова Наталья Гарисовна,**  
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Школы педагогики  
Дальневосточного федерального государственного университета*  
**Вахтина Софья Валентиновна,**  
*студентка 4 курса, ОП «Начальное образование» ШП ДВФУ*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования нравственных ценностей у младших школьников на материале современной детской песни.

**Ключевые слова:** нравственные ценности, педагогическая ценность песни.

**Contemporary children's song as a means of forming moral values the young schoolchildren**

**Stolyarova Natalia Garisovna,**  
*candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of  
the Pedagogical School of the Far Eastern Federal State University*  
**Vakhtina Sofya Valentinovna,**  
*4th-year student, " Primary Education" SP SPFU*

**Abstract.** The article deals with the problem of the formation of moral values in younger schoolchildren on the basis of modern children's songs.

**Keywords:** moral values, pedagogical value of a song.

В современном обществе под влиянием разных обстоятельств происходит переосмысление понятия нравственности, содержания нравственных ценностей. В сознании многих людей материальные ценности выходят на первый план. Это - тот вызов времени, который грозит разрушением веками установленных основ менталитета российского народа: представлений о добре и зле, традиций милосердия и гуманизма, высокой духовности, соборности т.д. Такое разрушение, как отмечают социальные психологи [11] и общественные деятели [2; 3], неизбежно ведет к духовному обнищанию, духовной разобщенности как между отдельными людьми, так и между народами страны, что в конечном счете ставит под угрозу национальную безопасность страны. В этой ситуации обостряется проблема воспитания духовности и формирования нравственных ценностей у школьников.

По определению исследователей проблемы Л.И. Ереминой и В.Е.Тарасова, «нравственные ценности - это духовно-личностная система ценностей, указывающая на принадлежность индивида к обществу, культуре, обозначающая смысло-жизненную, мировоззренческую позицию индивида, в которой выражается направленность человека в виде системы базовых целей и ценностей и регулирующую деятельность и поведение личности» [4, с. 106].

Нравственные ценности человека являются составляющими его духовности, наряду со смысло-жизненными ценностями (это идеалы, понятия жизни и смерти, добра и зла, мира и войны, времени, вечности и др.); эстетическими ценностями (это приятие прекрасного, возвышенного и неприятие безобразного, низменного; представления о гармонии, о целостности и совершенстве); моральными ценностями (признание нравственных норм) [3].

Все эти ценности – нематериальны, в совокупности они образуют духовность человека. В религиозном смысле духовность понимается как обращенность

человека как Богу, а ориентиры нравственности даны в 10 заповедях Христа. В светском понимании духовность – это самосознание человека, включающее ценности нематериального плана, в том числе и религиозные чувства.

Важнейшими ценностями в российском обществе признаны следующие: добро, совесть, честь, долг, верность, справедливость, милосердие, толерантность, добросовестность, коллективизм, трудолюбие, вежливость, такт, Родина, семья, образование и др. Эти ценности сегодня рассматриваются государством как приоритетные, поэтому ФГОС общего образования обязывает школу осуществлять духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, обеспечить «становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества» [14], указывая ориентир на эти ценности. Духовно-нравственное воспитание в Стандарте определяется как «процесс воздействия на ребенка, направленный на целостное развитие его личности, предполагающий становление его отношения к Родине, обществу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе, формирование базовых нравственных ценностей» [там же]. Конкретизирует содержание и механизмы реализации требований к воспитанию детей Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [9].

Выполнение задачи духовно-нравственного воспитания школьников начинается уже в младших классах школы. Ребёнок этого возраста наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, нравственному развитию. Следовательно, учителю нельзя терять времени, необходимо создать все условия для своевременного формирования нравственных ценностей у детей. Духовно-нравственное воспитание в школе осуществляется планомерно путем включения детей в разные виды деятельности и взаимодействия: в урочную, внеурочную, внешкольную деятельность, совместную деятельность школы и социальных партнеров (семьи, предприятий, учреждений культуры, церкви и др.); в изучение культурологических основ традиционных российских религий [9].

В научной литературе разработаны критерии нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста: Н.В. Ефременко, Л.А. Иванова, Я.И. Колдунов, Н. И. Монахова и др.) и классифицируются по группам: когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий критерии [8].

В нашем исследовании о формировании нравственных ценностей у младших школьников мы выделяем такие же группы критериев, ставя акцент на отношенческом (эмоционально-чувственном) компоненте как наиболее важном в воспитании. Тем не менее, в практике духовно-нравственного воспитания младших школьников мы наблюдаем выделение педагогами «знаниевой» стороны воспитания. Т.е., учителя придают особое значение усвоению детьми знаний нравственных ценностей, умению формулировать их определения, объяснять их сущность, и при этом не слишком заботятся о детском опыте познания через эмоциональное переживание и через собственный жизненный опыт сущности этих ценностей. Однако, если речь идет о ценностях духовного плана, то именно эмоциональный способ познания нам видится наиболее важным и эффективным. Мы считаем, что знания для ребенка в процессе воспитания играют «служебную» роль: они помогают разобраться в понятиях, осмыслить ситуации, расширить представления об изучаемом предмете - одним словом, они развивают лишь логическое мышление, которое может вызвать какой-либо эмоциональный отклик, сформировать какое-либо отношение. Но этого недостаточно, чтобы воспитать человека нравственного (гуманного, справедливого и т.д.). Для этого надо развить способность чувствовать. Знание ведь может и не вызвать никакой эмоции, никакого отношения. В таком случае, чем в итоге будет отличаться человек от робота?

На наш взгляд, о сформированности нравственных ценностей человека можно судить *не столько* по его знаниям о законах, правилах и нормах человеческого общежития, *не столько* по умению правильно определять понятия: «Родина», «долг», «совесть», «справедливость», «патриотизм», «коллективизм» и т.д., - сколько по отношению к Родине, семье, деятельности (труду, учебе), к обязанностям, по осознанию их личностной ценности

и общественной значимости; по его отношению к людям (бескорыстное проявление уважения, внимания, заботы, толерантности, эмпатии); по отношению к событиям (войне и миру, достижениям науки и культуры); к долгу и моральным нормам, к законам государства и по поведению (поступкам). У младших школьников выявить это отношение можно с помощью педагогических методов: наблюдения за поведением ребенка в процессе обучения, общения и коллективных дел; в естественных обстоятельствах или специально созданных педагогом ситуациях; с помощью бесед, сочинений; при обсуждении произведений искусства (книг, кино, музыки, живописи и др.) и наблюдении жизненных ситуаций, поступков людей и др.

В качестве источников и факторов формирования нравственных ценностей выступают: природа, наука, искусство, культура, идеология, образование и воспитание. В педагогике в течение столетий накопился богатый арсенал средств нравственного воспитания детей. Одним из наиболее действенных средств воспитания детей от рождения до подросткового возраста признана музыка. Она является сокровищницей духовно-нравственных ценностей в культуре человечества. В.А.Сухомлинский так высказался о значении музыки для становления личности ребенка: «Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности... Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека» [13].

Д. Б. Кабалевский писал: «Значение музыки в школе далеко выходит за пределы искусства. Так же, как литература и изобразительное искусство, музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования их духовного мира» [7, с. 5].

Среди жанров этого искусства в воспитательном смысле особенно выделяется детская песня. В песне музыка соединяется со словом, придавая яркость выраженным смыслам. Детская песня – это особый жанр вокальной музыки; определяется как небольшое музыкально-поэтическое произведение куплетной формы для исполнения детьми или для детей. Детские песни существовали всегда, являлись неотъемлемой частью жизни народа. Их главное назначение - привить любовь к прекрасному, выработать эстетические взгляды и вкусы. Советский педагог, основатель этнопедагогики Г.Н.Волков отмечает: «Педагогическая ценность песни в том, что красивому пению учили, а оно, в свою очередь, учило прекрасному и добру... Красота и добро в песне выступают в единстве. Добрые молодцы, воспетые народом, не только добры, но и красивы. Народные песни впитали в себя высшие национальные ценности, ориентированные только на добро, на счастье человека. Как прокомментировал Иммануила Кант Б. М. Бим-Бад в своей книге «Щит и оборона детства»: «Ребенок должен быть счастлив сегодня, а не завтра... Как ни парадоксально, ребенок счастлив, когда поет» [1, с. 88].

Добро – главная нравственная ценность детской песни. Добро содержится в первых песнях для детей - колыбельных. Эти песни исполнялись преимущественно матерями, иногда и старшими детьми в семье, и отцами, и рассказывали еще несмышленому ребенку о важных вещах: обыте, жизни людей, о бабушках и дедушках, братьях и сестрах, о ценности труда, о героях и подвигах, о лучших качествах человека, о своих переживаниях, чаяниях о будущем ребенка и т.п. Например:

Ты моя сугревушка,  
Паренек да девушка,  
Баю-бай, люли-лю  
Уродилась девушка, будет белошвеюшка,  
Будет белошвеюшка, прялки попрядеюшка,  
Баю-бай, люли-лю.

Уродился паренек,  
В чистом поле пахарек,

Баю-бай, люли-лю  
Будет пашенку пахать, огородку городить,  
Огородку городить, на озерушках ловить.  
Баю-бай, люли-лю.

Пели детям ко сну простые забавные небылицы про «кота-воркота», про «серого волчка», передавая любовь, ласку, тепло, заботу, пробуждая в ребенке чувство «нужности», надежной защищенности – непреходящие нравственные ценности, формирующие духовный мир ребенка.

Пение и восприятие колыбельных Г.Н.Волков называет «курсом «родиноведения», построенным на предметах и явлениях самой близкой действительности: «чистые поля», «зеленые луга». Автор заключает: «Патриотизм - одно из самых глубоких чувств, оно неотторжимо от любви к детям и во всей полноте проявляется в колыбельных песнях» [1, с. 89].

Сегодня колыбельные песни «уходят» из быта людей. Как отмечает современный исследователь жанра отечественной детской песни А. В. Соколова [11], в обиходе современных семей осталась одна колыбельная песня «Спят усталые игрушки» (музыка А.Островского, 1964 г.), ежедневно профессионально исполняемая по телевидению. По нашим данным, есть еще одна любимая детьми песня – «Колыбельная Медведицы» Е. Крылатова из мультфильма «Умка». В них также отражено добро и ласка, но исходящие не от своей мамы, и относящиеся не к конкретному ребенку, а «ко всем». Опросы первоклассников, проведенные нами в рамках дипломного исследования, показывают, что в полных классах (по 25-29 чел.) лишь 1-3 детям мамы пели колыбельные в их дошкольном детстве («...это было давно»). Из этих обстоятельств явствует вывод: колыбельная стала несвоевременной. Заметное в последнее время ослабление духовных детско-родительских связей, отчужденность родителей и детей мы связываем отчасти с утратой важной народной традиции.

Тем не менее, для современных младших школьников детская песня не потеряла своей привлекательности, они любят петь. Причем, как народная, так и эстрадная песня принимается детьми весьма позитивно. Наиболее известные авторы-композиторы современности - В. Я. Шаинский, Е. П. Крылатов, М. Л. Старокадомский, Ю. М. Чичков, Б. И. Савельев, Г. И. Гладков и многие другие; поэты-песенники: М. Л. Матусовский, Ю. С. Энтин, С. В. Михалков, М. И. Танич и другие, - своими произведениями для детей, их нравственной направленностью внесли огромный вклад в педагогику. После этих композиторов было создано много песен, однако наиболее запоминаемыми и предпочитаемыми в современной детской аудитории остаются песни 60-80-х и более ранних годов XX в. (явление, определенного объяснения которому еще нет). Например, песня «Веселые путешественники» (1937 г.) М. Л. Старокадомского – веселая, задорная, рассказывает о радости путешествия с друзьями, до сих пор не теряет своей популярности. Песня «Наш край» Д. Б. Кабалевского (1955 г.) воспеваает красоту родной природы: «то березка, то рябина, куст ракиты над рекой...». Сегодня интернет активно предлагает все те же песни, что пели дети 40-30-20 лет назад: «Вместе весело шагать», «Улыбка», «Песня о дружбе» («Дружба крепкая не сломается»), песни Кота Леопольда и др.

Эти песни отвечают всем критериям детской песни: они высокохудожественны, просты по структуре и ритму; по тематике - близки жизненному опыту детей и поэтому понятны им; мелодии этих песен удобны для детей по tessитуре, темпу. Они дают возможность любоваться красотой художественного образа, приобретать опыт переживания событий, отношений. Они напевны, что дает возможность петь «от души».

Современная детская песня, по определению, связана с игрой, поэтому отличается подчеркнуто эмоциональным содержанием, в котором раскрываются, как правило, разные стороны жизни детей и различные темы: военно-патриотическая, шутливо-игровая или

лирическая. И она обязательно чему-нибудь учит. Даже беззаботная «Чунга-чанга» В.Шаинского на слова

Ю. Энтина - развивает фантазию, настраивает исполнителей на всеобщий, мажорно-шутливый лад, единодушное переживание радости (нравственные ценности песни – чувство коллективизма, эмпатия, позитивное отношение к миру). Песня «Игра» (автор слов Р. Рождественский, композитор В. Шаинский) в шуточной форме учит внимательно относиться к словам, к их произнесению (напомним: язык – великая ценность!). Песни «Наташка-первоклашка» (муз. Ю. Чичкова, слова К.Ибряева), «Учат в школе» (авторы -В. Шаинский и М. Пляцковский) воспитывают мотивацию к учебе в школе, гордость и ответственность ребенка в статусе старшего брата. Песня «Пропала собака» (В. Шаинский - А. Ламм) вызывает сопереживание и показывает пример активных действий.

Сегодня тоже создаются прекрасные детские песни, достойные признания в качестве средств нравственного воспитания. Например, песня «Что зовем мы Родиной?», написанная уже в XI веке (автор музыки и слов - Т. Бокач):

Что зовем мы Родиной? Небо голубое,  
Радугу над речкой, блеска праздничных огней  
И название улочки с детства дорогое,  
И улыбку добрую бабушки своей.

Родиной зовется все, что сердцу мило:  
Белая березка, трели соловья,  
Лес, поля и реки, и садов цветенье  
И, конечно, мамочка милая моя.

В этой песне Родина представлена без пафоса, в простых, конкретных близких и понятных ребенку образах. Но она вызывает у младших школьников чувство нежности и счастья. Немного позже они будут знакомиться с известной песней «С чего начинается Родина» (1968 г.; авторы – Е. Баснер, М.Матусовский), которая призывает размышлять, самоопределяться в понимании ценности Родины.

Д. Б. Кабалевский неоднократно подчёркивал значение традиционного для России пения. «Каждый класс – хор» - лозунг автора и своеобразный идеал, к которому должен стремиться каждый школьный учитель музыки. Обязательное хоровое пение развивает умение не только вокально грамотно исполнять произведение, но и эстетически переживать его содержание, слышать себя и рядом стоящего (уважать Другого), вместе создавать гармонию в исполнении, а значит, создавать прекрасное – творить.

Взгляды современного общества на духовные ценности сегодня слишком разнятся, чтобы, «как раньше», при социализме, всем народом слушать одну музыку, исповедовать всеобщие, заданные государством, идеалы. В те, еще не такие далекие времена, детская песня звучала всегда и везде (по всему Советскому союзу, по центральным каналам радио и ТВ), повторялась многократно, воспринималась слушателем непросто. Трудно сказать, что эти песни раздражали навязчивостью. Напротив, судя по опросам 40-45-летних представителей нашей страны, песни эти вызвали лучшие оптимистические чувства и этим объединяли людей в народ. Сегодня в масштабах страны детские песни мы слышим все чаще в профессиональном исполнении на всевозможных конкурсах талантов или в специальных (очень их специально редких) передачах в СМИ. Так что, при всем музыкальном богатстве, услышит эти песни не каждый, а только тот, кто ищет. Наверное, поэтому они не запоминаются и, следовательно, не живут долго. У современных молодых людей музыкальные вкусы формируются под влиянием СМИ стихийно, т.к. школьные программы не единодушны в плане музыкального репертуара, и музыкальный материал образовательных программ не связан с музыкой, воспринимаемой из социально-культурного окружения школьников. Так оказался нарушенным важнейший принцип музыкального воспитания –

принцип «связи музыки с жизнью». Основная масса школьников сегодня предпочитает легкую музыку (как, впрочем, и десятилетиями раньше). Но тогда легкая музыка имела другое духовно-нравственное содержание.

Д. Б. Кабалевский пишет в своей книге «Воспитание ума и сердца»: «Винить молодого человека в пристрастии к легкой музыке, значит винить в том, что он молод. Однако, если только легкая музыка является основой его духовного багажа, то этот факт говорит о духовной нищете человека» [6].

Известный российский писатель, авторитетный общественный деятель Д. Гранин в беседе с президентом РФ В. В. Путиным так выразил свой взгляд на отношение образования к нравственности: «Патриотизм воспитывается стихами, музыкой, песнями. Это все начисто вычеркнуто из программы школьного воспитания, а в вузах этого нет и подавно» [2].

А. В. Соколова пишет о бытовании современной детской песни: «Современным детям необходимы песни – детские, светлые, задорные. Песня – это путеводная звезда, без неё нам взрослым было бы скучно жить на свете, а юному поколению тем более. В наше непростое время детям не хватает духовности, тепла и доброты. Все меньше внимания уделяется именно детской песне, все больше детишки спешат подражать взрослым, перепевая их песни. Помочь возрождению музыкальной детской культуры можно только сообща, безусловно, нужен энтузиазм не одного человека, а общества в целом» [11].

В школах в рамках обязательной учебной программы по музыкальному воспитанию, а сегодня и в русле деятельностного подхода к обучению, разучивание и исполнение песен на уроках музыки является обязательным видом музыкальной деятельности. Это – деятельность духовного плана, и ее значение неопределимо. Однако в практике образования в начальной школе можно наблюдать следующее противоречие: методика обучения музыке детей в общеобразовательной школе предусматривает именно такую – духовную, коллективную, эмоционально и технически активную работу детей с песней, но педагоги основное внимание при разучивании детских песен уделяют запоминанию текста, анализу формы произведения и других выразительных средств. Это все мало касается нравственных смыслов песни. Анализ художественного образа, выявление смыслов, выраженных в словах и музыке песни, необходимо для развития эмоционального отклика к прекрасному в музыке и в действительности, для освоения нравственных и эстетических ценностей. Выводы должны быть сделаны детьми и трансформированы в их собственное исполнение произведения – так дети первоначально, деятельностно, реализуют усвоенное.

Итак, по нашему мнению, использование современной детской песни может стать эффективным средством формирования нравственных ценностей у младших школьников, если педагог: подбирает песни, в содержании которых ярко представлены нравственные ценности (дружба, любовь к Родине, семье, добро и т.д.); организует обсуждение содержания и характера песен для формирования нравственного отношения младших школьников к действительности и последующего воплощения этого отношения в собственном исполнении произведения; создает ситуации сотворчества.

#### Список литературы

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика: Учебник для студ. сред. и высш. Пед. учеб. заведений – М., 2000.
2. Гранин Д. О нравственности, коррупции и величии Октябрьской революции [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2009/10/05/granin.html>
3. Духовные ценности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://womanadvice.ru/duhovnye-cennosti>
4. Еремина Л.И., Тарасов В.Е. Педагогические особенности формирования ценностных ориентаций младших школьников во внеурочной деятельности // Психолого-педагогические проблемы развития современного школьника: коллективная монография / Отв. Ред. А.Ю. Нагорнова - Ульяновск, 2016. - С. 106-121.

5. Зайченко А. Безнравственность как угроза национальной безопасности [Электронный ресурс]. URL:<http://www.gazetaprotestant.ru/2008/12/beznravstvennost-kak-ugroza-nacionalnoy-bezopasnosti/>
6. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. – М., 1984.
7. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1-8 классы – М., 2004. - С. 5-18.
8. Колдунов Я. И. Нравственное воспитание личности школьника - Калуга, 2007.
9. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. – М., 2009.
10. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. – М., 2017.
11. Соколова А.В. Жанр детской песни в контексте современной отечественной музыкальной культуры // Философско-культурологические исследования. Теория и история культуры [Электронный ресурс]. URL:<http://fki.lgaki.info/2017/04/20/a-в-соколова-жанр-детской-песни-в-конт/>
12. Сулакшин С. С. На пороге нравственного государства [Электронный ресурс]. URL:<https://psibook.com/sociology/na-poroge-nravstvennogo-gosudarstva.html>
13. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1982.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL:[минобрнауки.рф/документы/922](http://минобрнауки.рф/документы/922)

#### **Формирование представлений о лирическом произведении в исследовательской деятельности младших школьников**

***Кизилова Ольга Валерьевна***

*студент Школы педагогики Дальневосточного  
федерального университета*

***Шкляр Ирина Алексеевна***

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогики Школы педагогики Дальневосточного  
федерального университета*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о формировании у младших школьников представлений о лирическом стихотворении. В связи с этим дается характеристика особенностей восприятия лирического стихотворения учениками, анализируются признаки учебной исследовательской деятельности, уточняются методические условия изучения лирики в условиях исследовательской деятельности. Статья обобщает результаты непосредственной практической работы в 3 классе начальной школы.

**Ключевые слова:** лирика, литературно-художественное произведение, стихотворение, учебная исследовательская деятельность, младшие школьники, восприятие лирического стихотворения, методические условия обучения.

#### **Formation of representations on lyrical work in research activities of younger students**

***Kizilova Olga Valeryevna***

*the student of the School of Pedagogy of the Far Eastern  
Federal university*

***Shklyar Irina Alekseevna***

*candidate of pedagogical sciences, associate professor  
Pedagogy of the School of Pedagogy of the Far East  
Federal university*

**Abstract.** The article deals with the formation of ideas about a lyrical poem in younger schoolchildren. In this connection, characteristics of the perception of the lyrical poem by the pupils are given, the signs of educational research activity are analyzed, the methodological conditions for studying the lyrics in the conditions of research activity are specified. The article summarizes the results of direct practical work in the 3rd grade of primary school.

**Keywords:** lyric poetry, literary and artistic work, a poem, educational research activity, junior schoolchildren, the perception of a lyric poem, methodological learning conditions.

Лирическая поэзия – обязательный элемент школьного курса литературы, начиная с первых лет обучения. Лирика отражает тонкие движения души, делает человека добрее, благороднее и отзывчивее. В наши дни воспитание культуры чувств не менее значимая задача, чем задача овладеть достижениями науки. Сказанное убеждает в том, что социальная роль лирики увеличилась.

В литературоведении под лирикой принято понимать поэзию, выражающую переживания, ощущения, настроения человека. Лирический способ изображает не внешний по отношению к писателю мир, а непосредственное выражение мыслей и чувств, вызванных теми или иными явлениями этого внешнего мира [1, с.206]. Лирика отражает жизнь только для нее характерными средствами. В работах известных литературоведов (М.А.Палкин, Г.Н.Поспелов, Т.И.Сильман и др.) отмечаются стихотворная форма, ритмичность, небольшой размер, ясное отражение переживаний лирического героя.

Особенности лирики влияют на восприятие школьниками произведений данного рода литературы. К этому вопросу обращались А.М. Лисовский, О.И.Никифорова, А.В. Терлова, Л.В.Тодоров и др. Исследователи отмечают разный уровень понимания лирики учениками одного класса. Также авторы подчеркивают, что отсутствие характерных для эпоса сюжета, действующих лиц часто формирует негативное отношение к лирической поэзии. Ученикам сложно осознавать динамику эмоций, видеть за «картинами природы» переживания человека. В своей книге «Работа над стихом в школе» Л.В.Тодоров говорит о неспособности до 13-15 лет целостно воспринимать художественную форму поэтического произведения: «До этого периода различные средства стиховой выразительности хотя и воспринимаются учащимися, но до известного предела, а некоторые стороны стихотворной формы на определённой возрастной ступени вообще не воспринимаются» [8; с. 33].

Несмотря на сложность восприятия лирики, школьные программы и учебники по литературному чтению для начальной школы содержат лирические произведения на каждом году обучения. Это тексты А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова, Ф.И.Тютчева, И.А.Бунина, А.А.Фета, А.Н.Плещеева, С.А.Есенина и др. авторов, традиционно составляющих ядро круга чтения младших школьников. Обращение к высокохудожественным лирическим текстам не только влияет на литературное развитие учащихся, но и развивает их личности. Таким образом, начиная с первого класса, школьники многократно обращаются к лирической поэзии, имеют возможность приобретать опыт общения с такого рода литературой.

Для того чтобы выявить начальный уровень восприятия лирического произведения младшими школьниками, 27.02.2018 г. был проведен констатирующий эксперимент. В нем были задействованы 27 учеников 3 "А" класса и 26 школьников 3 "Б" класса МБОУ СОШ № 24 города Уссурийска. За основу была взята методика выявления уровней восприятия художественного произведения М.П.Воюшиной [4, с.37-40]. Школьникам было предложено прочитать уже знакомый им текст С.А.Есенина «Береза», представить себя в роли учителя, самостоятельно составить и записать вопросы к данному тексту и самостоятельно ответить на сформулированные вопросы.

Анализ выполненного задания позволил распределить учащихся по уровням восприятия лирического произведения. Согласно методике М.П.Воюшиной, таких уровней четыре: фрагментарный уровень, констатирующий уровень, уровень «персонажа», уровень «идеи» [4, с.40-46]. Уровни названы в порядке увеличения качества восприятия текста.

Результаты работ третьеклассников показали достаточно низкий уровень восприятия лирического произведения. 93% учеников 3 «А» класса и 100 % школьников из 3 «Б» класса оказались представителями фрагментарного уровня, что, по мнению исследователей, не является нормой для учеников 3 класса. Эти школьники демонстрировали отсутствие целостного представления о произведении. Их внимание было сосредоточено на наиболее ярких фрагментах текста. Типичными вопросами и ответами были следующие:

- 1) - Какая была береза?  
- Белая.
- 2) - Принакрылась береза чем?  
- Снегом.
- 3) – Где стояла береза?  
- Под моим окном.

Констатирующий уровень обнаружили лишь отдельные ученики 3 «А» класса (7 % от общего количества учеников в классе). Они пытались проявить непосредственную эмоциональную реакцию, чувствовали смену настроения, но затруднялись выразить словом свои чувства. Один из учеников попытался проанализировать сравнение («будто серебром») как средство художественной выразительности. Другой обучающийся сделал попытку предположить, по какой причине С.Есенин написал стихотворение именно о березе («она ему очень понравилась»). Уровень «персонажа» и уровень «идеи» никто из учеников не продемонстрировал.

Таким образом, экспериментальным путем было еще раз подтверждено, что ученики начальной школы испытывают значительные трудности при восприятии лирического произведения. Выход из создавшегося положения может быть связан с поиском наиболее эффективных путей. По нашему мнению, одним из таких подходов может стать включение учащихся в исследовательскую деятельность при изучении лирического произведения.

Под исследовательской деятельностью понимается специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость целей. Специфику и сущность этой деятельности определяют: выбор конкретных способов и средств действий, постановка проблемы, вычленение объекта и предмета исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания [9, с. 14] В строгом смысле, научное исследование – целенаправленный процесс с четко сформулированными задачами. Он направлен на открытие неизвестного, на выдвижение оригинальных идей, на новое освещение рассматриваемых вопросов. Научное исследование характеризуется систематичностью, строгой доказательностью, обоснованностью сделанных выводов [5, с.5-6].

В силу ряда объективных причин, младшего школьника невозможно включить в полномасштабную исследовательскую деятельность. В данном случае корректно говорить об учебном характере этой деятельности, точнее, об элементах учебной исследовательской деятельности. Особенными чертами учебного исследования можно считать: 1) специально организованный учителем познавательный творческий процесс, в который включаются учащиеся; 2) результатом данного процесса является формирование познавательных мотивов учащихся, формирование исследовательских умений, приобретение учениками субъективно новых для них знаний и способов действий; 3) отсутствие объективно новых для человечества знаний; 4) прикладной характер; 4) направленность на поиск определенных фактов и их осмысление.

Е.В. Смолкина отмечает, что одним из вариантов порядка проведения исследовательской работы на уроке в начальной школе может стать такая последовательность: 1) выбор темы, 2) формулировка учащимися цели, 3) подбор материала

по теме; 4) изучение, анализ, обобщение и систематизация собранного материала; 5) оформление собранного материала; 6) защита работы. Также автор обобщает типичные методы исследования, которые могут применять школьники: изучение теоретических источников, наблюдение, поисковый эксперимент, анкетирование, интервьюирование и т.п. [6, с.17].

Исследование художественно-литературного произведения, с одной стороны, демонстрирует общие черты любого исследования, с другой стороны, обнаруживает специфику. Исследование литературно-художественного произведения связано с его разносторонним анализом (В.В.Виноградов, М.Гаспаров, А.Б.Есин, Д.М.Магометова и др.). Текст рассматривается как система. Он должен быть проанализирован как произведение искусства в культурно-историческом контексте эпохи и направлен на изучение художественного содержания и формы. Литературоведы-исследователи применяют по отношению к художественному тексту имманентный и проекционный анализ. Принято выделять различные уровни анализа: анализ тематики, проблематики и идеи произведения, анализ образов, анализ композиции, анализ лексики и синтаксиса, анализ метрики, ритмики, рифмы, строфики и т.д. Также литературоведов интересует жанровая специфика текста, его принадлежность определенному литературному направлению. Наряду с этим исследуется внетекстовый фон: мировоззрение писателя, эстетическое кредо, культурно-историческая эпоха и обстоятельства создания текста.

Исследование на уроках литературного чтения в начальной школе - это тоже анализ художественного текста. Предметом анализа может стать любой компонент формы или содержания литературного произведения или их совокупность. Анализ проводится на доступном для младших школьников уровне в достаточном для них объеме. Предполагается в этом процессе разнообразие форм, методов и приемов обучения. В ходе исследования текста ученики делают свои маленькие открытия, по-новому смотрят на уже знакомый текст.

Вопросами обучения анализу лирического произведения в начальной школе в последние несколько лет занимаются Н.Ф.Сальникова, Д.Ф.Климанова, М.В.Голованова, Л.А.Ефросинина, О.В.Кубасова, О.В.Джежелей, М.П.Воюшина, Т.В.Рыжкова, О.В.Сосновская и многие другие ученые. Авторы устанавливают принципы анализа художественного произведения, выявляют круг чтения произведений в том или ином классе школы, разрабатывают содержание и структуру уроков, определяют эффективные методы, приемы, средства, формы изучения, а также методические условия, которые целесообразно соблюдать.

Непосредственно в данное время вопросами организации исследовательской деятельности младших школьников на уроках литературного чтения занимаются Л.Д.Мали, Н.И.Наумова и др. авторы. В частности, авторами утверждаются следующие организационные моменты: 1) исследовательская деятельность на уроке, как правило, проводится на этапе анализа текста; 2) предпочтение нужно отдавать групповой работе учащихся; 3) в обсуждении результатов работы каждой группы участвует весь класс [3, с. 24].

С опорой на учебник по литературному чтению Л.Ф.Климановой, В.Г.Горецкого, М.В.Головановой и др. (образовательная программа «Школа России») [2, с.109 - 119] в 3 «А» классе МБОУ СОШ № 24 г. Уссурийска в апреле 2018 г. было проведено экспериментальное обучение. В рамках этой работы происходило изучение школьниками группы лирических стихотворений, объединенных в раздел «Поэтическая тетрадь 2». В течение нескольких уроков школьники включались в исследовательскую деятельность при обращении к произведениям отечественных поэтов: «Гроза днем», «В лесу над росистой поляной...» (автор С.Я.Маршак), «Разлука», «В театре» (автор А.Л.Барто), «Если» (автор С.В.Михалков), «Кукушка», «Котенок» (автор Е.А.Благинина).

Особое значение для включения школьников в исследовательскую деятельность приобрел этап подготовки к восприятию лирического произведения. Естественным образом возникло затруднение, как создать такую атмосферу на уроке, которая настроила бы ребят на

работу с данным текстом. Действенными методами оказались слушание музыки и рассматривание репродукций картин художников. Недаром В.А.Сухомлинский считал, что «музыка выпрямляет душу человека» [7; с. 124]. Музыка и изобразительное искусство являются одними из лучших инструментов для воспитания детей, улучшения их восприятия. Например, на этапе подготовки к восприятию стихотворения С.Я.Маршака «Гроза днем» ученикам было предложено послушать «Май» А.Вивальди из цикла «Времена года». Обращению к произведению С.Я.Маршака «В лесу над росистой поляной...» предшествовало рассматривание репродукции картины И.И.Шишкина «Лесная поляна». Музыкальный и зрительный ряд, подобранный в соответствии с настроением лирического стихотворения, помогал настроить школьников на восприятие лирического стихотворения, будил в их душе отклик, способствовал появлению у учеников сопереживания с лирическим героем.

Также эффективной подготовкой к первичному восприятию был краткий рассказ из биографии поэта, где основной упор делался на те факты, которые были близко связаны с изучаемым стихотворением. Так, на этапе подготовки к восприятию стихотворения Е.А.Благиной «Котенок» ученикам было рассказано о том, что Елена Александровна очень хотела стать учительницей и для этого каждый день преодолевала пешком семь километров, чтобы попасть в Курский педагогический институт. В институте, в годы студенчества ярко проявляется желание писать стихи. Е.А.Благина начинает печататься в альманахе курских поэтов. Именно тогда в печати появляются ее первые лирические стихи. Тот факт, что Елена Александровна преодолевала огромное расстояние каждый день ради высшей цели, удивил и воодушевил третьеклассников, тронул их души. Этот фрагмент ее биографии помог им потом воспринять стихотворение «Котенок» с чувством сострадания.

Тем не менее, возникали трудности при организации подготовки к первичному восприятию. Например, перед чтением стихотворения С.В.Михалкова "Если" ученикам был задан вопрос, приглашающий к беседе: «Что, по вашему мнению, поможет уйти от скуки, не даст грустить даже в дождливый день, когда невозможно выйти на улицу?» Мы считали, что среди прочих вариантов ответов услышим от учеников мнение о том, что скуку и грусть «прогонит» умение фантазировать, воображать. Это нам было важно, поскольку тогда ученики бы настроились на нужное восприятие стихотворения. Но третьеклассники, несмотря на наши различные примеры, упорно настаивали, что на этот случай у них есть гаджеты, а если отключено электричество, у них всегда есть заряженная PowerBank. Данный факт еще раз убеждает в том, что имеющийся у детей опыт играет огромную роль в организации работы над художественным текстом, в том числе, над лирическим стихотворением. Учет имеющегося у школьников опыта – залог успеха работы учителя.

Важнейшим этапом на уроке, организующим исследовательскую деятельность учащихся, стал этап постановки проблемного вопроса. Как показала практика, лучше всего его формулировать после проверки первичного восприятия текста, перед его вторичным чтением и анализом. От того, насколько успешной будет его формулировка, зависит заинтересованность в анализе самих учеников, а также эффективность самой работы. По нашему мнению, вопрос должен ориентировать учеников на анализ какой-то стороны текста: идейное содержание, композиция, образы, динамика эмоций, язык и т.д. Выбор того или иного элемента текста (совокупности элементов) зависит непосредственно от самого произведения, от тех особенностей, которые могут быть доступны ученикам в процессе анализа, и при работе с которыми ученики придут к «открытиям», вызывающим у них положительные эмоции (удивление, восхищение, недоумение, озарение и т.п.). Также сформулированный проблемный вопрос в итоге должен привести учеников к постижению идейного смысла произведения. Проблемный вопрос (как основной вопрос урока), как правило, уточняется рядом других (вспомогательных) вопросов.

Понимая значимость самостоятельной (относительно самостоятельной) работы учащихся по поставке проблемного вопроса, должны признать, что ученикам третьего класса очень сложно самим формулировать такой вопрос. Большая роль в этом принадлежит все-

таки учителю, человеку, имеющий большой опыт в анализе лирического произведения. Проблемы, формулируемые детьми, отличаются поверхностным характером. Поэтому постановка проблемного вопроса – это совместная работа учителя и учеников при ведущей роли учителя.

Определение «главного» вопроса урока задает нужный вектор на этапах вторичного чтения произведения и его анализа. К примеру, при изучении стихотворения С.Я.Маршака «Гроза днем» ученикам был задан проблемный вопрос: «Можно ли стихами «нарисовать» грозу, дождь? Как это можно сделать?» В связи с этим анализ произведения был направлен на выявление и оценку таких проявлений художественной формы, как прием звукоподражания, ритмическая организация стиха. Но в итоге это помогло ученикам осознать и оценить содержательную сторону текста. В другом стихотворении С.Я.Маршака «В лесу над росистой поляной...» внимание обучающихся нужно было обратить на содержательную сторону произведения, «погрузиться» в нее несколько глубже, чем в изучение формы. Покажем это с помощью фрагмента урока:

Учитель: Как вы думаете, о чем это стихотворение?

Ученики: О кукушке, о лагере, о лете.

Учитель: Почему автор рассказывает нам об этом?

Ученики: Они ему нравились, он хочет нам об этом рассказать, он хочет это запомнить.

Учитель: Как вы думаете, автор хотел запомнить кукушку?

Обучающиеся: Да.

Учитель: А хотел ли он запомнить тот лагерь?

Обучающиеся: Да.

Учитель: Как вы думаете, почему? Какие воспоминания хотел сохранить автор? С чем он их связывал?

В приведенном отрывке мы наблюдаем трудности, которые испытывают школьники. Они как бы «ходят по кругу», не осознавая, что все эти образы связаны с воспоминаниями о детстве. По нашему мнению, это говорит о недостаточном опыте работы с лирическим текстом именно в аспекте исследования произведения. Также следует отметить, что третьеклассники сильно сомневались в своих ответах, боялись высказать свое мнение, считая, что оно неправильное. По этой причине мы всячески демонстрировали позицию, при которой ученики имели право на собственную интерпретацию текста. Дальнейший ход беседы инициировал рассуждения о том, что С.Я.Маршак почему-то вспоминает о лагере, будучи взрослым человеком. Ученики высказали сомнение: «С.Я.Маршак такой взрослый! Зачем ему писать о детском лагере?» После этого ученики заинтересовались, сколько лет было автору на момент написания стихотворения. Выяснилось, что 61 год. Этот факт помог ученикам выдвинуть рабочую версию о том, что это стихотворение о детстве.

Исследование (анализ) любого лирического текста осуществлялось по вопросам, заранее подготовленным учителем. Каждый вопрос был определенным звеном в цепи исследования и направлен на решение поставленной проблемы. В итоге это позволяло школьникам прийти к обобщениям, которые становились основой для понимания той стороны произведения, которая рассматривалась в проблемном вопросе, и идейного содержания в целом. Уже с первого урока мы увидели, что чем логичней и последовательней формулируются вопросы, чем ярче и понятнее ответы, тем ученикам интереснее анализировать текст, ставить следующий вопрос. Заинтересованные работой, ученики сами начинали предлагать дальнейший ход исследования, определять следующий шаг в виде формулировки вопроса к тексту.

Одной из проблем анализа стало отсутствие у детей потребности повторно обращаться к тексту, неумение «вчитываться» в текст, осознавать его различные стороны. Оказалось, что школьники читают текст поверхностно, мгновенно забывая, что было прочитано. Причины этого явления могут быть различны. В частности, так называемое "клиповое мышление" современных детей, много времени проводящих за гаджетами. Другая

существенная причина кроется в том, что текст лирического художественного произведения для обучающихся сложен. Без специально созданной атмосферы и настроения учителем, ребятам было практически невозможно погрузиться в стихотворение. Эта проблема решалась с помощью метода беседы, в процессе которой школьники оказывались в ситуациях внимательного вдумчивого перечитывания текста.

На этапе анализа произведения нами был применен предлагаемый методистами прием сопоставления литературных произведений. Как известно, эффективно сопоставлять тексты, которые изначально имеют «общие исходные точки», позволяют исследователю выделить общие и отличительные черты каждого произведения, задуматься над причинами и смыслами общих и отличительных признаков [4, с.158]. Так, после ознакомления со стихотворением С.Я.Маршака «В лесу над росистой поляной...» мы предложили третьеклассникам произведение И.А.Бунина «Детство», которое не предусмотрено авторами-составителями учебника в рамках «Поэтической тетради 2». Сопоставление двух текстов помогло школьникам лучше понять содержательную сторону обоих текстов. Ученикам удалось найти общее у этих стихотворений: они о детстве. Тогда ребятам было предложено обнаружить отличия. Отличия были в образах старости.

Учитель: С чем соотносится детство в стихотворениях С.Я.Маршака и И.А.Бунина?

Ученики: С летом, с жарой, со свободой.

Учитель: А с чем соотносится старость? Найдите ответ в стихотворении С.Я.Маршака.

Ученики: В стихах Самуила Яковлевича это зима: «Пускай мне зимою о лете напомнит кукушка в лесу».

Учитель: Ребята, как вы думаете, как относился к своему возрасту Самуил Яковлевич? Хотел ли он вернуть свое детство?

Ученики: Зимой холодно, и нельзя так много проводить времени на улице. Очень хотел.

Учитель: Теперь найдите в стихотворении И.А.Бунина, с чем соотносится старость.

Ученики: Сосна! «Прильну к сосне корявой... а ствол – гигант, тяжелый, величавый. Кора груба, морщиниста, красна, ...».

Учитель: Сосна, верно. Как вы думаете, одинаковое ли отношение к старости в стихотворении И.А. Бунина и в стихотворении С.Я. Маршака?

Ученики: Нет.

Учитель: Почему вы так думаете?

Ученики: Потому что в стихах Ивана Бунина с уважением говорится о сосне как о величавом дереве.

Учитель: Обратите внимание, что еще говорилось о сосне? Какая она была?

Ученики: Красная, прогретая солнцем.

Учитель: Послушайте еще раз строку: сосна теплая. Значит, в стихах Бунина старость тоже наполнена теплом. Похожи ли образы старости у двух авторов?

Ученики: Нет. Они разные, разное отношение к старости.

Сопоставление двух текстов вызвало у младших школьников искренний интерес, привело к маленьким, но значимым для детей открытиям. Как выяснилось позже, для ребят это был первый опыт сопоставления.

Как показали наши наблюдения, в ситуации, когда ученики не имеют опыт исследовательской деятельности на примере лирических произведений, целесообразно выбирать фронтальную работу. Обращение к групповой и индивидуальной формам возможно на более продвинутых этапах изучения лирики, когда у учащихся имеется представление о том, что это такое, и имеется элементарный опыт исследовательской деятельности на материале лирики.

Этап анализа произведения всегда переходит в этап обобщения, который в нашем случае заключается в обобщении, в выводах, к которым привела исследовательская деятельность школьников. Т.е. на данном этапе формулируется ответ на поставленный

проблемный вопрос, сравниваются предварительные предположения и окончательные выводы. Ответ может быть оформлен как результат обобщающей беседы, как развернутое монологическое высказывание ученика, как выразительное чтение стихотворение, как иллюстрирование или как-то иначе.

Было замечено, что после каждого занятия с элементами исследования ученики уходили воодушевленными, эмоционально наполненными. Они активно делились друг с другом положительными впечатлениями и каждый раз просили учителя дать им на дом задание выучить это стихотворение наизусть.

Для проверки эффективности экспериментального обучения 9 апреля 2018 года был проведен контрольный эксперимент. В нем были задействованы 27 учеников 3 «А» класса и 26 учеников 3 «Б» класса МБОУ СОШ №24 города Уссурийска. За основу снова была взята методика выявления уровней восприятия художественного произведения М.П. Воюшиной [4, с.37-40]. На этот раз школьники самостоятельно работали со стихотворением И.А.Бунина «Густой зеленый ельник у дороги...». Данное произведение традиционно входит в круг детского чтения.

Анализ выполненного задания позволил распределить учащихся по известным уровням восприятия лирического произведения, согласно методике М.П.Воюшиной [4, с.40-46].

В 3 "А" классе, который был вовлечен в изучение лирики с применением элементов исследовательской деятельности, в ходе контрольного эксперимента выяснилось, что уже 30 % учеников оказались на констатирующем уровне. Эти ученики пытались проявить непосредственную эмоциональную реакцию, чувствовали смену настроения, пытались оценивать отдельные языковые средства. Таким образом, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента, произошло увеличение на 23% количества детей, которых можно отнести к констатирующему уровню. Тем не менее, достаточно количество учеников 3 «А» класса (70 %) по-прежнему осталось на фрагментарном уровне.

Учащиеся 3 "Б" класса, которые не были включены в исследовательскую деятельность при изучении «Поэтической тетради 2», не обнаружили положительной динамики при восприятии лирического произведения. 100 % школьников этого класса по-прежнему демонстрировали фрагментарный уровень.

За короткое время специального обучения (всего 2 недели) результат 3 «А» класса улучшился на 23%. Данный факт доказывает, что уроки с элементами исследовательской деятельности способствуют лучшему восприятию младшими школьниками лирических художественных произведений.

Таким образом, изучение лирической поэзии в исследовательской деятельности в начальной школе – значимое во всех смыслах направление развития личности младшего школьника в современных условиях реализации ФГОС начального общего образования. Данный процесс непростой, но он при определенных условиях способствует достижению положительных результатов. Включение младших школьников в исследовательскую деятельность на уроке изучения лирики происходит на разных этапах урока. Из них особую значимость приобретает не только этап анализа, но и этап подготовки к первичному восприятию, этап постановки проблемного вопроса, этап обобщения. Каждый этап предполагает применение наиболее эффективных методов и приемов: беседа, сопоставление лирических текстов, рассказ о писателе, выразительное чтение, иллюстрирование др. Фронтальная форма работы с младшими школьниками является приоритетной в ситуации отсутствия у них опыта исследования лирического текста

#### Список литературы

1. Головенченко Ф.М. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1979.
2. Литературное чтение. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.2/ Л.Ф.Климанова, В.Г.Горецкий, М.В.Голованова и др.– М.: Просвещение, 2015.

3. Мали Л.Д., Наумова Н.И. Организация исследовательской деятельности младших школьников на уроках литературного чтения// Начальная школа. – 2017. - № 10. – С.23-25.
4. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студентов вузов/ М.П.Воюшина, С.А.Кислинская, Е.А.Лебедева, И.Р.Николаева; под ред. М.П.Воюшиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2010.
5. Научные работы: методика подготовки и оформления./ Авт. – сост. И.Н.Кузнецов. – Минск: Амалфея, 2000.
6. Смолкина Е.В. Исследовательская деятельность учащихся как средство реализации личности в образовательном пространстве// Начальная школа. – 2007. - № 2. – С.17-18.
7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина/М.: Молодая гвардия, 1971.
8. Тодоров Л.В. работа над стихом в школе/ М.: Просвещение, 1965.
9. Шашенкова Е.А. Исследовательская деятельность. Словарь. – М.: УЦ «Перспектива», 2010.

## **РАЗДЕЛ V. ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **Саморазвитие педагога в системе высшего образования**

***Квашко Людмила Павловна***

*доцент кафедры высшей математики, кандидат педагогических наук,  
Приморский институт железнодорожного транспорта, филиал Дальневосточного  
государственного университета путей сообщения в г. Уссурийске*

***Квашко Виктор Викторович***

*старший преподаватель кафедры информационных технологий и систем  
Приморский институт железнодорожного транспорта, филиал Дальневосточного  
государственного университета путей сообщения в г. Уссурийске*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема значимости саморазвития педагога в системе высшего образования, где может быть организовано гуманистически направленное педагогическое взаимодействие в период профессиональной подготовки студентов.

**Ключевые слова:** саморазвитие педагога, компетенции преподавателя вуза.

### **Self-development of the teacher in the system of higher education**

***Kvashko Lyudmila Pavlovna***

*Associated professor of mathematics, PhD in Pedagogic  
Primorskiy Institute of Railway Transport, a branch of Far Eastern State University of  
Transportation in Ussuriisk*

***Kvashko Viktor Viktorovich***

*Senior Lecturer of Department of Information Technologies  
and Systems Primorskiy Institute of Railway Transport, a branch of Far Eastern State University of  
Transportation in Ussuriisk*

**Abstract.** In the article the problem of the importance of the teacher's self-development in the system of higher education is considered, where pedagogical interaction which has humanistic direction can be organized during the period of professional training of students.

**Keywords:** self-development of the teacher; the competence of the university teacher.

Политические, социальные, экономические и общекультурные изменения в нашей стране влекут за собой изменения и в сфере образования. Наряду с другими уровнями

образования (средним общим, начальным и средним специальным) система высшего профессионального образования непрерывно меняется. Эти перемены могут осуществить только люди с творческим началом, люди, не боящиеся изменений в своей жизни, люди, идущие на кардинальную перестройку своей, прежде всего, профессиональной жизни. Когда человек включён в процесс творчества, самоизменения, пройдя через самоактуализацию и саморазвитие, только тогда возможна его нацеленность на изменения, новаторство, прорыв.

Организационно-педагогические условия, созданные нами в ходе педагогического эксперимента [1, с. 55-104] и способствующие запуску процесса саморазвития специалиста, работающего в сфере «человек-человек», могут быть применены и в сфере высшего профессионального образования. Эти условия могут создаваться как в стенах отдельного образовательного учреждения [2], так и в его структурных подразделениях. В ходе опытно-экспериментальной работы было установлено, что если эти условия созданы, то они необходимы и достаточны для появления процесса саморазвития как у специалистов со специальным профессиональным образованием, так и у специалистов без него. При этом надо помнить, что специфика создания этих условий будет в каждом случае своя.

Традиционно высшее профессиональное образование существует и развивается в «знаниевой» парадигме, где требуется воспринять, осознать, запомнить, систематизировать и воспроизвести полученные знания в нужное время и нужном месте. Частичная апробация и применение усвоенных знаний в практике позволяют увидеть будущему специалисту только сферу применения услышанного и увиденного. Такая практика складывалась десятилетиями (если не сказать столетиями) в силу убеждённости в ценности знаний как таковых и их способности изменять практические аспекты нашей жизни.

«Знаниевый» подход в подготовке специалиста любого уровня оправдывается, во-первых, ростом числа потребителей научно-технического прогресса, ростом производства и необходимостью поставлять специалистов этому производству, а, во-вторых, технологизацией самого производства, где неукоснительность выполнения в определённой последовательности наперёд заданных операций – основа качества выпускаемого продукта. Человек достраивается «под функцию» и образование формируется под эту же «функцию» (социальную, педагогическую, инженерную, медицинскую и пр.). Философия рационализма, ориентированная на технократическое воспроизводство культуры теоретически подкрепляет «знаниевую» парадигму образования, а правильность такой позиции подтверждается экономической выгодой.

В системе высшего образования наблюдается уплотнение, сгущение, концентрация информации, которая должна быть усвоена студентами, учащимися. Сокращение времени аудиторной работы с обучаемыми ускоряет процесс передачи знаний, а манипулятивная составляющая в применении полученных знаний стала достоянием будущих специалистов.

В такой системе обучения утрачивается само понятие «личностного знания», человек отчуждается не только от продукта учения, но и от его процесса, а мечта о сформированных профессиональных компетенциях остаётся мечтой. Результатом такого процесса обучения является не только не готовность молодого специалиста к профессиональной деятельности, но и его отчуждённость от культуры, которая взрастила его, а также, что самое удручающее, от самого себя.

Личностный рост как «восхождение к себе лучшему» становится невозможным для многих и многих людей. Такой обездушенный человек не только не способен на самоизменение, саморазвитие, но и на «самостояние», приобретение внутреннего стержня его бытия. Конечно, мы далеки от мысли, что процесс саморазрушения и социальной дезадаптации – это явление, которое порождается исключительно системой образования. Нет. Но, в силу того, что в настоящее время процесс общего и профессионального образования становится непрерывным и затягивается на многие годы, то каждый человек, проводя за учебным столом значительное время, формирует в течение него своё собственное отношение и к процессу учения как таковому, и к его результату.

Философы Г. С. Батищев, Н. А. Бердяев, М. К. Мамардашвили, М. Хайдеггер и другие проанализировали, что человек из «культуры полезности» с «калькулирующим мышлением» и «вычисляющим умом» наивно полагает, что мир в основном познан, поэтому можно с достаточной степенью точности предсказать, смоделировать, обусловить результат любой деятельности, любого проекта, любого предприятия, направленных на «ускорение», «модернизацию», «обновление» и прочих реформаций. Без опоры на внутреннюю сущность человека, его волю, желания, устремления, без опоры на его свободное самоизъявление любая реформирующая процедура потерпит крах. История нашей страны тому свидетельство.

Замена «знаниевой» парадигмы образования «человекоцентрированной» позволит нашей сегодняшней техногенной цивилизации перейти, постепенно, но с достаточной степенью уверенности в положительных переменах, к антропогенной цивилизации. Очевидно, что экзистенциальные основания мирового сообщества, в том числе и нашей страны, переживают кризис, поэтому последующая траектория развития системы образования – это курс на выживание или гибель всей цивилизации. Что же заменит существующую парадигму образования?

Всё более настойчиво даёт о себе знать другая, человекоцентрированная, развивающаяся параллельно с уже названной, гуманистическая традиция в образовании, главной ценностью которой являются не ЗУНы, а «сам человек в полноте развития его родовой сущности» (Л.Н.Куликова). Гуманистическая педагогика, являясь основой гуманистического образования, предоставляет новые возможности образовывания человека в «горизонте личности» (М. М. Бахтин, В. С. Библер). Образование, центрированное на развитии целостной человеческой личности, отвечающее его потребностям и возможностям, выстраивающее вертикаль его духовного и нравственного становления, расширяющее горизонты его профессиональных интересов будет способно изменить свой существующий статус в обществе и стать жизненно необходимым для каждого человека.

Педагогическая наука и практика знает образцы такого «штучного» подхода к образованию. «Штучные» педагогические системы создавались в рамках научных школ по возвращению творцов в области науки и искусства, в отдельных образовательных учреждениях закрытого типа и в педагогических системах мастеров-новаторов, способных создать «тонкую педагогику личностного роста» (И.П. Иванов, В.А. Караковский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, М.П. Щетинин и др.). Именно эти образцы помогли осознать и раскрыть смыслы и возможности образования. Построенное на гуманистических основаниях образование наиболее «природосообразно» человеку, социуму, науке, культуре, искусству, где происходит встреча творца с подготовленным сознанием со сферой приложения его сил.

Высшее образование, в силу своей специфики по возрастному составу, по жизненным целям обучающихся, по их социальным запросам и пр., требует интенсификации личностного роста, что в «знаниевоориентированной» парадигме в принципе невозможно. Предполагается, что каждый, получающий диплом о высшем образовании, готов к профессиональной деятельности. Под этим подразумевается его готовность к выполнению определённой, наперёд заданной профессиональной функции. Гуманистическая парадигма образования создаёт условия вызревания личности будущего специалиста, осуществляемое в ходе его профессиональной устремлённости. Специфика образовательного процесса в вузе может дать студентам новые смыслы своего собственного возвращения, становления в будущей профессии, превращая цель обучения в средство самореализации.

Личностная зрелость и ответственность за собственную жизнь рождает новообразование личности, такую как, ответственность за принятие собственных решений, готовность к саморазвитию и поиску новых личностных смыслов в контексте уже профессиональной деятельности, поиску новых значимых горизонтов самообразования, саморазвития.

В рамках гуманистического образования процесс личностно-профессионального саморазвития становится продуктом интенсивной, душевно-духовной работы личности, когда изучаемый учебный материал становится личностно значимым, преломляется через чувства, эмоции, изменяет и достраивает смысловую составляющую духовной вертикали человека, порождает новое миропонимание и самоощущение. Процесс саморазвития порождает личностные новообразования, которые, встраиваясь в личностные структуры человека, остаются с ним на всю оставшуюся жизнь. Они становятся регулятивами в его профессиональной деятельности, влияют на неё, определяют вектор развития, выстраивают ценностно-смысловое поле в деятельности. Такими новообразованиями могут быть жизненно важные способности человека: жизнеустойчивость, толерантность, духовность, профессиональная компетентность и другие.

Дадим краткую характеристику этим новообразованиям.

Жизнеустойчивость может пониматься как «способность к систематическому духовному самоукреплению», когда психика человека способна выдерживать непомерные нагрузки в жёстком техном мире, где нет места человеческим (читай: теплым, понимающим, сочувствующим, бережным и пр.) отношениям, где для успешности и социального признания требуется круглосуточная гонка за прибылью. Сознательная опора на внутренние смыслы, ценности, цели, позволяет человеку противостоять разрушительному воздействию техномира. Мало того, в позиции непрерывного самоукрепления человек сам определяет меру своих возможностей в реализации, заложенных природой потенциалов, определяет степень продуктивности, плодотворности и собственной реализованности в жизни.

Если личность лишена духовно-нравственной и душевно-чувственной опоры, то всякое кризисное состояние способно его разрушить. Человек переживает дезадаптацию, потерю смысла жизни и, тем самым, отрицательно влияет на близких ему людей и своё ближайшее окружение. Выход из деструктивного состояния видится как потеря жизни. Уход из жизни рассматривается как завершение страданий, боли, невыносимых мук.

Духовно укрепленный, включенный в процесс саморазвития, самопознания и самосовершенствования человек переживает личностные кризисы как трамплин в будущее, как шаг к новым смыслам, целям, достижениям, выходя из кризиса более укрепленным, с новыми надеждами и уверенностью в преодолении новых кризисов.

В научной психологической и педагогической литературе, а также в педагогической практике укореняется понятие «толерантность», понимаемое (в переводе с англ. –tolerant – терпимый) как терпимое отношение к людям с другим мнением и терпимое отношение к явлениям другой культуры и религии. Толерантность, как экзистенциальная позиция человека, основывается на волевой самоуправляемости человека и может усилиться в процессе получения высшего профессионального образования, если оно «личностноцентрировано» или личностно-ориентировано, носит ценностно-личностный характер, осуществляется в свободной диалоговой манере общения преподавателя и студента. Если студентом его обучение в вуз воспринимается как цель и средство его самовыражения, саморазвития и самоукрепления, то преподаватель для него становится ценным источником новых представлений о жизни, значимой в личностном и профессиональном плане, профессионалом высшей квалификации, образцом для подражания. Тогда становится понятно, какие требования должны предъявляться к личностной зрелости и профессионализму педагогов в условиях личностно-ориентированного высшего профессионального образования, а, значит, как должен принципиально меняться подход к подготовке и повышению квалификации кадров для подготовки специалистов высшего специального образования. Круг замкнулся. Разорвать его может взрыв.

Духовность, как яркая отличительная черта личности, не может быть надета им как костюм. Духовность как нежное и чувственное новообразование личности может вырасти в нём через возделывание, культивирование, орошение тонких структур личности, через преобразование себя и устремление себя к лучшему. Отличительной чертой духовности

человека называют особое отношение к миру и себе как части этого мира (Б. М. Теплов), способность проявлять всеобъемлющую любовь и себя в ней (О. Мандельштам), способность создавать «себетождественный» мир, внутренний и внешний миры которого живут в согласии друг с другом (Э.И. Киршбаум), рефлексивная способность управления собой и основанного на этом активного нравственного самосозидания (Л.Н. Куликова).

Среди значимых эпифеноменов личностно-ценностного высшего образования назовём профессиональную компетентность. Во все времена профессиональная компетенция специалиста привлекала исследователей (например, [3]). Но особенно актуальной эта тема становилась в кризисные периоды жизни страны, когда перестраивалась экономика, социальный строй, менялись приоритеты в сфере образования и культуры. Нынешнее время также характеризуется повышенным вниманием научной педагогической общественности к вопросам формирования компетенций во всех областях подготовки специалистов. Сегодня исследователей интересует выявление тех компонентов в структуре личности молодого специалиста, которые позволяют ему в максимально короткие сроки адаптироваться к производству, выявить недостаток собственных знаний и умений, ликвидировать этот недостаток за счёт приобретённого в вузе знаниевого потенциала.

В подготовке плохого специалиста, закончившего вуз и не способного со студенческой скамьи быть хорошим инженером, врачом, учителем и пр., обвиняют, наряду с прочими обстоятельствами, педагогические кадры, которые сами не обладают нужной компетенцией, позволившей им подготовить к профессиональной деятельности специалистов.

Начиная с 90-х годов XX в. понятие «компетенция» рассматривалась во всех сферах образования, как среднего общего, так и профессионального образования всех уровней. Разными учёными компетенции понимаются по-разному, добавляя и расширяя это понятие. Под «компетенцией» понимают личностную составляющую профессионализма как проявление профессиональной деятельности (Т.Ю.Базаров), как результат и критерий качества подготовки специалиста (А.Г.Бермус, И.А.Зимняя), как базовую компоненту педагогической культуры преподавателя (Т.Е. Исаева) и др. Несмотря на проводимые исследования, до сих пор не сформировалось единого представления о сущности понятия «компетентность» и механизмах её зарождения и развития. Это говорит только о том, что рассматриваемое понятие достаточно сложное, многостороннее, многослойное, разноуровневое понятие. Поэтому учёные, выявляя природу компетенции, определяют её через знания, умения и навыки (ЗУНы), качества и свойства личности (Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова и др.), специальные способности (Дж. Равен, Х.Хершген и др.).

Проблема реализации компетентностного подхода в сфере высшего профессионального образования рассматривается с трёх точек зрения: 1) содержания и объёма передаваемого учебного материала, способного сформировать нужные компетенции будущей профессиональной деятельности специалиста; 2) организации учебного процесса, где имеет место методическая и технологическая составляющие; 3) профессионально-личностные компетенции самого преподавателя высшей школы, где рассматривается не только знаниевая и методическая составляющие, но и его готовность и способность к саморазвитию (Л.Н. Куликова).

Некоторые исследователи рассматривают индивида как живой организм, как общественное существо, адаптированное в обществе, как личность, носителя ценностно-смысловых составляющих общественного сознания (Т.Е. Исаева). Каждая из названных сторон единого человека, имеющего честь (или несчастье) заниматься подготовкой специалистов в вузе, обозначается своей компетенцией и составляет неполный набор компетенций, которые можно расширить и дополнить в силу их социально-культурной обусловленности.

Очевидно, что разные виды компетенций играют разную роль в профессиональной жизни преподавателя вуза. А, значит, и выбор в их развитии может и должен осуществляться самим преподавателем в зависимости от сложившихся условий профессиональной

деятельности. Таким образом, ценностно-смысловые компетенции вузовских преподавателей XXI в. будут определять их готовность к реализации новых целей образования, а, значит, их конкурентоспособность в изменившихся социально-экономических условиях.

Новая система отбора содержания образования должна учитывать цели, теорию и практику обучения, руководствоваться принципами и критериями отбора. Среди принципов обучения системообразующими являются принцип оптимального сочетания фундаментальности и профессиональной направленности и принцип перспективности. Последний означает включение в содержание учебный материал, связанный с новыми теориями, которые позволят осваивать новые знания в будущем.

Чтобы максимально сузить объём отбираемого учебного материала, надо применить критерии отбора: критерий соответствия между содержанием и отведённым на изучение этого содержания учебным временем; критерий минимальной достаточности содержания; критерий наименьшей сложности учебного материала. Каждый из названных критериев в равной степени значим в практике преподавания.

Таким образом, компетенции будущего специалиста могут возникать и развиваться только при условии соответствующего отбора содержания учебной дисциплины, который может осуществить преподаватель при составлении программы дисциплины и рабочей программы.

Не менее важным является и методическая сторона вопроса. Оснащённость учебного процесса компьютерными, интерактивными технологиями – это уже реалии сегодняшнего дня. С их помощью можно обеспечить квазипрофессиональную деятельность и приобрести опыт применения полученных в студенческой аудитории знаний на практике.

Организация учебных занятий с использованием компьютерных диалоговых обучающих программ формирует у студентов готовность к профессиональной деятельности, потому что, совершая пошаговое действие при работе с компьютером, обучаемый воспринимает, перерабатывает, воспроизводит и оценивает результаты своей работы. Компьютерные диалоговые обучающие программы способствуют переводу ориентации в самоориентацию, контроля в самоконтроль, актуализации в самоактуализацию, что влияет на интенсивность формирования профессиональных умений и повышает компетентность будущих специалистов.

Всё вышесказанное, относится к рассуждениям в «знаниевой» парадигме высшего образования. Её гуманистическая составляющая диктует нам посмотреть на проблему со стороны личностно-профессионального саморазвития. Профессиональная компетентность обретается личностью только в результате его собственных усилий в деятельности самообразования, когда, реализуя свою программу развития по профессиональному совершенствованию, специалист достигает понимание смыслодержущих понятий, лежащих в основе его профессиональной деятельности. Затем сам включается в поисковую, инновационную деятельность по изменению существующей практики, тем самым порождая новые смыслы и значения возникающей деятельности.

Подводя итог, скажем, что «знаниевая» и «гуманистическая» составляющие образовательного процесса вуза, а также рассмотренный компетентностный подход в системе высшего профессионального образования, который интенсивно изучается исследователями – это суть стороны единого процесса образования. Жизнь и учение в гуманистически обусловленной среде повлечет за собой включённость обучаемого и обучающего в процесс личностно-профессионального саморазвития, т.к. обучение в вузе будет рассматриваться ими как личностно значимая, жизнеутверждающая деятельность по самоопределению, самодотраиванию, самопознанию.

## Список литературы

1. Квашко, Л.П. Личностно-профессиональное саморазвитие педагогов: теория и практика [Текст]: монография / Л.П. Квашко; под науч. ред. д-ра пед. наук Л.Н. Куликовой – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2012.

2. Квашко, Л.П., Квашко, В.В. Педагогические средства стимулирования саморазвития педагогов на психолого-педагогических тренингах // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: Сборник научных статей и докладов XI Всероссийской научно-практической конференции / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2017. - С. 74-77.

3. Квашко, Л.П. Компетенции преподавателя вуза [Текст]: статья / Л.П. Квашко, В.В. Квашко) // Комплексное развитие юга Дальнего Востока России: материалы межвузовской научно-практической конференции. - Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2012. – С. 48-52.

### **Проблема современной школы в реализации созидательной миссии каждого человека**

*Пазенко Марина Александровна*

*старший преподаватель кафедры педагогики  
и магистрант гр.М2201 ППО образовательная  
программа : педагогика профессионального*

*образования*

*Школа педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** Природа наградила человека способностью открывать новое. Как и любое другое природное качество, созидательную способность человека можно поощрять и выращивать, оставлять без внимания или ограничивать. Однако учителя в большинстве не в состоянии создать комфортный нравственно-психологический климат для творческого развития ученика. В основе этих проблем — недостатки профессионально-педагогической подготовки.

**Ключевые слова:** человек-творец, принцип природосообразности, «образование-преподавание», «образование-созидание», формирование творческого мышления студентов, высокий творческий потенциал.

### **The problem of the modern school in realizing the creative mission of every person**

*Pazenko Marina Alexandrovna,*

*senior lecturer Department of Pedagogy  
and undergraduate gr.M2201 PSP educational  
program: professional pedagogy*

*of education*

*School Pedagogy of FEFU*

**Abstract:** nature has awarded man the ability to discover new things. Like any other natural quality, the creative capacity of a person can be encouraged and grown, left unattended or limited. However, most teachers are not able to create a comfortable moral and psychological climate for the creative development of the student.

**Keywords:** man-creator, the principle of naturalness, "education-teaching", "education-creation," the formation of creative thinking of students, high creative potential.

Нельзя чему-то научить человека,  
Можно только помочь ему сделать  
для себя это открытие.

Человек – творец. Природа наградила каждого человека способностью открывать новое и позаботилась о богатстве чувств, возникающих при творческом озарении. Способность человека делать открытия – не случайное качество, а мощное генетически заложенное средство развития, такое же естественное, как дыхание, питание, продолжение рода. Следовательно, как и любое другое природное качество, созидательную способность человека можно регулировать: поощрять и выращивать, оставлять без внимания или ограничивать. На естественную творческую способность человека опираются те педагогические системы и учения, которые ставят во главу угла принцип природосообразности (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, М. Монтессори), который определяет не только смысл образования, но и его содержание, технологии, систему контроля и оценки результатов.

Философия естественного природосообразного образования издавна противостоит знаниецентрическому подходу к образованию как усвоению знаний. Так Я.А. Коменский критикует существовавшую тогда школу, равно, как и мы современную: « В школах прилагали старание не столько к тому, чтобы открыть скрывающиеся в сознании источники познания, сколько к тому, чтобы орошать этот источник чужими ручьями. Это значит, что школа не показывала самые вещи, как они происходят из самих себя и каковы они в себе, но сообщала, что о том и другом предмете думает и пишет один, другой и третий автор. И величайшей ученостью казалось знать о многом противоречивые мнения многих. Поэтому и получилось то, что весьма многие занимаются тем, что, копаясь в авторах, извлекают фразы, сентенции, мнения, составляя науку наподобие лоскутного платья» [1, с.69].

Если мы обратим свой взор на современную теорию и практику обучения, то непременно заметим, что заветы Я.А. Каменского, которые призывают делать открытия, создавать свои мнения, до сих пор не реализованы. Это объясняется, на наш взгляд, двумя причинами – недостаточной разработанностью творческих образовательных технологий и, самое страшное несоответствием данных идей государственной политике в образовании. Даже на современном этапе внедренной государством модернизации образования обозначаются приоритеты, не имеющие прямого отношения к повышению творческой отечественного образования.

В подтверждение сказанного, перечислим направления, которые составляют основу многих современных государственных образовательных программ и широкомасштабных экспериментов [2]: изменение структуры школы, постепенный переход к 12-летнему общему образованию; информатизация образования и усиление языковой подготовки (введение информатики и иностранных языков со второго класса); разгрузка и обновление содержания образования, переход к новым образовательным стандартам; введение профильного обучения в старшей школе; введение единого государственного экзамена и др. Как видим, перечисленные направления несомненно важны, но среди них мы не находим тех, которые относились бы к решению проблемы продуктивности общего образования, усилению его роли в раскрытии и развитии личностного творческого потенциала учащихся.

И мы не найдем их до тех пор, пока в педагогической практике не возникнет потребность у педагогических коллективов школ в осмыслении своей роли в обществе, в необходимости формулирования образовательных целей школы, самого учителя и ученика. Так традиционная ориентация школ на вступительные экзамены в вузы, проверяющие у абитуриентов уровень овладения формализованной «суммой знаний», привела к тому, что ученики вынуждены овладевать грузом пассивной информации, вместо творческой самореализации в образовательных и профессиональных видах деятельности по будущей специальности.

Таким образом, мы всецело поддерживаем слова философа Н.Н. Пахомова «Возможно, что именно школа является самым опасным местом, самой больной зоной современной цивилизации, представляя собой своего рода капкан, выставленный человечеством на своем собственном историческом пути... Нынешняя школа, скорее,

осуществляет тотальное подавление культуры, она преподносит расчеловеченные знания» [3]. Потому что, ни для кого не секрет (особенно для нас практиков), что большинство учебных программ делают упор на развитие конвергентного, а не дивергентного мышления, нацеливают на отыскивание единственного ответа, а не приучают детей к их множественности. Тем самым программа ориентированная только на усвоение, как правило, массово теряет создателей (творцов), а воспитывает только потребителей, которые начинают возмущаться, когда от них требуют творческого подхода к решению задачи.

Следовательно, понимание миссии школьного образования как среды для развития личностной сущности каждого ученика и его творческой самореализации на благо себя и общества пока не соответствует реальному положению дел. На наш взгляд необходимо приведение общего среднего образования в соответствие с новым социальным, политическим и экономическим статусом общественного устройства России, с мировыми тенденциями в образовании.

К тому же не секрет, что **общество**, сталкивающееся с возрастающим числом нерешенных проблем, прямо или косвенно побуждает свои институты искать способы их решения через раскрытие резервов творческого человеческого потенциала. За рубежом об этом говорят давно. Так К.Р. Роджерс, американский психолог, считает, что «расплатой за отсутствие творчества будет не только плохое приспособление индивида и групповая напряженность, но и полное уничтожение всех народов»[4,с.410].

Поэтому мы уверены в том, что сегодня требуется образование, ориентированное не столько на ретрансляцию прошлого, сколько на конструирование прогрессивного будущего, на природо- и культуросообразное развитие всех сфер человеческой деятельности.

А значит смена доктрины «образование-преподавание» на доктрину «образование-созидание» [5] сможет обеспечить решение задач, характерных для нынешнего состояния нашей страны, которая давно нуждается в признании приоритетной роли образования...

В связи с этим и перед педагогическими высшими учебными заведениями на сегодняшний день остро встает задача перехода к приоритетности развития творческой личности, ее способности к саморазвитию, самосовершенствованию, что и определило общее направление нашей исследовательской работы по данной проблеме.

Надо отметить, что современная школа уже последние 10 лет предъявляет к выпускнику вуза достаточно высокие требования. Наряду с безупречным знанием предмета все большая потребность возникает в педагогах творческого склада, инициативных, пытливых, способных активно работать, развивать каждого ученика. Поэтому важная задача в вузовском обучении – формирование творческого мышления студентов, привитие навыков творческого труда, умений видеть, ценить и создавать новое. Система образования (а она тоже претерпевает значительные изменения) дает больше шансов реализовать себя именно выпускникам с достаточно высоким творческим потенциалом, которые способны легко ориентироваться в изменяющихся условиях, находить оригинальный выход из, казалось бы, критических ситуаций, умеющим нешаблонно решать возникающие проблемы обучения, воспитания и развития школьников.

Однако учителя в большинстве не готовы к работе в развивающей и развивающейся школе. Значительная доля педагогов проявляет устойчивые стереотипы педагогического мышления, показывает слабую направленность на профессиональное самосовершенствование. Многие исследователи (О. С. Газман, Н. К. Сергеев и др.) обнаруживают характерный для педагогов конформизм, стремление соответствовать лишь требованиям администрации, боязнь ответственности, отсутствие самостоятельности в выборе направлений и средств учебно-воспитательного процесса. Поэтому учителя не в состоянии создать комфортный нравственно-психологический климат для развития ученика, его сущностных сил.

В основе этих проблем — недостатки профессионально-педагогической подготовки, когда студент выступает объектом массового процесса педагогического воспроизводства. Актуальной становится проблема выявления педагогических условий, не только

обеспечивающих профессиональное становление личности учителя, владеющего профессиональными компетенциями, призванного выступать носителем гуманистических ценностей, общей и профессиональной культуры, но и обеспечивающих становление субъектности и стимулирующих готовность к постоянному профессионально-творческому развитию и потребность в нем (В. И. Загвязинский).

Определяя своеобразие педагогического творчества, В.И. Загвязинский отмечает следующие его черты:

- педагогическое творчество жестко лимитировано, спрессовано во времени. Как правило, педагогическая ситуация требует немедленного анализа, немедленных действий и поэтому необходима импровизационная готовность педагога;

- педагогическое творчество слито с воспитательно-образовательным процессом, поэтому оно должно приносить положительные результаты. Негативные допускаются лишь в мыслительных пробах и прикидках (но в реальной педагогической действительности эта идея является утопичной);

- особенность и в том, что это всегда сотворчество учителя и всего педагогического коллектива, учителя и ученика [6, с.109].

Ряд исследователей теоретически обосновали и апробировали различные пути воспитания педагога-творца. Теоретико-методологические основы формирования личности учителя в системе педагогического образования разработаны в исследованиях С.И. Архангельского, Е.П. Белозерцева, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, В.И. Журавлева, В.В. Краевского, В.П. Кузовлева, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина, А.И. Щербакова и др. Закономерности формирования личности педагога-творца анализируются в работах Ф.Н. Гоноболина, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, Я.А. Пономарева, И.П. Раченко и др. Проблема формирования творческой индивидуальности педагога рассматривается в работах Г.С. Батищева, В.М. Данильченко, В.А. Кан-Калика и др. Подготовка учителя к инновационной деятельности нашла отражение в исследованиях Л.С. Подымовой, З.Р. Сафиной, В.А. Слостенина, И.В. Штых и др. Возможности научно-исследовательской работы студентов в подготовке их к педагогическому творчеству показаны в работах Г.В. Абросимовой, М.А. Байдан, Г.Г. Гореловой и др. Проблема воспитания у студентов педвуза творческого отношения к профессиональной деятельности и усвоению профессиональных знаний исследовалась Г. Гаппаровой, Л.О. Романовой, Л.Н. Садыковой, Н.В. Сычковой и др. Педагогические основы формирования опыта творческой педагогической деятельности будущего учителя разрабатываются М.Я. Виленским, С.Н. Зайцевой, Т.Н. Черняевой и др.

Однако, несмотря на большое количество исследований направленных на изучение многообразия проявлений аспектов педагогического творчества, мы для нашего исследования выделили следующие положения:

1. Педагогическое творчество отличается от остальных видов творчества своей сложностью и ответственностью в силу того, что в процессе педагогической деятельности происходит «творение» и «сотворение» личности (духовный продукт).

2. Творческая активность - начальная ступень творчества, развитие которой осуществляется наиболее эффективно именно в младшем школьном возрасте (А.В. Запорожец, А.М. Матюшкин, Н.Н. Подьяков, Д.Н. Узнадзе).

3. Возможность развивать творческую активность имеет только подготовленный к работе педагог, способный организовать творческую деятельность детей и сам обладающий определенным опытом творческой деятельности. Поэтому особенно важной проблемой является совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов, усиление внимания к его становлению как учителя-творца, стоящего у истоков развития творчества ребенка.

Резюмируя сказанное выше, мы можем с уверенностью сказать, что проведенные исследования процесса творческого развития и саморазвития личности в философско-психолого-педагогическом аспектах внесли существенный вклад в изучение проблемы профессионально-творческого развития учителя, а также сформировали представление о нем

как о сложном феномене, для которого необходимо создание специальных условий. Однако, несмотря на значительное расширение научных поисков в данной области, наблюдается противоречие между растущей потребностью школьной практики в творческом педагоге и фактическим состоянием его подготовки в высшей школе. Процесс усовершенствования современной педагогической системы высшего образования предполагает поиск новых эффективных технологий, форм, методов и специальных условий организации учебного процесса с целью творческого развития личности будущего учителя начальных классов, а также требует глубокого дальнейшего их исследования.

#### Список литературы

1. Коменский Я.А. Великая дидактика//Коменский Я.А. и др. Педагогическое наследие/Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М., 1989.
2. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика/Под. ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. М.: Воронеж, 2002.
3. Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем //Философия образования для XXI века: Сб. статей М., 1992.
4. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека/Пер. с англ. М., 1994.
5. Хуторской А.В. «Иметь» или «быть» в образовании XXI века//Образование и наука на рубеже XXI века: проблемы и перспективы развития: Тез. Докл. III Академических чтений Межд. Академии наук высшей школы, 20-22 мая 1997г. Минск, 1997. С. 185-187.
6. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987.- 159 с.

#### Проблема воспитания и образования личности в современных условиях

*Гаева Анастасия Владимировна  
воспитатель филиала ФГКОУ «Нахимовское  
военно-морское училище Министерства  
обороны Российской Федерации» (Владивостокское  
президентское кадетское училище).*

**Аннотация.** В условиях современного общества ключевыми ценностями цивилизованного развития становятся не материальные ценности, а человек, его внутренний мир. Внутренний мир имеет многообразные связи и отношения с человеческой культурой, приобретает свой смысл и духовное измерение. Нравственность при этом выступает как важнейшее измерение духовности человека. В статье рассматриваются два аспекта духовно-нравственного воспитания: идеи религиозного и семейного воспитания.

**Ключевые слова:** внутренний мир, духовность, религиозно-духовное воспитание, семейное воспитание.

#### The problem of upbringing and education of the personality in modern conditions

*Gayeva Anastasia Vladimirovna  
the teacher of the branch of fgcu "Nakhimov  
naval school of the Ministry  
defense of the Russian Federation " (Vladivostok  
presidential cadet school).*

**Abstract.** In the conditions of modern society, the key values of civilized development are not material values, but man, his inner world. The inner world has diverse connections and relations with human culture, acquires its meaning and spiritual dimension. Morality acts as an important

dimension of human spirituality. The article deals with two aspects of spiritual and moral education: the ideas of religious and family education.

**Keywords:** inner world, spirituality, religious and spiritual upbringing, family upbringing.

Социокультурная ситуация в России является одним из тревожных признаков духовного кризиса, сопровождающегося сменой общественного порядка, обострением экологических и социально-экономических проблем, появлением сект с различными видами манипулирования человеком. Деформации, произошедшие в нашей стране в эпоху смены веков, привели к забвению многих ценностей русской культуры. В стране образовался человек, для которого характерны такие черты, как агрессивность, страх перед будущим, имеющий неглубокую историческую память, ориентированный на потребление материальных ценностей.

Противоречия переживаемого периода проявляются в том, что старые социально-экономические и политические культуры уже не функционируют, а новые еще окончательно не установлены. В этот период образование утратило свою основную составляющую – деятельность по развитию духовности человека. Наибольшее значение в системе образования получила его материальная сторона. Практически вся система образования занята созданием научной (материальной) картины мира в ущерб созданию духовного образа человека. Тем не менее, в современном обществе начали признаваться индивидуальные цели личности, ее внутренние личностные свойства, не менее значимые, чем цели коллективные и общественные.

Известный русский мыслитель XX века И.А. Ильин писал: «Наше время ни в чем так не нуждается, как в духовной очевидности. Ибо сбились мы и следа нам не видно. Но след, ведущий к духовному обновлению и возрождению, найти необходимо и возможно» [4, с. 174].

Как отмечает другой исследователь, Е.В. Бондаревская, «образование – та область социокультурной жизнедеятельности, где совершается становление духовно зрелой, нравственно способной личности, способной нести груз ответственности за судьбу земной цивилизации и культуры, защищать и отстаивать общечеловеческие ценности, творить гуманный, ценностный мир, «по мере жизни человеческой» [1, с. 19].

Ставится в наше время и вопрос о смене аксиологических парадигм, ключевыми ценностями цивилизованного развития становятся не материальные ценности, а человек, его мир – жизненные смыслы, духовные ценности, цели, содержание и способы самореализации, стремление к самосовершенствованию. «Без преображения человеческой души мы никогда не преодолеем трудностей в политике и биологии, но будем терять все новые поколения, воспитывающиеся в бездуховности и нигилизме. Без такого преображения нам никогда не начертать правильного пути для будущей России...» [5, с. 16].

В социально-философском аспекте духовность определяют также ценности, положенные в основание решения смысла жизненных проблем человека, которые каждый раз индивидуально открываются заново в конкретном историческом времени и пространстве. Обновленное осмысление феномен духовности получает в современной технологической культуре, когда осознаются идеи глобального единства человечества, кризисной экологической ситуации на планете, нравственный кризис личности, связанный с потерей духовных ценностных ориентиров в отношении к себе, другому, природе, обществу. Вместе с тем осознается ценность национальных традиций русской школой, провозглашающей традиционную для русских этику долга, чести, достоинства гражданина России.

В связи с тем, что в психолого-педагогической науке большое внимание уделяется личностно-индивидуальным особенностям человека, актуализируется проблема воспитания и образования его духовности в современных условиях духовного кризиса общества. По мнению Е.В. Бондаревской, «воспитание духовности – это путь возрождения русской интеллигенции, создание главной внутренней предпосылки для развития творческой индивидуальности. Воспитание такой личности предполагает развитие духовных

потребностей в познании, самопознании, рефлексии, красоте, общении, творчестве...» [1, с. 31].

Воспитание духовности – главная воспитательная задача общества. При всем многообразии определений понятия «воспитание» (от греческого *възъпитание* – возвышение, духовное питание человека, связанное с умением извлекать скрытое), на наш взгляд, наиболее емким является его определение как деятельности по развитию духовного мира личности, направленной на оказание ей педагогической поддержки и самоформирование своего нравственного образа» [2, с. 38].

Внутренний мир человека имеет многообразные связи и отношения со всем универсумом человеческой культуры, и именно здесь он приобретает свой смысл и духовное измерение. Духовная жизнь человека всегда обращена к другому, природе, обществу. Человек духовен настолько, насколько он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого общества, способен поступать в соответствии с ними. Нравственность при этом – измерение духовности человека.

Проблема духовности нашла серьезное отражение в светской и православной педагогике. Принципиальное значение для решения проблемы воспитания духовности личности и ее образования имеют труды российских философов, педагогов как прошлых лет: А.С. Аскольдова, А.И. Введенского, И.А. Ильина, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, так и современности: Е.В. Бондаревской, Е.П. Белозерцева, Т.И. Власовой, В.Д. Шадрикова.

Русская идея в педагогике связана с православием как фундаментом школы, которая учит «божеству и вежеству» (В.О. Ключевский). Первое самостоятельное отечественное педагогическое произведение – «Поучение Владимира Мономаха» – было своеобразной предтечей появившегося много веков спустя знаменитого «Домостроя», в котором концентрировалась программа обучения и воспитания наших предков на основе национальных духовных ценностей.

В.С. Соловьев, И.А. Ильин и другие русские философы считали, что воспитание должно быть религиозным и в идее божественного происхождения и предназначения человека находить опору для духовного просветления детей, обучения любви. Важна мысль В.С. Соловьева о том, что неестественно жить без высоких духовных начал, в умственной и нравственной пустоте... С исчезновением глубоких убеждений, подчеркивал философ, всеобщих безусловных идей опустел мир внутренний и потерял свою красоту мир внешний [6, с. 15-16].

И.А. Ильин, П.Ф. Каптерев обращали внимание на то, что духовное развитие человека рассматривается как основа формирования патриотизма, гражданственности, национального самосознания.

Философ, педагог, религиозный мыслитель В.В. Зеньковский исходит из того, что одним из существенных факторов духовного развития личности является потребность во внутренней целостности в противовес реальности мучительного раздвоения, сопряженности добра и зла в душе человека, «ибо возможность падения не оставляет людей даже на вершинах добродетели». Автор пытается соединить проблемы духовности с очищением сердца, постоянным совершенствованием себя, воспитанием, как спасением, искуплением. По мнению ученого, внутренний мир («тишина», «простая гармония сил») могут оказаться ошибочными, чисто психологическим разрешением внутренних конфликтов, привести к легко возникающим самоуправлению и самовозвышению. Духовно-эмоциональное «созвучие» педагога и детей как необходимое условие «влияния» педагога может быть достигнуто только в случае, если педагог следует Добру. Детские души чутко воспринимают все подлинное и глубокое в старших, они особенно восприимчивы к подлинному Добру [3, с. 102].

В работах И.А. Ильина раскрыта концепция национального воспитания, в основе которой лежит идея духовного самоопределения личности. Национальное воспитание основывается на идеях Родины, нации, патриотизма. Идеалы Родины предполагает в человеке живое начало духовности, внутренней духовной свободы.

Второй важной идеей духовного нравственного воспитания является идея семейного воспитания. Семья выступает как первооснова Родины, Отечества, нации. Семейное воспитание должно быть национальным по духу, традициям. «Только духовное пламя здорового семейного очага может дать человеческому сердцу накаленный уголь духовности, который будет греть его и светить ему в течение всей его дальнейшей жизни» [4, с. 151].

По мнению исследователя, предназначение семьи состоит не только в воспитании духовной личности, но и в передаче из поколения в поколение духовно-религиозной, национальной и отечественной традиции. Основной целью воспитания является получение ребенком доступа ко всем сферам духовного опыта. Тогда его нежное и восприимчивое сердце научится отзываться на все божественное в мире и людях. Со временем душе будут открыты красота природы, ее величие и целесообразность, искусство, дающее нам радость, любовь к ближнему, сострадание ко всему живому. Особо значимым считал ученый переживание ребенком молитвенного отношения к Богу, который слышит, любит, помогает. Из духа семьи, из осмысленного восприятия своих родителей и предков возникает в человеке чувство собственного достоинства – основа гражданственности.

Чтобы ребенок стал достойным представителем своей нации – русским человеком, его необходимо приучить к дисциплине, самообладанию, укреплять его волевые качества личности. Очень важно обогащать детскую душу национальными сокровищами: сказками, русской песней, молитвой. Необходимо знакомить с житиями святых, русских героев как с образцами святости, героизма. Все это позволит развивать стремление к доблести, жажду подвига и служения. Родная поэзия, история, искусство, скульптура, архитектура – дают возможность понять и почувствовать себя сыном своего народа. Воспитание потребности к изучению экономики, географии пробуждает интерес к национальному хозяйству как к источнику духовной независимости и духовного расцвета народа.

#### Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания//Педагогика.1995. №4
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических и теориях и системах воспитания. М.; Ростов н/Д, 1999
3. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.,1993
4. Ильин И.А. О России // Собр.соч.: В 10 т. Т.1 М., 1986
5. Святейший Патриарх Московский и Всея Руси Алексей II. Уходящий век: итоги и надежды // Вопр. Экономики. 2000. №12
6. Соловьев В.С. Несколько слов о настоящей задаче философии // Соч.: В 2 т. Т 1. М., 1989

#### Народные подвижные игры как фактор сохранения здоровья младших школьников

*Воробьева Валентина Николаевна,  
учитель физкультуры,  
руководитель кружка «Весёлые ребята»  
МБОУ ООШ № 134 г. Уссурийска*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы активизации двигательной активности младших школьников как фактора сохранения здоровья младших школьников. В качестве основного средства автор рассматривает народные подвижные игры.

**Ключевые слова:** Здоровье детей, двигательная активность, подвижные игры, национальные подвижные игры.

## National mobile games as a factor of preserving the health of young schoolboys

*Vorobyeva Valentina Nikolaevna,  
Physical education teacher,  
head of the group «Merry guys»  
MBOU school № 134 of Ussuriysk*

**Abstract.** The article deals with the activation of the motor activity of junior schoolchildren as a factor in preserving the health of younger schoolchildren. As the main means, the author considers popular outdoor games.

**Keywords:** Children's health, motor activity, outdoor games, national outdoor games.

Здоровье детей – это главное достижение взрослых. Ни для кого не секрет, что от состояния здоровья детей во многом зависит благополучие любого общества.

Под понятием «здоровье» в обществе подразумевается не только отсутствие болезней и физических дефектов, но и полное физическое, духовное, социальное благополучие ребенка. В современной жизни, особенно в городских условиях, резко снизилась двигательная активность детей. Этому способствуют компьютерные игры, телепередачи, мультфильмы.

Известно, что недостаток движений в жизни детей школьного возраста является одной из причин нарушения осанки, ухудшения дееспособности стопы, появления избыточного веса и других нарушений в физическом развитии. Недостаточная двигательная активность снижает функционирование сердечно-сосудистой и дыхательной систем ребенка, в результате чего появляется неадекватная реакция сердца на нагрузку, уменьшается жизненная емкость легких, замедляется моторное развитие [2, с.13]. Малоподвижный ребенок владеет меньшим объемом двигательных навыков, ему свойственен более низкий уровень двигательных качеств. Дети с дефицитом движений обладают меньшей силой и выносливостью, они менее быстрые и ловкие, менее закалены, чаще болеют. Гиподинамия чревата нежелательными отклонениями в здоровье ребенка, вплоть до психических расстройств и нервных срывов.

И, наоборот, у школьников, ежедневно занимающихся физическими упражнениями, несколько большие прибавки в росте, значительно увеличивается окружность грудной клетки и их жизненная, а также сила мышц. Существенные изменения происходят и в обмене веществ: лучше усваиваются питательные вещества, более интенсивно протекают окислительные процессы [1, с.21]. Благоприятно отражаются занятия физической культурой и на развитии всего опорно-двигательного аппарата ребенка. Оказывая неспецифическое действие, мышечная деятельность вызывает повышение тонуса коры головного мозга, создавая, таким образом, благоприятные условия не только для функционирования уже имеющихся связей, но и выработки новых. Ограничение двигательной деятельности у детей ведет к тому, что недостаточно развивается один из видов памяти – двигательная. Потеря в движениях – это потеря в знаниях и умениях.

Многочисленными исследованиями учёных доказано, что с поступлением в школу, общая двигательная активность ребёнка падает во много раз. Режим дня ребенка меняется, 45 минутные уроки, кропотливое выполнение домашних заданий, а также посещение кружков по интересам, способствуют у детей снижению жизненного тонуса, быстрее наступает утомление [2, с.26].

Уроки физического воспитания не могут полностью компенсировать дефицит движений. Поэтому возникает необходимость в поиске новых эффективных подходов, обеспечивающих сохранение физического и психического здоровья учащихся. Одна из главных задач учителя – это сохранение и укрепление здоровья воспитанников, создание атмосферы эмоционального благополучия, формирование у детей навыков здорового образа жизни [4, с.25].

Большое значение в сохранении и укреплении детского здоровья имеют физкультурно-оздоровительные занятия, как в урочной так и во внеурочной деятельности. С этой целью в нашей школе организован кружок двигательного-активного характера «Весёлые ребята». Его цель – обучение традиционным и национальным спортивным играм. Ребята, посещающие занятия кружка, с большим удовольствием выполняют общеразвивающие и общеукрепляющие упражнения, направленные на развитие силы, выносливости, гибкости и равновесия. Особую радость от двигательной активности дети получают в подвижной игре. Многообразие двигательных действий, входящих в состав подвижных игр, оказывает комплексное воздействие на совершенствование координационных и кондиционных способностей.

В младшем школьном возрасте закладываются основы игровой деятельности, направленные на совершенствование ходьбы, бега, прыжков, метания; элементарных игровых умений – ловля мяча, передачи, броски и технические взаимодействия, необходимые при дальнейшем овладении спортивными играми.

Сегодня мы все чаще обращаемся к опыту наших предков, к истокам народного образования и воспитания, поскольку именно там находятся ответы на многие трудные вопросы сегодняшнего дня.

В процессе поиска новых средств, факторов и методов организации воспитания предпочтение отдается тем из них, которые интегральны и многофункциональны по своему характеру, способствуют самореализации и самовыражению личности, а так же интересны детям и органически вписываются в современные учебно-воспитательные системы.

Нормы и правила воспитания, выработанные народной педагогикой, проверены временем. В них сосредоточена веками формировавшаяся народная мудрость, вобравшая в себя общечеловеческие ценности.

Одним из таких средств воспитания является народная игра. Она – уникальный феномен общечеловеческой культуры [3, с.54]. Среди многообразия игр следует выделить подвижные игры, в которых все играющие обязательно вовлекаются в активные двигательные действия. Эти действия обусловлены сюжетом и правилами игры и направлены на достижение определенной условной цели, поставленной перед детьми взрослыми или самими играющими.

Народные подвижные игры являются традиционным средством педагогики. Испокон веков в них ярко отражался образ жизни людей, их быт, труд, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, желание обладать силой, ловкостью, выносливостью, быстротой и красотой движений, проявлять смекалку, выдержку, творческую выдумку, находчивость, волю и стремление к победе [5, с.11].

Народная подвижная игра, выполняет различные функции (развивающую, познавательную, развлекательную, диагностическую, корректирующую) служит средством приобщения детей к народной культуре. Подвижная игра – естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой. В процессе длительной практики определилось её содержание, были сформулированы правила. Создавались и новые игры, преследующие специальные педагогические цели.

При отборе игр, способствующих физическому воспитанию детей младшего школьного возраста, следует ориентироваться на особенности их содержания, под которыми понимается, прежде всего, сюжет, тема игры, ее правила и двигательные действия. Именно содержание игры определяет ее образовательную и воспитательную значимость, а так же игровые действия детей. От содержания зависит своеобразие организации и характер выполнения двигательных заданий.

Наряду с творческими играми, возникающими в самостоятельной двигательной деятельности детей («Салки», «Прятки», «Казачьи-разбойники» и др.), выделились так называемые организованные, педагогически наиболее целесообразные подвижные игры с готовым зафиксированным содержанием и определенными правилами. Такие игры удобны

для проведения их с группами детей на занятиях или в свободное время под руководством педагога.

Передовые русские ученые П.Ф. Лесгафт, Е.А. Покровский, В.В. Гориневский, учитывая важную роль подвижных игр в развитии физических сил ребенка, в приобретении им определенных навыков, уделяли много внимания сбору и изучению таких игр. Они разъясняли их значение для физического развития детей и пропагандировали практическое внедрение их в систему воспитания подрастающего поколения.

Существует несколько классификаций подвижных игр. Традиционно игры различают по наличию инвентаря, по количеству участников, по степени интенсивности и специфике физической подготовки, наличию ведущего, месту проведения, по элементам разметки пространства, по системе подсчета очков.

Существуют и предыгровые ритуалы. К ним относятся: жеребьевка, для распределения участников по командам и считалки, для выбора водящего. В некоторых случаях действует правило «водит победитель» или правило «хорошего поведения».

Кроме этого, по уговору после игры победители могут получать какую-либо награду, или побежденные отбыть определенное наказание. Например, проигравшая команда катает на своих спинах победителей. Или проигравший становится водящим и т.д. [3, с. 83].

Подвижные игры – естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой, они вырабатывают у детей также бойцовский характер, упорство, здоровое желание быть лучше других, развивают лидерские качества. [6, с.76]. Групповые учат сплоченности, товариществу, взаимовыручке. В народных играх много юмора, шуток, соревновательного задора; движения точны и образны, часто сопровождаются неожиданными веселыми моментами, заманчивыми и любимыми детьми считалками, жеребьевками, потешками.

Подвижные игры не только укрепляют здоровье и развивают организм, но они также являются средством культурно-нравственного воспитания и приобщения человека к обществу [3, с.101].

Таким образом, национальные подвижные игры прививают ребенку культурное наследие окружающего его общества, подготавливают к выходу в большой мир.

Ни одного человека нельзя сделать здоровым без его собственных усилий на основе глубокого понимания сущности здоровья, знания и умения использовать оздоравливающие процедуры, а главное – без осознанной самодисциплины и желания быть здоровым.

Считаем, что одной из задач педагогики начальной школы является распространение идеи сохранения и укрепления здоровья.

### **Список литературы**

1. Аветисян Л.Р., Кочарова С.Г. Изучение влияния повышенной учебной нагрузки на состояние здоровья учащихся // Гигиена и санитария. 2001. - № 6. - С. 48-49.
2. Алифанова Л.А. Влияние двигательной активности в процессе академического урока на здоровье и развитие школьников // Педиатрия. 2002.- № 6. – С. 37-41.
3. Левицкая М. Народные подвижные игры - СПб: Издательство Политехнического университета, 2008. – 320 с.
4. Муравьев В.А. Гармония физического развития и здоровья детей и подростков: метод. пособие. - М.: Дрофа, 2009. -125 с.
5. Науменко Г. Березовая карусель: Русские народные детские игры и хороводы. М.: Дет. лит., 1980. - 64 с.
6. Титова О.Я. Обрядовые праздники в России. - М.: ТЦ СФЕРА, 2003.- 296 с.

## Психолого-педагогическое сопровождение нахимовца в учебно-воспитательной деятельности

*Вощинская Ирина Андреевна*

*воспитатель учебного курса*

*филиала Нахимовского военно-морского училища*

*(Владивостокское ПКУ)*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос обеспечения психолого-педагогического сопровождения каждого нахимовца в учебно-воспитательной деятельности, а это целая система взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается высокий результат.

**Ключевые слова:** психологические характеристики, развитие интеллекта, мотивация, успех.

## Psychology and pedagogical escort of nakhimovite in teaching and educational activity

*Irina Voshchinskaya*

*tutor of a training course*

*the branch of Nakhimov Naval School*

*(Vladivostok President Cadet School)*

**Abstract.** In article the question of ensuring psychology and pedagogical maintenance of each nakhimovite in teaching and educational activity is considered, and it is the whole system of the connected actions by means of which the good result is achieved.

**Keywords:** psychological characteristics, progress of intelligence, motivation, success.

В условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов значительно возрастает роль педагога, призванного создать комфортные условия для достижения главной цели – самоактуализации личности растущего человека. В нашем случае – это личность нахимовца.

В результате нового набора воспитанников в филиал Нахимовского военно-морского училища (Владивостокское ПКУ) в августе 2016 года было набрано 80 мальчиков, в возрасте 10 лет. При поступлении они сдавали не только экзамены по основным предметам (русский язык, математика, английский язык, физическая культура), но и профессиональный отбор, частью которого были психологические тесты. В результате была получена первичная картина личности каждого. Вверенный мне, как классному руководителю, 5 Г класс оказался достаточно ровным по степени обученности, но абсолютно разным по психологическим характеристикам (темпераменту, характеру, особенностям личности, особенностям познавательной сферы, сформированности компонентов учебной деятельности). Как оказалось, одни хорошо воспринимают информацию на слух, другим нужно увидеть, а третьи обдумывают увиденное и услышанное и только потом запоминают и усваивают. Это значит, что для успешной деятельности необходимо учитывать все особенности нахимовцев и на основе этого строить свою учебную и воспитательную работу. А также учитывать специфику нахимовского училища, тем более что обучение в нем имеет свои особенности: гендерные особенности, система воспитания основана на традициях русской армии и, в первую очередь, на традициях взаимоотношений равных и старших и младших, уважения и подчинения. Воспитание в воинском коллективе закрытого интернатного типа с регламентированной системой жизнедеятельности, с организацией и строгим соблюдением не только воинских ритуалов, но и полным выполнением всех основных требований организации внутренней службы и внутреннего порядка, определяемых воинскими уставами с учетом возрастных особенностей и возрастной психологии детей, изолированность от родителей и многое другое.

Знакомство с коллективом класса целесообразно начать с определения их природного интеллектуального потенциала. Ведь каждый из них – это индивидуальность, личность, сочетающая в себе определенные характеристики, которые помогают им в образовательном процессе. Это и обучение, и развитие, и воспитание. Для меня важно учитывать, кто передо мной:

- ✓ сенсорик или интуитив;
- ✓ экстраверт или интроверт;
- ✓ «левополушарник», «правополушарник» или «равнополушарник»;
- ✓ сангвиник, холерик, меланхолик или флегматик;
- ✓ каков уровень познавательной потребности (УПП) каждого;
- ✓ какова степень мотивации к обучению.

С помощью педагога-психолога и правильно подобранных тестов сделать это было не трудно. Собранная информация помогла спланировать индивидуальный стиль образовательной деятельности для каждого нахимовца, а значит, обеспечить психолого-педагогическое сопровождение каждого ребенка. В обучении, как нигде, необходима постоянно ситуация успеха. Успех – это аббревиатура, являющаяся синтезом основных аспектов развития личности:

- У – учеба
- С – социализация
- П – позитивность
- Е – единство
- Х – харизма

Успех будет двигателем развития интеллекта нахимовца:

1) В основе его лежит мотивация. По мнению известного деятеля в области психологии и педагогики Аэлиты Капитоновны Марковой, к видам мотивов можно отнести познавательные, социальные и личностные. Если у ребенка в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии познавательных мотивов (интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и др.). Если у него выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах (понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, осознание социальной значимости учения, понимание личностно-развивающего значения учения, потребность в развитии мировоззрения и миропонимания и др.). В основе личностных мотивов лежат чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации или транслированию личностных свойств [2].

Анализируя нахимовскую аудиторию, приходим к выводу, что особенно важно сегодня попытаться совместить мотивацию в учебной деятельности с мотивацией в жизни, то есть желание обучающегося открыть новое знание должно быть подкреплено уверенностью, что это ему в дальнейшем понадобится на практике. А это значит, что основные усилия педагога будут направлены на нахимовцев с выраженными социальными мотивами.

Пути повышения мотивации обучающихся:

- 1.Связь учёбы с жизнью.
- 2.Наглядность обучения.
- 3.Проблемность обучения.
- 4.Использование современных образовательных технологий, которые, по сути, являются мотивирующими: проектные, игровые и ИКТ.
- 5.Создание ситуации успеха.

2) Карта личностного роста (отслеживание успехов), т.к. важно сравнивать успехи обучающегося с его прежними достижениями, а не с достижениями одноклассников. Это

приводит не к конкуренции между нахимовцами, а к формированию объективной самооценки, ведь именно она помогает нахимовцу самосовершенствоваться.

Как классный руководитель я отвечаю за качественную подготовку домашнего задания каждого нахимовца, которое в условиях учебного учреждения называется самоподготовка. Сравнивая с домашними условиями, где ребята имеют возможность отдохнуть после школы (погулять, посмотреть телевизор), у наших нахимовцев строгий распорядок дня, где каждый час расписан. На подготовку 5-6 уроков отводится всего 1,5 часа. Поэтому важна четкая организация самоподготовки, которая требует точной формулировки содержания и объема, правильно распределенного времени, дифференциации по степени сложности. Так как самоподготовка способствует не только усвоению знаний, но и формированию учебных умений и навыков самостоятельной работы и должна готовить учащихся к восприятию нового материала. Правильно организованная самоподготовка подразумевает:

- ✓ постоянное вхождение в задание
- ✓ ритмичность работы
- ✓ систематичность деятельности
- ✓ чередование труда и отдыха
- ✓ заинтересованное творческое отношение каждого нахимовца к своему труду

Неумение учиться является одной из главных причин неуспеваемости и низкого качества знаний. Поэтому необходимо формировать у нахимовцев навыки учебной деятельности, вооружить их такими умениями и навыками, которые сделают учебный труд привлекательным и облегчат его, позволят получать радость от процесса обучения. Это значит, будет сформирован индивидуальный стиль учебной деятельности и это не набор отдельных свойств, а целая система взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается высокий результат.

Для диагностики индивидуального стиля учебной деятельности берутся следующие параметры:

#### 1. Тип темперамента.

Холерик не любит однообразной, кропотливой работы. Но его стремление к работе, разумную инициативность следует поощрять. При общении с ним не рекомендуется говорить на повышенных тонах. Это усилит его возбуждение. Холерики вспыльчивы, несдержанны, обидчивы, могут сказать воспитателю дерзость, проявить непослушание. Надо помочь таким нахимовцам в обретении сдержанности, самообладания и без нужды не задевать их самолюбия.

Холерик способен продуктивно трудиться более длительное время, но и для восстановления его трудоспособности необходим более длительный отдых.

Для оптимизации обучения полезно контролировать деятельность холерика как можно чаще, в работе с ним недопустима резкость, несдержанность, так как они могут вызвать отрицательную ответную реакцию. В то же время любой проступок его должен быть требовательно и справедливо осужден.

Меланхолики, при напряженной работе, быстро утомляются, потому что нервные клетки их мозга расходуют и без того малый запас реактивного вещества и переходят в тормозное состояние. Для меланхоликов – обладателей слабой нервной системы – полезны частые перерывы в работе для восстановления реактивного вещества нервных клеток и поддержания их работоспособности.

Меланхолики впечатлительны и легко ранимы, застенчивы, склонны к замкнутости, неуверенности и страху. Резкий тон воспитателя травмирует нахимовца, усиливает процесс торможения, который и без того преобладает у меланхолика. В ответ на повышенный тон в обращении с ним меланхолик умолкает, теряется, иногда плачет. Надо помочь преодолевать им робость, неуверенность, чаще ободрять, поддерживать их авторитет в коллективе и вместе с тем приучать к работе. О проступке, совершенном меланхоликом, лучше поговорить с ним наедине. К нему нужно проявлять особое внимание, вовремя похвалить за

проявленные успехи, решительность и волю. Отрицательную оценку следует использовать, смягчая ее негативное действие.

Флегматики, спокойны, никому не мешают. У них следует развивать недостающие качества – большую подвижность, активность, важно не допускать потери интереса к деятельности, поскольку это порождает безразличие и вялость.

Флегматика нужно вовлечь в активную деятельность и заинтересовать. Он требует к себе систематического внимания. Его нельзя переключать быстро с одной задачи на другую.

Флегматики обладают пониженной эмоциональной возбудимостью, медлительностью, на уроках спокойны, дисциплину нарушают редко. Вывести их из эмоционального равновесия могут только очень сильные воздействия. Если флегматика тренировать в быстром темпе выполнения работы, он радуется своим успехам, теснее сближается с классным коллективом.

У сангвиников нужно воспитывать настойчивость, целеустремленность, усидчивость.

Перед сангвиником следует непрерывно ставить новые, интересные задачи, которые требовали бы от него сосредоточенности и напряжения. Необходимо постоянно включать его в активную деятельность и систематически поощрять его усилия.

Строгое замечание, повышенный тон часто оказывают на него дисциплинирующее влияние. Строгость, требовательность и постоянный контроль воспитателя за работой и поведением сангвиников дают нужный эффект в их воспитании.

Учитывая индивидуальные особенности темперамента нахимовцев, не следует приспособлять меры педагогического воздействия к его слабым сторонам. Если холерику прощать его вспыльчивость и часто хвалить его за успехи в учении, то у него разовьются честолюбие и зазнайство.

Если меланхолика освобождать от преодоления трудностей, то это, значит, способствовать более глубокому укоренению слабых сторон его темперамента.

Нельзя также оправдывать импульсивность, излишнюю подвижность, нетерпеливость сангвиника и неповоротливость флегматика. Меры воспитательного воздействия следует выбирать таким образом, чтобы они противодействовали недостаткам темперамента и развивали сильные его стороны.

В формировании индивидуального стиля деятельности важную роль играет физическое воспитание. Под воздействием занятий по физической подготовке движения холерика становятся менее резкими, флегматик преодолевает медлительность и неуклюжесть, меланхолик избавляется от суетливости, сангвиник научается двигательной сдержанности.

## 2. Модальность.

Под модальностью понимают наиболее комфортный для нахимовца способ приема информации. Некоторые обучающиеся легче усваивают материал, когда их деятельностью руководит педагог, другие не выносят опеки и ценят собственную самостоятельность. Нахимовцы с визуальным стилем познания легче усваивают материал, когда видит зрительную опору, а ребята с аудиальным стилем лучше воспринимают материал на слух. С кинестетическим стилем когнитивной деятельности легче всего учатся, беря в основу личный опыт [3, с.228].

## 3. Доминирование полушарий мозга.

Зачем педагогу знать доминирование правого или левого полушария ярко выражено у нахимовца? Потому что это поможет понять педагогу, в каком виде обучающемуся удобнее всего воспринимать информацию для ее быстрого и полного осмысления. Нахимовцы с доминированием правого полушария более творческие, а с доминирующим левым полушарием с удовольствием выполняют задания на анализ, логику и предпочитают занятия точными науками [3, с.234].

## 4. Установка сознания школьника.

Так экстраверты более успешно выполняют задания в группах и легче усваивают новую информацию, чем интроверты, избегающие всего нового и более комфортно чувствующие себя в одиночестве [3,с.241].

#### 5. Предметные и общеучебные навыки.

Нахимовцами с развитыми учебными способностями легче усваиваются знания, умения, навыки, что обуславливается успешной учебной деятельностью [4, с. 53]. У них развиты следующие общеучебные умения и навыки (ОУУН):

- ✓ коммуникативные ОУУН – владение монологической речью, навык ведения диалога, навык работы в группе
- ✓ организационные ОУУН – умение планировать свою деятельность, навык самоконтроля и самооценки, навык организации рабочего места
- ✓ информационные ОУУН – навык смыслового чтения, навык поиска и обработки информации с помощью ТСО
- ✓ мыслительные ОУУН – навыки анализа, синтеза, умение сравнивать, умение логически мыслить, умение делать выводы

#### 6. Характер.

Важными характеристиками нахимовца и как личности, и как субъекта учебной деятельности являются такие качества, как самостоятельность, уверенность в себе, ответственность. В связи с этим по стилю учебной деятельности можно выделить две полярные группы обучающихся, которых условно можно назвать «автономными» и «зависимыми». «Автономные» проявляют в учебной деятельности такие качества, как: настойчивость, целеустремленность, развитый самоконтроль, уверенность в себе, склонность к самостоятельному выполнению работы. Для «зависимых» учебная деятельность связана в основном с опорой на указания со стороны педагога, с ориентацией на советы, подсказки [5, с. 229].

Принимая в расчет особенности каждого ребенка, педагог должен использовать в своей работе соответствующие этим особенностям тактики и стратегии, обладать навыками психолога.

### Список литературы

1. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. - М.: Просвещение, 1979. - 175с.
2. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192с.
3. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М.: Изд-во «Педагогика», 1983.
4. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. - М.: ВЛАДОС, 2001. - Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. - 640с.
5. Реан А.А., Бордовская А.В., Розум С.И. Психология и педагогика. - СПб.: Питер, 2002. - 432с.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума //Учебное пособие. - М., 2002. - 304 с.

### Психологические аспекты формирования достоинства

*Антонова Надежда Викторовна  
педагог-психолог учебного отдела  
ФГКОУ «УСВУ МО РФ»*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования морально-этических основ у школьников.

**Ключевые слова:** моральность, нравственное развитие, чувство собственного достоинства, понимание.

### **Psikhologicheskiye aspekty formirovaniya dostoinstva**

*Antonova Nadezhda Viktorovna  
pedagog-psikhologu chebnogootdela  
FGKOU «USVU MO RF»*

**Abstract.** In article the problem of formation of moral and ethical bases at school students is considered.

**Keywords:** morality, moral development, self-respect, understanding.

Неоднозначность понимания проблемы чувства собственного достоинства человека в разных философско-этических школах, направлениях, трудности эмпирического решения личностью проблем экзистенциального самоопределения (поиска ответов на вопрос о природе и ценностях человека), а, следовательно, и решение практических задач нравственности – ценностного отношения к другому человеку, особенно в период изменения мировоззренческих и ценностных основ общества, актуальна в настоящий исторический момент.

Однако проблема достоинства в психологии стала предметом специального анализа относительно недавно. Исследователи психологии личности, рассматривают чувство собственного достоинства как одно из важных моральных качеств, интегрированность личности и ее картины мира, высшую ценность (А. Асмолов, Е. Исаев, А. Леонтьев).

Большой вклад в рассмотрение понятия «человеческого достоинства» внес отечественный психолог А.И.Захаров, в своем труде «Происхождение детских неврозов и психотерапия», где он рассматривает данное понятие как одно из основных в формировании и развитии полноценной личности. Захаров А.И. говорит, что выраженность чувства «я», заключается, прежде всего, в раннем осознании отличий себя от окружающих, подчеркнутым чувстве собственного достоинства, выраженной потребности самоутверждения.

Е.В. Шишмаков и Т. Шибутани считают, что детский и младший школьный возраст это возраст наибольшей восприимчивости для формирования качеств, необходимых для развития личности в направлении нравственности, достоинства и принятия ценностей общества.

В отечественной науке общепризнанной является идея о том, что моральное находится в непосредственной взаимосвязи с эмоциональным: философы (А. Гусейнов, Л. Столович, В. Тугаринов) и психологи (П. Анохин, В. Виллюнас, Л. Выготский, Б. Додонов, О. Запорожец, К. Изард, А. Леонтьев, А. Петровский, С. Рубинштейн, Л. Рувинский, В. Слободчиков) выделили положения, которые характеризуют связь эмоционального и морального компонентов. Однако в психолого-педагогической науке проблема эмоционального и морального развития школьника продолжительное время не была выделена как самостоятельная; впервые эмоциональное и моральное развитие и воспитание учеников как самостоятельную, чрезвычайно актуальную научно-методическую проблему обозначили педагоги-новаторы (Ш. Амонашвили, Д. Кабалевский, Б. Неменский, В. Сухомлинский). Однако в массовой психолого-педагогической практике их идеи не нашли достаточного воплощения.

На основе анализа научной литературы было выявлено, что художественные произведения имеют большие возможности влияния на человека, в них исторически закреплены образцы моральных отношений, а их воспитательная функция реализуется через эмоциональное переживание художественных образов. Кроме того, было установлено, что скрытые процессы внутреннего мира человека постигаются благодаря могущественному потенциалу текстов художественной литературы. Анализ психолого-педагогических работ

показал, что понимание учебных и текстов детской литературы комплексно влияет не только на развитие ума, но, прежде всего, на чувство собственного достоинства ребенка, помогает решению воспитательных задач и, стимулируя эмоциональную чувствительность, содействует внутреннему принятию моральной идеи на мотивационном уровне. Исходя из этого, приоритетной идеей является обращение к литературе, прежде всего, как к эмоционально-образному стимулу, который характеризуется потенциальными возможностями воздействия на моральную сферу младшего школьника.

Закономерностью процесса формирования чувства собственного достоинства (ЧСД) как свойства личности школьника является тесная взаимосвязь между внешними психолого-педагогическими и другими влияниями на личность ученика, с одной стороны, и характером собственной активности воспитанника, направленной на развитие у себя адекватного социальным нормам отношения к своим социальным обязанностям, с другой стороны, единство и взаимосвязь между воспитанием и самовоспитанием.

Для накопления личностью субъективного опыта отношений достоинства и чести необходимо создать такую систему воспитательных влияний и такие условия (педагогические, психологические и др.) деятельности каждому ученику, в которых будет происходить переориентация от прямых внешних требований к самостоятельным побуждениям, от произвольной саморегуляции к непроизвольной саморегуляции, от оценок других людей к моральной самооценке.

Итак, ЧСД формируется, укрепляется и выстраивается только через утверждение в любом виде деятельности или общении, где школьник достигает определенного успеха (проявляет компетентность), получает одобрение других (импонирует другим), а также ощущает эмоциональное удовлетворение от сделанного.

Человеческое достоинство – это сложное интегративное образование, представленное единством субъективной реальности, основанное на взаимодействии внутриличностных и социальных детерминант развития. Оно принадлежит структуре личности в целом. Это осмысление и переживание своей моральной ценности и общественной значимости. Внешние и внутренние факторы стимулируют проявление структурных единиц ЧСД, определяют направленность личности младшего школьника (собственное поведение – одно, при наличии влияния – другое).

Интегрированный подход к формированию структурных элементов чувства собственного достоинства позволяет: определить конкретное содержание, положенное в основу формирования ЧСД; выделить условия формирования ЧСД; уточнить механизмы внутренней регуляции. То есть, ЧСД формируется, укрепляется и выстраивается благодаря самоутверждению в любом виде деятельности, где ребенок делает даже незначительные успехи и получает одобрение. Положительная обратная связь сообщает ребенку о том, что его действия правильные и полезные. Главный принцип взаимоотношений между детьми, детьми и взрослыми – справедливость.

Под психологическим механизмом мы понимаем систему разных условий, средств, структур, отношений, связей и других психических явлений, которые обеспечивают продуктивное развитие морального сознания личности. В качестве психологических механизмов развития морального сознания выделяем альтруистичный механизм как базовый и связанные с ним механизмы эмпатии; идентификации, принятие и освоение ролей, установку.

Таким образом, в конце изложения материала следует отметить, что изучение чувства собственного достоинства как феномена самосознания с одной стороны, позволяет отобразить дифференциально-психологические отличия в феноменологии чувства собственного достоинства: отличия в поведенческих проявлениях, эмоциональной реакции и особенностях интерпретации ситуаций и поступков других людей. С другой стороны, содействует исследованию более общих закономерностей развития и функционирования самосознания личности, в частности влияние чувства собственного достоинства на понимание и успешность младших школьников в процессе восприятия учебной информации.

Итак, «чувство собственного достоинства» как личностная диспозиция позволяет приблизиться к эмпирическому исследованию морального развития и личностного саморазвития человека в целом, а также к поиску системообразующих факторов формирования индивидуальности человека.

### Список литературы

1. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II. /Под ред. А. А. Бодалева и др. М.: Педагогика, 1980. С. 103-127.
2. Анциферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психологический журнал, 1999. Т. 20. №3. С. 5-17.
3. Величко О. Ю. Методы стимулирования нравственного развития младших школьников // Начальная школа, 2010. № 7. С. 97 - 100.
4. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. М. : Просвещение, 2003. 204 с.
5. Иванова Н. Г. Формирование нравственных качеств личности. Л. И. Семенова // Начальная школа, 2011. № 10. С. 10-13.

### Когнитивный подход в процессе обучения детей-билингвов

*Мызникова Валерия Валерьевна,  
кандидат филологических наук,  
преподаватель японского языка.  
ФНВМУ «ВПКУ», город Владивосток.*

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию развития когнитивных стратегий языкового мышления в условиях билингвального обучения. Автор рассматривает проблемы билингвального образования и его влияния на развитие когнитивных способностей учащихся.

**Ключевые слова:** билингвальное образование, дискурс, когнитивные стратегии, язык и мышление.

### Cognitive approach in the process of training children-bilinguals

*Myznikova Valeriya V.,  
PhD, Japanese language teacher.  
The branch of Nakhimov Naval School  
(Vladivostok President Cadet School), Vladivostok.*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the development of cognitive strategies of linguistic thinking in conditions of bilingual training. The author considers the problems of bilingual education and its influence on the development of cognitive abilities of students.

**Keywords:** bilingual education, discourse, cognitive strategies, language and thinking.

Проблема когнитивного подхода в процессе обучения иностранному языку исследовалась многократно специалистами различных областей науки. Тем не менее, нет однозначного ответа, как идеи когнитивизма в методике и лингводидактике могут быть реализованы на практике.

Но очевиден тот факт, что сегодня в век глобализации и интеграции многих процессов необходимо разработать стратегии для наиболее продуктивного усвоения учебного материала, которые бы учитывали и общие когнитивные психические процессы, и

индивидуальные когнитивные структуры, сформировавшиеся под влиянием различных факторов, в том числе языковой картины мира.

Вопрос о влиянии двуязычия на интеллектуальное развитие ребенка обращали внимание ученые в начале XX в. О связи мышления и языка писали И. А. Бодуэн, В. фон Гумбольдт, Ж. Пиаже, А. А. Потебня, Э. Сепир, Б. Уорф, Ф. Ф. Фортунатов, А. Н. Хомский и др. Данную проблему разрабатывали Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, И. М. Румянцева, Л. С. Рубинштейн и Л. В. Щерба.

Авторы исследований 1930-х гг. пришли к выводу о равномерном интеллектуальном развитии детей-билингвов и монолингвов [2, с. 256]. Л. С. Выготский отмечает, что детям-билингвам свойственна сознательность лингвистических операций и металингвистическая осведомленность [3, с. 107].

Формирование билингвизма в образовательной организации предполагает особую организацию билингвального развивающего образовательного пространства. Построение целенаправленно развивающей системы обучения на двух языках является доминирующим условием позитивного влияния билингвизма на развитие когнитивных способностей ребенка. В целом, анализируя вопросы развития представлений о возможностях билингвального образования и подходы к формированию и реализации программ, можно отметить, что за несколько последних десятилетий изменилось понимание целей билингвального образования.

Теперь оно рассматривается не только как инструмент обеспечения международной коммуникации, формирования национального единства или сохранения этнической самобытности, но и как неотъемлемое условие развития личности, формирования когнитивных способностей ребенка, обеспечение широты его культурологических взглядов.

С нашей точки зрения когнитивно-ориентированное направление в лингводидактике неразрывно связано с дискурсом. Дискурс является предметом изучения смежных социально-гуманитарных наук таких, как психология, социология, философия, история, культурология, и, конечно же, лингвистика. Именно интегративный характер дискурса позволит разработать ряд подходов и методов, которые способствовали бы дальнейшему совершенствованию процесса преподавания иностранного языка.

Ю.С. Степанов определяет дискурс как «язык в языке», который представляет собой определенную социальную данность. По мнению ученого дискурс существует в тексте и представлен особой грамматикой, особой лексикой, особыми правилами словоупотребления и синтаксиса, особой семантикой, и, - в конечном счете - особый мир [7, с.44 - 45].

С нашей точки зрения, наиболее точным и всеобъемлющим определением дискурса является понимание его как когнитивного события, имеющего дело с передачей знаний или же оперированием знаниями в определенных целях [5, с. 8 - 11].

Важность дискурса как главного инструментария научного исследования становится более очевидной в случае билингвального обучения. Многочисленные исследования в разных странах показали, что билингвальное обучение способствует развитию познавательных и мыслительных способностей человека, т.е. когнитивных стратегий.

Многие исследователи утверждают, что языки являются активными, даже тогда, когда задействован только один из них. Обучение переводу (в нашем случае мы будем говорить о трансызыковом или билингвальном подходе) рассматривается как один из видов речевой деятельности, компонент билингвального обучения иностранному языку. При этом перевод представляет собой процесс осмысления, а затем и формирования и формулирования высказывания на иностранном языке.

Важно для этого сформировать практические навыки трансформации и переключения в процессе разнообразной деятельности на родном и иностранном языках. Основными составляющими билингвальной компетенции являются знание предмета: лингвистические знания как родного так и иностранного языка; речевые и коммуникативные навыки.

Так предметно-языковое интегрированное обучение, которому посвящено множество исследований, предполагает активное участие и взаимодействие учащихся в процессе

обучения. При этом предметное обучение осуществляется посредством иностранного языка, а потому преподавателям необходимо прибегать к заданиям когнитивного типа: решите реальную проблему; исследуйте какой-либо объект; определите структуру и взаимосвязи изучаемого объекта и пр., или креативного типа: придумайте, дайте определение, сформулируйте...; придумайте и изобразите что-либо; сочините ..., напишите ..., или составьте что-то.

При правильной организации предметно-языкового интегрированного обучения процесс становится личностно-ориентированным и познавательным, т.е. когнитивно-ориентированным. Успешный опыт образовательной системы, построенный на трансязыковом подходе, нашел своих последователей и признание во всем мире. Таким образом информация усваивается посредством одного языка и затем адаптируется и обрабатывается на другом языке.

Трансязыковой подход дает более глубокое и полное понимание предмета в целом, способствуя развитию навыков на том языке, которым обучающийся владеет в меньшей степени. В процессе обучения каждый из языков вносит свой вклад в донесение смысла до обучающегося, в построение логического и интегрированного мыслительного процесса, в котором медиатором являются оба языка.

Соблюдение филологической нормы при формировании предметного знания и его использования в речевых действиях на родном языке создает предпосылки для овладения речевыми компетенциями в иноязычном выражении. Формирование и развитие билингвистических речевых компетенций интенсифицирует прогресс в получении знаний и расширении продуктивных форм речевой деятельности.

Воспитание и образование качественно нового специалиста, который будет жить в экономике знаний, требует разработки новых подходов в образовательном процессе. Последние достижения науки и техники способствуют более тщательному и детальному изучению когнитивных процессов в мозге человека, выработке и обоснованию наиболее приемлемых форм и методов обучения. В рамках дискурсивного подхода возможности выражения и совершенствование когнитивной деятельности человека неограниченны.

### **Список литературы**

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: «Советская энциклопедия», 1990. – 896 с.
2. Данюшина Ю.В. Бизнес - дискурс. – М.: ГУУ, 2009. – 275 с.
3. Зимняя, И. А., Ермолович, В.И. Психология перевода: Учебное пособие для высших курсов переводчиков. – М.: Просвещение, 1981. – 165 с.
4. Кибрик А. А. Мультиязычная лингвистика // Когнитивные исследования, вып. IV. М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 134-152.
5. Кубрякова Е.С. Об исследовании дискурса в современной лингвистике // Филология и культура: Материалы III-й Международной конференции 16-18 мая 2001г. / отв. ред. Н.Н. Болдырев: В 3 ч. Ч.1., Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. – С. 8-11.
6. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Екатеринбург, 2006. – 51 с.
7. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности//Язык и наука конца 20 века / Сб. статей под ред. Ю.С. Степанова. М.: Институт языкознания РАН, РГГУ. – С. 35-73.

### **Вопросы обновления содержания гуманитарного образования в общеобразовательных учреждениях**

*Хоменко Яна Николаевна  
преподаватель отдельной дисциплины*

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена проблеме проведения первой итоговой аттестации по китайскому языку, а также ряде проблем, которые могут возникнуть.

**Ключевые слова:** сдача ОГЭ / ЕГЭ по китайскому языку, проблемы проведения экзамена.

### **The issues of updating the content of humanitarian education in secondary schools**

*Khomenko Iana*

Chinese & Japanese language teacher  
The branch of Nakhimov Naval School  
(Vladivostok President Cadet School)  
Vladivostok, Russia

**Abstract.** This article is devoted to the problem of the first final examination in the Chinese language.

**Key words:** final examination in the Chinese language, the 253 difficulties of the exam.

Каждый год чиновники дарят выпускникам школ сюрпризы в виде изменений в ЕГЭ. Каких еще глобальных изменений стоит ожидать в ближайшее время?

Говоря о ЕГЭ, выпускников школ призывают «не пугаться». На календаре 2018 год, а ведь первый ЕГЭ в России был сдан 17 лет назад и все школы в обязательном порядке перешли на ЕГЭ в 2010 году.

ЕГЭ по иностранному языку – экзамен, который выпускники школ РФ могут сдавать по выбору, если он необходим им в качестве вступительного испытания в вузе. Напомним: в настоящее время российские школьники имеют возможность сдавать ЕГЭ по четырем иностранным языкам: английскому, французскому, немецкому и испанскому. Но скоро в перечне появится еще и китайский язык.

В 2017 году проводилась апробация экзамена по китайскому языку, включающая проверку работ в регионах и подготовку экспертов по проверке экзаменационных работ. В тестировании приняли больше тысячи школьников из десяти регионов страны. Введение нового экзамена обусловлено возросшим интересом к изучению китайского языка в России.

Несмотря на разницу в произношении и написании с европейскими языками, по данным опроса 15% россиян считают, что их дети должны изучать китайский язык, так как это поможет найти им успешную, высокооплачиваемую работу. Отметим, что в 2016-2017 учебном году китайский язык учат около 17 тысяч российских школьников.

Рособрнадзор объявил о готовности ввести новый предмет в систему итоговой аттестации. С 2020 года ЕГЭ по китайскому языку станет обязательным.

На сегодняшний день готовы три проекта примерных программ преподавания китайского языка:

- одна программа для основного общего образования (до 9 класса)
- две программы (базового и углубленного уровней) для среднего общего образования (до 11 класса).

Модель экзамена аналогична по своей структуре модели экзаменов по другим иностранным языкам: она содержит письменную и устную части, но при этом разработана с учетом специфики китайского языка. На выполнение работы учащимся 9 классов отводится 166 минут (160 минут – письменная часть, 6 минут – устная часть), учащимся 11 классов – 192 минуты (180 минут – письменная часть, 12 минут – устная часть). На усмотрение регионов письменная и устные части могут сдаваться как в один день, так и в два дня.

По итогам пробного экзамена, был сделан большой шаг для всех, кто занимается этой дисциплиной. Безусловно задания пробного ЕГЭ требуют доработки, так в него попали вопросы, совершенно незнакомые ученикам. Более того недостатками апробации стало объединение учеников восьмого и девятого класса, которым пришлось выполнять задания одного уровня.

Результаты апробации показали, что наибольшие трудности у экзаменуемых вызвали разделы «Письмо» и «Говорение». Однако не стоит утверждать, что это некачественная и не добросовестная подготовка самих учащихся.

Согласитесь, что на сегодняшний день система проведения экзамена по китайскому языку крайне несовершенна.

Во-первых, проблема технологическая: федеральная информационная система обеспечения проведения государственной итоговой аттестации (ФИС ГИА) не может использовать иероглифы.

Во-вторых, содержательная — отсутствие учебников по китайскому языку в федеральном перечне рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации, отсутствие примерных основных образовательных программ по китайскому языку и отсутствие китайского языка в федеральном государственном образовательном стандарте.

И, наконец, последнее — организационно-кадровая: отсутствие специалистов для проверки экзаменационных работ в каждом регионе и низкий уровень подготовки педагогических кадров.

Заместитель руководителя Рособнадзора Музаев отметил, что при разработке моделей экзаменов по китайскому языку была проделана очень большая и сложная работа, и что к 2020 году будут подготовлены действительно качественные контрольные измерительные материалы.

В чем же заключается работа учителей при подготовке учащихся к успешной сдаче ЕГЭ по китайскому языку? Верно, в эффективных приемах и средствах обучения при подготовке к ЕГЭ. Задача не из легких, но вполне достижима и выполнима.

В заключении хотелось бы отметить, что будущее не за горами. В современном обществе стремительно растет потребность в изучении не только английского языка, но и второго иностранного языка (в нашем случае – это китайский язык). Увеличивается количество сфер повседневного и профессионального общения, которые требуют наличия у участников общения значительного запаса специализированной лексики, умения ее правильно использовать, а также определенного количества фоновых знаний, которые необходимы для эффективной коммуникации в каждой конкретной сфере. Кроме этого, большую потребность испытывают учащиеся общеобразовательных школ в тренировке навыков, необходимых для успешного прохождения итоговой аттестации по иностранному языку. Дети, которые изучали язык углубленно, к экзамену непременно будут готовы. Экзамен очень серьезный и предполагает действительно хорошее знание языка на бытовом уровне. Успешная сдача ЕГЭ по китайскому языку – показатель не только знаний, умений и навыков сдающего, это и показатель грамотности, настойчивости и правильно подобранных заданий учителя при подготовке к этому серьезному и сложному экзамену.

### **Список литературы**

1. ГИА по китайскому языку [Электронный ресурс] URL: <http://fipi.ru/chinese> (дата обращения: 22.03.2018)

## Психологические особенности дошкольника постиндустриального общества

*Ковтун Юлия Викторовна*

*Старший воспитатель*

*Муниципального бюджетного*

*дошкольного образовательного*

*учреждения детский сад №5*

*г. Уссурийска УГО*

**Аннотация.** В статье рассматриваются психологические особенности ребенка дошкольного возраста в условиях постиндустриального общества, влияние среды на когнитивные функции подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** индустриальное общество, психологическое сообщество, дошкольник, развитие, общение, воспитание.

## Psychological features of the preschooler of a postindustrial society

*Kovtun Julia Viktorovna*

*Senior teacher municipal budget*

*preschool educational establishment*

*kindergarten 5 cities Ussuriisk UGO*

**Abstract.** The article considers the psychological features of a preschool child in conditions of a postindustrial society, the influence of the environment on the cognitive functions of the younger generation.

**Keywords:** industrial society, psychological community, preschool child, development, communication, upbringing.

Реалии современного мира таковы что он качественно отличается от того каким он был еще десять лет назад. Наша жизнь в нём претерпевает непрерывные, быстро сменяющие друг друга трансформации. В конце XX начале XXI века ребенок развивался в условиях малого социума (традиционная семья, школьные объединения, дворовая компания) счеткой эмоциональной привязкой к конкретному взрослому.

Сегодня ребенок ввергнут в ситуацию нестойких, слабых, либо разорванных связей со значимым взрослым и хаотичного потока информации без структурно – логических связей.

Современный дошкольник гипертрофично отличается не только от портрета ребенка, описываемого корифеями дошкольной психологии Я.А. Коменским, В.А. Сухомлинским, но и от своих сверстников предыдущего десятилетия.

Средовые условия и социальные изменения привели к изменениям психологическим. По данным психологов, в настоящее время произошли сдвиги с наступлением кризиса 7 лет и подросткового. Соответственно, дошкольный возраст в контексте ФГОС ДО определяется 3-8 лет. Так как кризис, который дети прошлого века проходили перед поступлением в школу (в подготовительной к школе группе детского сада) сейчас переживают младшие школьники (в 7 – 8 лет). А это влечет за собой пересмотр методов обучения в младшей школе. Пубертатный кризис девочки минуют теперь тремя годами позже, а мальчики – четырьмя [4].

Сегодня дети растут и развиваются в условиях постиндустриального информационного общества. Прогресс не стоит на месте и с самого рождения ребенок сталкивается с современными, все время меняющимися и усложняющимися высокотехнологичными достижениями цивилизации. Все технические новшества становятся бытием подрастающего поколения. С пеленок малыш оперирует современными гаджетами, интерактивными игрушками, компьютерными играми. Находится в сплошном информационном потоке исходящим от телевизионных программ: рекламных роликов, новинок кинематографа и т.д.,

Зачастую общение с телевизором и современными гаджетами становится основным для ребенка. Всевозрастающий информационный поток неминуемо ведет к обнищанию эмоционально – личностного общения с матерью в младенчестве и в раннем детстве, что в результате к увеличению количества детей, не усваивающих программы обучения в детском саду и в школе.

На первый взгляд дети хорошо информированы. Они рассуждают на «взрослые» темы, иногда делают такие неожиданные выводы и умозаключения в недетских ситуациях, что взрослые всерьез начинают думать о преждевременном взрослении современных детей.

Данный вопрос спорный. Скорее, это «наслушанность», под которой, к сожалению, нет опыта. У большой информированности есть обратная сторона. Современные дети в развитии мышления и умственных способностей отнюдь не опережают возраст. Более того, в связи с проблемами со здоровьем многие имеют задержку психического и речевого развития.

Большинство детей 5 лет нуждаются в помощи логопеда. Современный ребенок-дошкольник говорит много (если говорит), но плохо, зачастую не понимая смысла сказанного.

Педагоги бьют тревогу. Информированность детей не ведет к увеличению словарного запаса. В данной ситуации вспоминается проблема, описанная в одном из старых учебников по детской психологии. Ребенок под влиянием родителей рассуждает о теории ядра, но не может выполнить элементарной речевой инструкции педагога.

Воспитатели детских садов отмечают снижение фантазии и творческой активности детей. Дети теряют способность и желание чем-то занять себя. Они не прилагают усилий для изобретения новых игр, для сочинения сказок, для создания собственного воображаемого мира. Им скучно рисовать, конструировать, придумывать новые сюжеты. Их ничего не интересует и не увлекает. Им неинтересно общаться друг с другом, детям не о чем разговаривать, нечего обсуждать или спорить.

Парадоксально! Но главная трудность воспитателей заключается в создании мотивации к приобретению новых знаний у дошкольников возраста «почемучек».

Вместо живого общения дети предпочитают общение с планшетом или другим модным гаджетом. Несмотря на то, что современные дошкольники технически «подкованы», легко управляют с электронными и компьютерными играми, но строят из конструктора так же, как их сверстники прошлых лет, ни в чем их не опережая.

Недостаток и дефицит общения с матерью в период своего раннего развития, прежде всего, имеется в виду идущая от матери тактильная и зрительная информация ведет к проблеме неуспеваемости детей и снижению произвольного внимания.

По мнению нейропсихолога Т.В. Атухиной мозг «достраивается» в ходе активной работы и количество нервных клеток увеличивается в процессе развития ребенка от рождения до года ... Если ребенок в период своего раннего развития не получает достаточно информации извне, если нервные клетки не работают, то происходит их биологическая гибель»[2].

Дело в том, что мозг ребенка анатомически мало чем отличается от мозга взрослого человека, однако, в функциональном отношении различия велики.

Детский мозг, имеет те же блоки и зоны, что и «взрослый», но включается в работу постепенно.

Можно сказать, что многие мозговые структуры присутствуя, не «работают» или «работают» не в полной мере. Самое главное то, что, вовремя не получив адекватных стимулов внешней среды, они могут вообще остаться бездействующими, несмотря на отсутствие каких – либо анатомических повреждений [1].

Психологическое сообщество всего мира заявляет, что в этом и состоит главная опасность для развивающейся психики детей постиндустриального поколения. Большая часть участков мозга способна включиться в функционирование только в детстве. А в зрелом возрасте они лишь дозревают, опираясь на приобретенное в детстве.

Звучит как приговор, но это факт – то что упущено в детстве, упущено безвозвратно.

Ученные ищут способы «обойти» это упущенное, но неизбежна потеря во времени и главное в качестве.

Игра, сказка, прямое тактильное общения с матерью - вот основные стимулы умственной деятельности дошкольника, которые должны быть предъявлены в полном объеме и грамотно. [1]

Вот поэтому, ФГОС ДО к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования вновь выдвигают игру как основу организации всех видов деятельности детей, посещающих детский сад.

Исходя из сказанного становится понятно, какую огромную, а может быть самую главную, роль играет дошкольное воспитание и образование.

### Список литературы

1. Никуленко Т.Г. Возрастная физиология и психофизиология/ Т.Г. Никуленко. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. С. 316-329

2. Поколение невнимательных. Интервью с Т. Ахутиной // «Школьный психолог». URL:<http://psy.1september.ru/article.php?ID=200201810>.

3. Поколение в памперсах или коллективный портрет современного дошкольника. Круглый стол // Дошкольное образование. 2001. № 9. URL: <http://dob.1september.ru/2001/09/1.htm>.

4. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Бюллетень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации. 2010. № 4. С. 20–32.

### Проблемы воспитания современных детей

*Мартынюк Галина Александровна  
воспитатель 1 квалификационной категории  
МБДОУ детский сад №5 г. Уссурейска*

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы воспитания современных детей, связанных с изменением мира вокруг. Пути решения этих вопросов.

**Ключевые слова:** современные дети, родители, воспитание, проблемы.

### Problems of upbringing of modern children

*Martynchuk Galina Alexandrovna  
Educator 1 qualification category  
Municipal budget preschool educational  
institution kindergarten №5 Ussuriysk*

**Abstract.** The article deals with the problems of upbringing of modern children connected with the changing world around. Ways to address these issues.

**Keywords:** modern children, parents, upbringing, problems.

Современных детей определяют и понимают по-разному и все определения имеют под собой основу. Например: «Одаренные Дети»- уровень развития выше среднего (не путать со школьными оценками); «Дети Света»- мировоззрение детей отличается от привычного; «Дети нового тысячелетия» – юные существа, обладающие необычными психическими возможностями; во Франции необычных детей, современное поколение называют «тефлоновые Дети», т.к. к ним не прилипают общепринятые стереотипы поведения; в Америке – «Дети Индиго». Последнее определение становится популярным и у

нас в стране. Достаточно много попыток дать определение современным детям, хотя официального термина не существует.

Каждый ребенок особенный, все дети рождаются невинными и добрыми. Профессор, доктор педагогических наук Н.В.Кузьмина считает: «Здоровый ребенок рождается с множеством творческих потенциалов. В процессе семейного воспитания, обучения потенциалы не только реализуются, но подчас и блокируются или самоблокируются под влиянием страха»[2, с.72] у каждого рожденного ребенка свое предназначение. Так семя абрикоса превратится в абрикос, а не в персик и не в сливу.

Перед взрослыми ставится основная задача помочь детям расти, раскрыть их природный талант. Т.е. растить как дерево, окружая любовью, удобрять, поливать, передавать свои знания и опыт и хранить их как сокровище. Воспитания переживает кризис в современном образовании. Каждый день СМИ демонстрируют примеры детской преступности, наркомании, ранней беременности и самоубийства.

Почему трудных детей все больше? Существует несколько мнений современных родителей:

- негативные перемены в обществе (другие мультфильмы, реклама, насилие на TV);
- мало времени уделяется воспитанию, в следствии чего чувство вины перед детьми и вседозволенность;
- в детских садах, школах работают по устаревшим методам воспитания.[3, с.45]

Все проблемы детей начинаются из дома и могут быть там же, и решены, родители должны понимать, что только от них зависит, какими вырастут их родные дети.

Меняется наш мир – меняются и все дети. Старые методы воспитания, такие как крик, запугивание или шлепок не помогают устанавливать контроль над современными детьми, а убивают в ребенке желание слушаться и сотрудничать, побуждают современных детей к бунту. А старые методы воспитания перекрывают канал эмоционального взаимодействия и общения со взрослыми. Близкие взрослые становятся проблемой современных детей, т.к. мешают им развиваться.

Естественное развитие ребенка ограничивается утрашением. Способность слышать у ребенка притупляет крик. Когда взрослые понимают и прислушиваются к детям, то и дети прислушиваются к родителям. Дети перестают слышать родителей, если взрослые постоянно что-либо требуют от ребенка, ребенок «отключается». Как если бы включить музыку на всю громкость, то со временем нельзя будет разобрать слов песни. А в это время взрослый теряет контроль.

Необходимо отказаться от наказаний в работе с современными детьми. Нужно, чтобы ребенок учился всему благодаря подражанию, интересу, любопытству, а не страху. Известно, что дети всегда запрограммированы на подражание родителям. Они проявляют интерес к новому и неизвестному. Мозг детей записывает картинки и затем повторяет то, что увидел. Если ребенок видит вокруг доброту и ласку, то он научится любить. Если ребенок видит насилие, или производят это над ним, он будет делать то же с окружающими. Насилие научает ребенка в сложной, непонятной для него ситуации насилием достигать своей цели. Дети, подвергающиеся насилию, ненавидят либо себя, либо окружающий мир: девочки - саморазрушительные тенденции, низкий аппетит, низкая самооценка; мальчики становятся гиперактивными, с синдромом недостатка внимания.

Новые средства воспитания - это сотрудничество, мотивация, взаимопонимание. Современным детям нужна помощь, но для роста и не менее необходимы трудности, проблемы, от которых нельзя ограждать, но необходимо помогать их преодолевать.

Джон Грэй выдвинул следующее мнение:

1. Если ребенку прощать некого, то он не научится прощать,.
2. Если всегда сразу предоставлять ему все, чего он хочет, ребенок не разовьет в себе терпение или умение ждать осуществления своих желаний.
3. Если все вокруг безупречно, ребенок не научится принимать свои недостатки.
4. Если все всегда проходит так, как хочется ребенку, он не научится сотрудничать.

5.Если за ребенка будут делать все другие, он не разовьет творческий талант.

6.Если ребенок не видит, что другие испытывают боль и переживают неудачу, он не научится сочувствию и уважению.

7.Если ребенку не придется столкнуться лицом к лицу с неприятностями, он не разовьет в себе отвагу и оптимизм.

8.Если ребенку все дается легко, он не разовьет в себе упорство и силу.

9.Если ребенку неведомы трудности, неудачи и промахи, он не научится исправлять свои ошибки.

10.Если ребенок не будет преодолевать препятствия и достигать чего-либо сам, он не разовьет в себе чувство собственного достоинства и здоровую гордость.

11.Если ребенку не знакомо чувство изоляции и неприятия, он не разовьет в себе чувство самодостаточности.

12.Если у ребенка нет возможности противостоять авторитету и добиваться желаемого, он не разовьет в себе целеустремленность.[1, с.39]

Детские переживания оказывают огромное влияние на дальнейшее развитие психики человека. Проецируется наружу, либо внутрь любое чувство, испытываемое ребенком в детстве. Склонность к саморазрушению пробуждается у детей из-за старых, неправильных методов воспитания, основанных на страхе и подавлении личности в ребенке. Проявляя насилие над детьми, мы получим ребенка, неуспевающего в школе. Зачастую у таких детей наблюдается задержка психического развития, синдром детского аутизма. Дети должны чувствовать, что мы, взрослые, всегда рядом, готовы прийти на помощь в любой ситуации.

#### **Список литературы**

1. Грэй Дж. Дети с небес. Уроки воспитания. – София, 2005
2. Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей - М., 1990
3. Реан А.А. Психология детства. От рождения до 11 лет. – СПб., 2006

#### **Метод проектов как способ профориентации учащихся старших классов**

*Смирнов Эдуард Владимирович*

*воспитатель*

*филиал НВМУ (Владивостокское ПКУ)*

**Аннотация.** В статье представлена разработка классного часа, основанного на методе проектов. Предложенный материал можно рассматривать как матрицу проектной деятельности.

**Ключевые слова:** классный час, деятельностный подход, метод проектов.

#### **The project-based method as one of the methods of the career – guidance of the senior students**

*Smirnov Eduard Vladimirovich*

*a tutor the Vladivostok Department  
of the Nakhimov Naval School*

**Abstract.** The article represents the plan of an extra-curricular activity based on the project method. The suggested plan may be considered as a pattern of a project activity.

**Keywords:** an extra-curricular activity, an activity approach, a project-based method

В основу ФГОС ООО заложен системно-деятельностный и компетентностный подходы, которые коренным образом меняют урок, начиная с роли учителя: из транслятора знаний он становится соратником учащихся, модератором урока, активным участником учебно-воспитательного процесса. В основе – субъектно-субъектные отношения, выстроить которые помогает применение деятельностных технологий.

Проиллюстрируем применение деятельностных технологий на примере разработанного классного часа, в основе которого лежит метод проектов. Главное предназначение данного метода – предоставление обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Важно отметить, что применение проектной деятельности – не только эффективная образовательная технология, но и своеобразный метод психолого-педагогического сопровождения подростков.

Значимость разработки данного классного часа состоит в том, что учащиеся средних образовательных учреждений смогут получить определённые знания о военных училищах МО РФ и о военных профессиях. Эта информация сможет помочь будущим выпускникам, спроектировать свою образовательную траекторию, смоделировать варианты профессионального становления. Кроме того, у учащихся формируется информационная, коммуникативная, мыслительная, творческая компетентности, развиваются проектные навыки и умения:

- умение самостоятельно разрабатывать способ действия, привлекая знания из различных областей;

- умение выдвигать гипотезы;

- умение самостоятельно найти недостающую информацию;

- умение и навыки работы в сотрудничестве;

- навыки делового партнёрского общения;

- умение инициировать учебное взаимодействие с преподавателями и воспитателями (вступать в диалог, задавать вопросы);

- навык интервьюирования, устного опроса;

- навыки монологической речи;

- умение использовать различные средства наглядности при выступлении.

Отметим, что предложенный материал можно рассматривать как матрицу проектной деятельности.

#### Технологическая карта

Тип проекта: информационный

Содержательная цель: информирование учащихся о военных ВУЗах МО РФ, направлениях подготовки и специальностях, получаемых в них.

Развивающая цель: развитие проектных, коммуникативных умений, системного мышления.

Деятельностная цель: формирование способностей учащихся к новому способу действия.

Тип деятельности нахоумцев: деятельность, связанная со сбором, проверкой, ранжированием информации из различных источников; общение с людьми как источниками информации.

Формируемая компетентность: информационная.

По характеру контактов: внутриклассный.

По характеру координации: со скрытой координацией.

По доминирующей деятельности: информационный.

По количеству участников: групповой.

По продолжительности: краткосрочный.

По виду конечного продукта: действенный.

Использование современных образовательных технологий:

технологии	достижимые результаты
технология организация проектной деятельности	развитие индивидуальных творческих способностей учащихся, формирование осознанного подхода к профессиональному самоопределению
обучение в сотрудничестве	взаимосвязь членов группы; личная ответственность каждого члена группы за собственные

	успехи и успехи группы; овладение знаниями;
информационно-коммуникативная (элемент)	развитие способов работы с информацией разных видов и на разных носителях с целью осуществления самостоятельной познавательной деятельности; повышение наукоемкости, результативности и дидактической эффективности образовательных ресурсов;
здоровьесберегающая	создание психологически комфортной обстановки

### Планируемый результат:

- повышение уровня информированности учащихся о высших учебных заведениях МО РФ;
- осознание собственных возможностей в выборе будущей специальности, связанной с профессией военного;
- приобретение новых умений и практических навыков: коммуникативных, аналитических, презентационных.

Этап	Деятельность воспитателя	Деятельность нахимовцев	Формируемые УУД
<b>Погружение в проект</b>	Предлагает проблему проекта	Присваивают проблему, наделяют ее личностным смыслом	<i>Регулятивные:</i> целеполагание <i>Коммуникативные:</i> задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности
	Намечает цели и задачи	Уточняют и конкретизируют цели и задачи	
<b>Организация деятельности</b>	Предлагает создать группы с конкретными задачами	Разбиваются по группам	<i>Коммуникативные:</i> организовывать и планировать учебное сотрудничество с воспитателем и сверстниками, определять цели и функции участников, способы взаимодействия; планировать общие способы работы
	Предлагает распределить обязанности членов групп	Распределяют обязанности	
	Предлагают разработать планы работы групп	Планируют работу группы	
	Предлагает обдумать конечный «продукт» работы	Выбирают форму конечного продукта и презентации своей работы	
<b>Осуществление деятельности</b>	Консультирует учащихся по их запросу	Самостоятельно реализуют собственный план работы	<i>Познавательные:</i> основы реализации проектно-исследовательской деятельности; осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотеки и Интернета; структурировать информацию, включая умение выделять главное и второстепенное <i>Регулятивные:</i>
	Корректно контролирует и симулирует при необходимости	Каждый выполняет свои обязанности, оказывает помощь другим	
	Представляет необходимую информацию по запросу учащихся	Ищут необходимую информацию	
	По запросу нахимовцев оказывает помощь при подготовке	Обобщают информацию, готовят «конечный продукт», репетируют его	

	презентации	презентацию	самостоятельно анализировать условия достижения цели; уметь самостоятельно контролировать свое время и управлять им <i>Коммуникативные:</i> работать в группе – устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации
<b>Презентация результата работы</b>	Организует выступление учащихся. Обобщает и резюмирует результаты.	Представляют «конечный» продукт. Демонстрируют понимание цели проекта	<i>Коммуникативные:</i> отображать в форме громкой социализированной речесодержание совершаемых действий
<b>Рефлексия</b>	Предлагает с помощью приложения Plickers провести рефлексию содержания деятельности	При помощи распечатанных карточек с QR- кодами производят проверку полученных знаний	<i>Регулятивные:</i> осуществлять познавательную рефлексию  <i>Коммуникативные:</i> основы коммуникативной рефлексии
	Организует обсуждение плюсов и минусов работы	Осмысливают результат своей работы, дают самооценку и взаимооценку хода и результата работы	

Применение метода проектов поможет учащимся занять позицию субъекта – автора, инициатора собственной учебы и жизни. В процессе учебы субъектная позиция подростка будет проявляться в его активности, ответственности, заинтересованности не только в результате, но и в процессе своей деятельности.

### Список литературы

1. Ступницкая М.А. Материалы курса «новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся» : лекции 1–4. – М. : педагогический университет «первое сентября», 2009. – 64 с.

### Формирование интерактивной компетентности как эффективное условие воспитания способности к самоорганизации у студентов

**Калашикова Анна Валерьевна**

*старший преподаватель*

*Школы педагогики ДВФУ г. Уссурийск кафедра педагогики*

*Россия*

**Синько Виктор Геннадьевич**

*канд. физ-мат. наук, доцент*

*Школы педагогики ДВФУ г. Уссурийск*

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме формирования интерактивной компетентности между субъектами образовательного процесса как эффективному условию воспитания способности к самоорганизации у студентов. Для более глубокого понимания сущности процесса воспитания способности к самоорганизации у студентов, особое внимание уделяется концепциям общения. Потому как в процессе общения студент переводится из позиции объекта в позицию субъекта управления своими действиями через взаимоотношения в учебном процессе.

**Ключевые слова:** Самоорганизация, синергетика, личность, самоактуализация, общение, рефлексия, коллектив, компетентность, интеракция.

### **The formation of interactive competence as an effective condition of education capacity for self-organization of future teachers**

*Kalashnikova Anna  
Senior Lecturer*

*Pedagogy School FEFU Ussuriisk Department of Pedagogy  
Russia*

*Sinko Viktor*

*edging. physical - a mat. sciences, associate professor  
Pedagogy School FEFU Ussuriisk Department of Pedagogy  
Russia*

**Abstract.** This article is devoted to the problem of formation of interactive competence between the subjects of the educational process as an effective condition of education of the ability to self-organization of students. For a deeper understanding of the process of education self-organization of students, special attention is given to concepts of communication. Because in the process of communication the student translates from the object position to the position of the subject control their actions through relationships in the learning process.

**Keywords:** Self-organization, synergetics, personality, self-actualization, communication, reflection, collective, competence, interaction.

Самоорганизация профессионального воспитания – это процесс самонадстраивания субъектом своих нравственных качеств посредством придания личностного смысла духовным ценностям профессии. Она становится возможна благодаря созданию преподавателем специфических условий, направленных на проявление в деятельности личностных структур сознания у будущих педагогов. Реализуется при обращении преподавателя к тонким и мягким принципиальным основам феноменологических и синергетических средств востребования внутренних ресурсов самоорганизации.

Одним из условий, резервом, моделирующим динамическую систему образовательного процесса как универсальной реальности, выступает идея эффективного общения.

Овладение интерактивной компетентностью (умением осуществлять эффективное взаимодействие) влияет на плодотворность группового взаимодействия, на продуктивную организацию коммуникативного пространства, на развитие интерактивного потенциала будущих педагогов и их мотивации.

Для того чтобы формировать у студентов интерактивную компетенцию, рассмотрим такое понятие как «компетентность».

Вслед за А. П. Панфиловой мы считаем, что компетенция – это поведение, применённое для достижения желаемых результатов, делающее человека компетентным [10].

Интерактивная компетенция студента позволит ему в дальнейшем управлять процессом взаимодействия и владеть умением создавать коллектив, через самоорганизацию его членов.

Общение как экзистенциальную коммуникацию, диалог между Я и Ты рассматривали Л.А. Феемба, К.Т. Ясперс, Ж.П. Сартр, М. Бубер, С.Л. Франк и др.

Для того чтобы человек мог видеть и осознавать самого себя, ему необходимо иметь зеркало, но не реальное, а метафорическое. Зеркало, в котором человек видит самого себя - это общество людей [15]. Только увидев свой образ в зеркале, запомнив его, «Я» получает возможность уже без зеркала, в своем сознании видеть себя как бы «со стороны», как «другого», т.е. в самом сознании выходить за его пределы.

«Человеческая сущность налицо только в общении» - писал Л.А. Феемба. Общение есть «универсальное условие человеческого бытия» - считал К.Ясперс [4]. Под общением философ понимал связь двух индивидов, которые идут к друг другу из уединенности, но при «экзистенциальной коммуникации» должны сохранить свои различия. Человек становится человеком, в истинном смысле этого слова, только когда направлен не на себя, а на другого. «Другой владеет тайной: тайной того, чем я являюсь» - подчеркивал Ж.П. Сартр [13].

Теоретический анализ работ М. Бубера Г.Марселя, Э.В. Ильенкова позволяет нам сделать вывод о том, что человеческая жизнь, есть в своей сущности, диалог. Человек становится сам собой только через отношения к Другому [3].

Общение как процесс выработки новой информации, общей для взаимодействующих людей и рождающей их общность рассматривал М.С. Каган [4]. Согласно его точке зрения, в процессе общения формируется единое информационное пространство. Причем информация циркулирует между партнерами и никуда не убывает, а только увеличивается, обогащается. Это происходит по тому, что партнеры по общению равно активны. Сам факт информированности другого, осознанный личностью, может стать стимулом его саморазвития. Причем движущей силой в этой ситуации может являться сам студент, коллектив учащихся и педагог.

Благодаря совместной активности участники процесса начинают функционировать с одной скоростью, жить в одном темпе. Такой подход к образованию Е.Н.Князева, С.П. Курдюмов назвали «пробуждающим обучением». Важной является мысль о том, что самоорганизация рождается не в результате внутренних потребностей изолированного сознания, а в процессе коллективной практической деятельности и в межличностном взаимодействии (диалоге) [5].

Самоорганизация идентифицируется с коллективом в работах таких зарубежных ученых как А.Менегетти, К.Роджерс и др.

А. Менегетти представлял общество как «лоно виртуальных возможностей», через которое происходит внутреннее самосовершенствование человека. Стимуляция критической рефлексии является условием самоорганизации [9].

К.Роджерс считал, что человеком управляет процесс роста, в котором его личный потенциал реализуется. Человек ориентирован на отдаленные цели, способен вести себя к ним. Позитивная оценка другими людьми выступает как условие ценности «Я».

Безусловное позитивное внимание раскрывает тенденцию к самоактуализации [12].

А. Адлер указывал на то, что люди способны планировать свои действия и, достигая целей, они повышают самооценку. Поведение человека должно быть подчинено намеченным целям в отношении будущего [1].

И так, можно сделать вывод, что в диалоге зарождается и существует модель идеального образа действия.

Представители отечественной психологии и педагогики в своих работах также используют разные подходы для характеристики феномена самоорганизации, как свободном, духовном межличностном взаимодействии.

Так, значимость социального аспекта в развитии личности подчеркивали в своих работах Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, В.С. Мухина, А.В. Петровский, В.А.Петровский, А.Б.Орлов, В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев, Б.Д.Эльконин и др.

Важной проблемой педагогической концепции А.С.Макаренко являлась проблема взаимоотношений личности и общества. Решение этого вопроса рассматривалось через воспитание личности в коллективе. По утверждению великого педагога требования к воспитаннику должны быть логичны и связаны с требованиями к коллективу. А.С.Макаренко говорил, что человека необходимо проектировать, воспитывать то, что потом будет развиваться, утверждаться в нем как глубокая, прочная основа его взглядов и убеждений.

Аналогичный взгляд на данную проблему, имел В.А.Сухомлинский. Без красоты, эмоциональной глубины, духовного богатства – без этих ценностей в жизни коллектива не возможны самопознание и самовоспитание. Человеческое общение – это широкое многогранное удовлетворение человека в человеке. Большой воспитательный смысл открывается в годы отрочества, в ранней юности. Человек несет в коллектив свои мысли и сам идет в коллектив за мыслями. Много зависит от воспитателя, какие мысли сумел заронить он в сознание подростка. Идеальное представление о красоте поведения, становится личным стремлением, жизненной линией, при условии, если, привлекательным и желанным, для человека является то, что требует большой старательности, напряжения воли.

Н.М.Таланчук считает учебный коллектив разновидностью трудового и рассматривает его в качестве эффективного «тренажера», который при создании благоприятных условий обеспечивает подготовку учащихся к профессиональному самоопределению и самостоятельной трудовой деятельности.

Любой предмет культуры усваивается, если приобретает форму человеческого общения. Воспитание является особой сущностной человеческой деятельностью. Отчуждение от воспитания ее субъектов (воспитателя и воспитанника) разрушает ее. В основе воспитательной деятельности лежит технология построения личностно – утверждающей ситуации в системе жизнедеятельности воспитанника.

Студенты обучаются в вузах не изолированно друг от друга и от преподавателей. Образование, обучение и развитие личности студентов есть результат коллективного дела. Средство воздействия на себя является средством воздействия на других или средством внешнего воздействия на личность. Внешняя организация ведет к превращению во внутреннюю организацию. Также важен анализ контролирующей, организующей деятельности педагогов, обмен опытом по самоорганизующей деятельности между студентами.

В научной литературе, посвященной исследованию проблемы формирования и развития коллектива, отсутствует единое понимание этого социального феномена. Исходное понятие «коллектив» является многим исследователям разными своими сторонами, и это различие исходного понятия сказывается на выделении коллективообразующих их переменных.

Например, В. М. Бехтерев распространял понятие «коллектив» в одинаковой степени на все виды общностей, включая в них и такие, как толпа, собрание, армия, преступная группа. Обосновывая такой подход, он замечает, что «коллективы всегда имеют в виду общность интересов в том или ином отношении, предполагаемое единством цели. Общий интерес и единство цели обуславливают связи отдельных членов коллектива. Чем больше интересов, тем больше и сплоченность коллектива». Взаимодействие и единство цели оказываются для В. М. Бехтерева достаточными показателями коллектива. Но в таком определении коллектива отсутствует содержательная характеристика деятельности и взаимоотношений коллективов.

В отличие от В. М. Бехтерева, известный исследователь Е. А. Аркин предпочитал выделить коллектив из других форм «человеческих сцеплений», указав на особую важность таких коллективообразующих переменных, как длительность совместной жизнедеятельности

людей, известная степень организованности, условия для проявления самостоятельности при существовании жизненного единства членов коллектива [6].

Целостный подход к изучению коллектива осуществил А. С. Макаренко. Прежде всего, он точно расставил социально-нравственные акценты в понимании коллектива. Он исходил из того, что «коллектив — это целеустремленный комплекс личностей, организованных, обладающих органами коллектива, который объединяет людей не только в общей цели и общем труде, но и в организации этого труда». Далее он уточняет: «Коллектив есть контактная совокупность, ... где отдельные члены оказываются в постоянном деловом, дружеском, бытовом и идеологическом объединении» [8]. В течение всей жизни А. С. Макаренко искал, развивал и дополнял основные принципы, особенности организации коллектива. Он понимал, что для анализующих признаков коллектива нужно иметь своеобразную эталонную модель такого объединения. В связи с этим, он считал «идеальным первичным коллективом только такой коллектив, который одновременно ощущает и свое единство, спаянность, и имеет какие-то обязанности, проявляет ответственность [6].

В исследованиях педагогов О. С. Газмана, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой и др., что также подтверждается и психологами, Л. И. Уманским, Р. С. Немовым, А. Н. Лутошкиным и др., коллектив рассматривается как высшая степень развития контактной группы, как чрезвычайно сложная динамическая система. Эти исследователи считают, что группа как элемент социальной организации может развиваться от своих начальных форм — номинальной группы (группа случайно собравшихся людей или собранная волею обстоятельств) — до высших коллективов. Слово «коллектив» часто употребляется для обозначения практически любой организованной общности людей, подчеркивает А. П. Лутошкин, и предлагает рассматривать студенческую группу именно как коллектив, который находится в процессе развития и роста.

Интересен анализ студенческой группы как средства воспитания, которая с момента своего возникновения начинает восхождение к высшей точке своего развития — к коллективу как источнику диалогического общения, самовыражения в нем.

Рассмотрим развитие коллектива согласно концепции Л. И. Уманского, так как считаем, что в ней наиболее полно отражена динамика его становления. По мнению автора, развитие коллектива берет свое начало от группы — конгломерата (группы ранее непосредственно незнакомых людей, оказавшихся или собранных на одном пространстве и в одно время).

Таким образом, группа-конгломерат — это нулевая точка, от которой начинается движение группы либо в положительном направлении до подлинного коллектива, либо в отрицательном направлении — до антиколлектива. При развитии группы в положительном направлении от группы-конгломерата она проходит через такие этапы: *номинальная группа*, когда группа становится первичным коллективом с определенным названием, но цели, нормы и виды деятельности ей задаются извне, что приводит к началу объединения членов группы; *группа-ассоциация*, когда члены группы приняли извне заданные цели и виды деятельности и тем самым постепенно образуются межличностные отношения на сугубо деловой основе, направленной на достижение высоких результатов в этой деятельности. В результате группа переходит на следующий уровень развития — *группа-кооперация*. При дальнейшем развитии группы происходит ее *автономия*, ее члены приобретают внутреннее единство, сплоченность, слитность, они идентифицируют себя с ней. Однако при гиперавтономизации развитие идет в сторону возникновения *корпорации* — резко обособленной группы, изолирующей себя и противопоставляющей себя другим группам, когда узкогрупповые цели достигаются любой ценой, зачастую за счет других групп.

При здоровой, правильной автономизации группа-кооперация развивается в коллектив с диалогичной формой общения [14].

Для того чтобы успешно работать в коллективе, необходимо развивать и такую ключевую коммуникативную компетенцию студента, как интерактивные умения и навыки,

которые чаще всего связаны с управлением ролями, стратегиями и тактиками взаимодействия, индивидуальным и групповым стилем общения.

Данная компетенция раскрывается через такие умения, как: диагностирование партнёров (их цели и мотивы, уровень восприятия информации, её понимание); распределение ролей в командном общении; управление индивидуальной и групповой интеллектуальной деятельностью участников команды, добиваться высокого результата деятельности; подведение итогов, формулирование коллективных результатов и др.

М. Кляйнманн, например, считает, что показателями оценок, по которым можно судить о наличии такой компетенции, могут быть:

- приветливый и предупредительный стиль общения;
- поддержание зрительного контакта с другими членами группы;
- вовлечение людей в диалог;
- предоставление возможности выговориться другим;
- выделение общей цели;
- активное побуждение других вносить свой вклад и поддерживает их в этом;
- обеспечение психологического комфорта и взаимопонимания в группе.

Вместе с тем практика профессионального взаимодействия показывает, что владение умениями осуществлять продуктивное сотрудничество иногда недостаточно для преодоления трудностей решения возникающих коммуникативных проблем в команде [11].

Коллектив академической группы играет положительную роль в воспитании каждого индивида, находящегося в нем. Это объясняется тем, что коллектив, не умаляет личных достоинств человека, а, наоборот, создает наилучшие условия для расцвета его способностей и реализации общественно значимых интересов. В свою очередь, способность человека к самоорганизации в коллективе влияет на его активность.

Анализ вышеизложенных концепций позволяет нам сделать вывод, что цель общения состоит в достижении общности действующих субъектов их свободными совокупными усилиями при сохранении неповторимой индивидуальности каждого. Важна высокая степень взаимосвязанности и взаимозависимости членов группы. Эта целостность достигается за счет сближения мнений, оценок, чувств и поступков ее участников, что благоприятствует общности их интересов и ценностных ориентаций, сходству их интеллектуальных и личностных особенностей.

Если студенческая группа действительно станет такой духовной общностью, то воспитание способности к самоорганизации у будущих педагогов пройдет без каких-либо препятствий.

Таким образом, под влиянием образования и жизненного опыта ядро личности пополняется такой характеристикой как педагогическая самоорганизация.

### **Список литературы**

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Дайджест, 1995. - 296с.
2. Бубер М. Я и ты. - М.: Высшая школа, 1997. - 175с.
3. Ильенков Э.В. Что такое личность? С чего начинается личность? - М.: Политиздат.1991. -156с.
4. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1998. – 319с.
5. Князева, Курдюмов Основания синергетики. М.: КомКнига, 2007. - 232с.
6. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М: Педагогика, 1998 - 128с.
7. Марсель Г. Быть и иметь. Новочеркасск: Сагуна, 1994.-159с.
8. Макаренко А.С.Сочинения: в 7 т. Т.5 Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе. М.:1958. -588с.
9. Менегетти А. Система и личность. М.: Онтопсихология, 2007. – 352с.

10. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. – 4-е изд. – СПб.: Знание; ИВЭСЭП, 2005. – 495с.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация – М.: Когнито-центр, 2002. – 394 с.
12. Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 448с.
13. Сартр Ж.П. Первичное отношение к другому: любовь, язык, мазохизм./хрестоматия для старших классов. сост. А.Ф. Малышевский./ М.: Интерпракс, 1995. – 219с.
14. Стафеева Ю.В. Роль студенческого коллектива в адаптации студентов первого курса к условиям обучения в высшей школе. Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. №2 (24) 2014. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-studencheskogo-kollektiva-v-adaptatsii-studentov-pervogo-kursa-k-usloviyam-obucheniya-v-vysshey-shkole#ixzz4W6HG8rRB>
15. Современная философия: Словарь и хрестоматия. /Ред. В.Г.Кохановский. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - 511с.

### **Психолого-педагогические особенности обучения и воспитания детей с легкой степенью умственной отсталости**

*Песоцкий Константин Сергеевич  
магистрант гр. М 2201 ППО,  
образовательная программа:  
«Педагогика профессионального образования»  
Школа педагогики,  
Дальневосточный федеральный университет*

**Аннотация:** В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта.

**Ключевые слова:** социализация, адаптация, умственная отсталость, адаптированная образовательная программа, система коррекционного образования, компенсация недостатков развития, коррекция нарушений.

### **Psychological and pedagogical peculiarities of teaching and education of children with mild mental retardation**

*Konstantin Sergeevich Pesotskiy  
master degree student gr. M 2201 PPO  
educational program:  
“Pedagogics of the professional education”  
School of Pedagogy,  
Far Eastern Federal University*

**Abstract/** The article deals with psychological and pedagogical peculiarities of training and education of children with intellectual disabilities.

**Keywords:** socialization, social adjustment, mental retardation, adjusted educational programme, correctional education system, compensation of mental retardation, correction and rehabilitation of mental disorders.

Обучение и воспитание лиц с нарушениями интеллекта имеет конечной целью их социализацию и адаптацию в обществе. В связи с этим важно четко понимать особенности социализации лиц с интеллектуальными нарушениями, что позволит организовать грамотное социально-педагогическое сопровождение, обучение и воспитание.

Одним из условий успешной социализации детей с нарушением интеллекта является подготовка их к самостоятельной жизни, поддержка и оказание им помощи при вступлении во «взрослую жизнь». Следует также отметить, что развитие личности и познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта отличается от развития здоровых детей и имеет свои психологические особенности, которые нужно учитывать.

В связи с этим процесс социализации детей необходимо начинать уже в школе, где дети помимо учебных знаний получают навыки общения, сотрудничества, воспитывают толерантность, приобретают ценности и нравственные понятия, выбирают будущую профессию.

Одним из способов улучшения качества жизни ребенка с нарушениями развития является повышение уровня его социальной адаптации в обществе, что возможно только при определенном объеме знаний об обществе и умении достойно жить в нем. Усвоение ребенком принятых в обществе социальных норм и правил происходит через социализацию.

Социализация – это процесс вхождения каждого конкретного человека (индивида) в социальную среду с определенным набором знаний, умений и навыков, который позволяет ему успешно адаптироваться к этой среде и функционировать в ней в качестве полноправного члена общества. Немаловажное значение имеет и то, что человек не просто что-то знает и умеет, но и применяет свои знания на практике, то есть активно действует, включается в социальную среду [1, с. 153].

Развитие личности ребенка – трудный и долгий процесс. В подростковом возрасте активно формируются основные «механизмы» поведения школьника как личности, как представителя социума, как активного человека, происходит присвоение исходных нравственных норм. В ходе взросления ребенок, будучи включенным во взаимодействие с другими людьми, начинает постигать социальную действительность, осознавать себя не только самостоятельной личностью, но и в качестве субъекта общественных отношений.

Последнее время значительно возрастает внимание исследователей к изучению особенностей подростков с нарушением интеллекта. Педагоги обращают внимание на то, что одна из наиболее трудных педагогических проблем в работе с этими детьми – их социализация [7, с. 102].

Анализ исследований показал, что у детей и подростков с отклонениями в развитии процесс социализации протекает своеобразно, их социальные представления носят фрагментарный и неустойчивый характер, отражающий недостатки усвоения и актуализации социального опыта (А. В. Кроткова, Д.Р. Миняжева В. И. Селиверстов, Е. В. Селезнева, Л. Ю. Шамко, С. Г. Шевченко, и др.).

Как отмечал Л.С. Выготский, дети и подростки, имеющие отклонения в развитии, развиваются в соответствии с теми же основными закономерностями, что и их нормально развивающиеся сверстники. Однако в силу имеющихся биологических нарушений, их развитие в большей степени зависит от социальных условий. Основной дефект, воздействуя деструктивно на социальные взаимоотношения таких детей, обуславливает трудности познания ими внешнего мира и делает сложным их интеграцию в социуме. Сложности в налаживании межличностного взаимодействия, неадекватные эмоциональные реакции, трудности оценивания и самооценивания, затруднения коммуникации, сниженная познавательная мотивация ведут к резкому понижению уровня развития детей и могут существенно ограничить их возможности в познании социальной действительности [3, с. 64].

Особенности возрастной динамики психического развития детей отличаются выраженной замедленностью становления высших психических функций. При патологии интеллектуального развития основными негативными факторами выступает недостаточная любознательность и медленная обучаемость детей, т.е. его плохая восприимчивость нового. Такие первичные нарушения воздействуют на развитие данных детей с первых дней жизни [9, с. 34].

Труды Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, С.Д. Забрамной, В.И. Лубовского, В. Г.

Петровой, С. Я. Рубинштейн, И. М. Соловьева, Г.Я. Трошина, Ж. И. Шиф и др. дают основание заключить, что развитие при нарушении интеллекта ощутимо отличается от нормативного. Оно может быть охарактеризовано замедленным темпом, низкой познавательной активностью, осложненным становлением высших психических функций, сниженной общей и умственной работоспособностью. Повреждены целостность и обобщенность восприятия, хуже функционирует память и внимание, мыслительные процессы отличаются инертностью и тугоподвижностью, речевой запас – бедностью и искаженностью. Вместе с познавательной деятельностью патология сказывается и на других сферах психики, что обуславливает единую картину своеобразного, атипичного развития и акцентирует преимущественную значимость вопросов, которые касаются интеграции детей с нарушением интеллекта в социальную среду и внедрения новых, более эффективных коррекционно-развивающих программ.

В настоящий момент обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта идет в специальных (коррекционных) школах по адаптированной образовательной программе, спроектированной на основании принципов коррекционно-развивающей направленности, ориентированных на оптимистическую перспективу. Такая программа предусматривает создание эффективных условий для социального развития личности детей с патологией интеллекта и для преодоления свойственных им проблем психического развития. Она может быть отличима от программы массовой школы с точки зрения объема, содержания, а также способов реализации [17, с. 355].

М.С. Певзнер, К.С. Лебединская и другие отмечают, что при правильном обучении и воспитании большинства детей с умственной отсталостью возможна их относительная адаптация к самостоятельной жизни [8, с. 104]. Ученые подчеркивают, что сложность обучения и социализации умственно отсталых детей во многом обусловлена их особенностями - незрелостью личности, эмоционально-волевой сферы и характером развития их потребностей и интеллекта.

Позиция В.А. Никитина состоит в том, что при нарушениях интеллекта важно индивидуально подходить к каждому ребенку, а цель работы с глубоко умственно отсталыми детьми — их социальная адаптация, приспособление к жизни и возможная интеграция в общество. Необходимо, используя все познавательные способности детей, развивать у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту простую работу, жить в нормальных средовых условиях [13, с. 85].

Умственная отсталость характеризуется конкретностью мышления, неспособностью к творческой деятельности, примитивностью интересов и чувств и т.д. Личностное развитие при данной степени интеллектуального нарушения отличается от нормы: сохраняется повышенная внушаемость, инертность, склонность к устоявшимся житейским стереотипам, недостаточная способность к критической оценке своих действий [9, с. 36]. М.С. Певзнер, К.С. Лебединская и другие отмечают, что при правильном обучении и воспитании детей с дебильностью возможна их относительная адаптация к самостоятельной жизни [2, с. 157]. Ученые подчеркивают, что сложность обучения и развития у умственно отсталых детей во многом обусловлена их особенностями - незрелостью личности, эмоционально-волевой сферы и характером развития их потребностей и интеллекта.

Общими чертами для всех этих детей помимо их позднего развития и значительного снижения интеллекта являются также грубые нарушения всех сторон психики: восприятия, внимания, памяти, речи, мышления, эмоционально-волевой сферы.

Для детей и подростков с нарушением интеллекта характерно поверхностное, глобальное восприятие, т.е. восприятие предметов в целом. Они не анализируют воспринимаемый материал, не сравнивают и не сопоставляют его с другими объектами. Вся деятельность детей по восприятию предметов характеризуется недифференцированностью, глобальностью. Отсутствие целенаправленных приемов: анализа, сравнения, систематического поиска, полного охвата материала, применения адекватных действий –

приводит к хаотичному, беспорядочному и неосмысленному характеру их деятельности. Специальная работа должна быть направлена на перевод от хаотичной, нецеленаправленной их деятельности к планомерному, по возможности осмысленному выполнению задач.

С психолого-педагогической точки зрения дети и подростки с нарушением интеллекта обладают значительной общностью дефекта, проявляющегося в недостаточности развития познавательной, эмоционально-волевой сферы, активности личности в целом, что вызывает определенные трудности в процессе обучения в школе [10, с. 155].

У.В. Ульenkova пишет, что переживания детей с нарушением интеллекта часто довольно примитивны, полюсны. Дифференцированных, тонких оттенков переживаний у них почти нет. Их эмоциональные реакции часто бывают неадекватны воздействующим на них факторам [15, с. 188]. Недифференцированность, узость диапазона переживаний определяет отсутствие или слабую выраженность борьбы мотивов, которая является важным фактором формирования эмоционально-волевой сферы человека. У школьников с нарушением интеллекта медленно и с большим трудом формируются нравственные, этические, эстетические чувства и представления.

Специальная педагогика располагает разносторонними сведениями о состоянии и динамике познавательных процессов, а также личности школьников с нарушением интеллекта. Согласно имеющимся исследованиям, в структуре нарушений у них, наряду с недостатками познания, отмечается своеобразная эмоционально-личностная незрелость, которая проявляется в несформированности произвольного поведения, длительном сохранении детских, игровых интересов, общей инфантильности личности.

У подростков наблюдается отставание в развитии эмоций, наиболее выраженными проявлениями которого являются эмоциональная неустойчивость, легкость смены настроений и контрастных проявлений эмоций. Учащиеся с нарушениями интеллекта могут быть не готовыми к эмоционально теплomu взаимодействию со сверстником, у них могут отмечаться нарушения эмоциональных контактов с близкими взрослыми, они плохо ориентируются в нравственно-этических поведенческих нормах [11, с. 149].

Исследования свидетельствуют о том, что у таких подростков замедлен темп формирования системы социальных отношений, представлений и знаний о них (Е.А. Екжанова, О.В. Защирина, Л. М. Шипицина и др.). Ученые, изучающие школьников данной категории, отмечают, что у них значительно ослаблены «социальные возможности личности», низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием или конфликтом (В. В. Ковалев, И. А. Коробейников, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский и др.)

Г.В. Фадина пишет, что дети с нарушением интеллекта легкой степени испытывают проблемы в связи со сложностью понимания некоторых категорий (красота, добро и пр.) и их противоречивого использования в реальной жизни, расхождением между их обозначениями и их воплощением в поведении и деятельности. Причинами в данном случае выступают нарушения в структуре личности, проблемы коммуникативного взаимодействия, ограниченность или искаженность практического опыта [14, с. 201].

Незрелость психической и личностной сферы школьников с нарушениями интеллекта может влиять на формирование у них социальных представлений. Это позволяет говорить о специфической потребности подростков в особой организации педагогической работы.

Для продвижения детей с умственной отсталостью в общем развитии, для освоения им знаний, умений и навыков очень важным выступает специально организованное обучение и воспитание.

Система коррекционного образования предусматривает овладение учащимися базовыми учебными действиями, обеспечивающими сознательное отношение к обучению и содействующими дальнейшему становлению личности ученика с отклонениями интеллекта как субъекта осознанной активной учебной деятельности на доступном для него уровне [12, с. 113].

У детей данной категории, как правило, низкий познавательный интерес, слабая

мотивация к изучению и усвоению нового материала. У них нарушена целенаправленность, они не умеют прогнозировать и планировать предстоящие действия и результат, плохо ориентируются в учебной задаче. Дети с легкой умственной отсталостью испытывают трудности при выполнении операций анализа и синтеза: их осуществлению препятствуют нарушенная саморегуляция и сниженная критичность [4, с. 159].

Знание особенностей использования различных методов и приемов в образовательном процессе детей с нарушением интеллекта поможет найти пути преодоления затруднений в воспитании и обучении школьников. Разработка средств обучения детей и подростков с нарушением интеллекта всегда рассматривалась как важная часть исследований отечественной и зарубежной педагогики.

О.Н. Толстикова, в частности рассматривает вопросы реализации комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с умственной отсталостью, который направлен на то, чтобы повысить учебную мотивацию данной категории школьников. Автор полагает важным опираться в работе на требования педагогики и психологии, рассматривающими единство сознания и поведения личности, взаимосвязь сознания и деятельностной компоненты, единство закономерностей развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза, роль специального (коррекционного) обучения ребенка с трудностями в развитии как средства его социализации, мотивацию как личностное образование, детерминируемое условиями обучения [16, с. 74].

Исследователь обозначила, что школьники с легкой умственной отсталостью начинают показывать более высокие учебные достижения и демонстрировать интерес к предмету, если им интересна обстановка в школе, личность педагога, если оценки выставляются в разных видах и дифференцированно, если на уроках идет упор на игровые методы и приемы взаимодействия. Особое значение, считает О.Н. Толстикова, придается выстраиванию связей между формируемыми учебными действиями с личностно значимыми видами деятельности. Важна постоянная стимуляция мыслительной активности, развитие ряда мыслительных операций (анализа, сравнения, обобщения, способности к выделению существенных признаков и закономерностей). Учитель специального (коррекционного) класса или школы должен оказывать необходимую помощь ученику с учетом его индивидуальных особенностей, уровня ближайшего и актуального развития. Если на каждом уроке акцент делается на практических заданиях, то материал становится более доступным, а его усвоение – более успешным. Включение разных видов предметно-практической деятельности в процесс обучения стимулирует развитие активности и самостоятельности, инициативы умственно отсталых школьников. Предлагается также проводить разные виды и формы урочной и внеурочной работы: предметные, нетрадиционные, интегрированные уроки, экскурсии и пр.; индивидуальные, парные и фронтальные задания; смена деятельности [16, с. 76].

В настоящее время активно в педагогическую деятельность с детьми и подростками с нарушением интеллекта внедряются современные информационно-коммуникативные технологии. Они подчинены, прежде всего, задачам социальной и образовательной интеграции детей, изучению путей расширения «компенсаторного фонда» и созданию функциональных «протезов» новейшего времени. Основная идея этих технологий состоит в том, чтобы «компенсировать» и «сверхкомпенсировать» имеющийся недостаток развития ребенка, и таким образом облегчить или открыть ему возможность интеграции в общество и доступ к массовому образованию и, в конечном итоге, достигнуть социальной полноценности [5, с. 87].

На сегодняшний день заложена научно-практическая база в области применения информационных технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями (Кукушкина О.И., Никольская И.А и др.) В стране активно разрабатывается концепция национального программного обеспечения для сферы специального образования и создан ряд программ, которые активно внедряются в специальных школах [6, с. 185].

Таким образом, педагогические технологии работы с детьми и подростками с

нарушениями интеллекта предполагают наличие программы деятельности специалиста, в рамках которой решается конкретная проблема, алгоритм последовательных операций для достижения конкретного результата. Работа направлена на максимальное приспособление лиц с интеллектуальной недостаточностью к жизни в окружающей среде, в социуме. Создание оптимальных условий для успешной коррекции нарушений в развитии ребенка, воспитании, обучении, социально-трудовой адаптации относятся к числу важнейших задач любого государства.

### Список литературы

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 1988. – 238 с
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 178 с.
3. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития : программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой.- М.:Владос, 2007. – 239 с.
4. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб., М., Краснодар, 2003. – 516 с.
5. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций/ О.Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 227 с.
6. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук / Н.В.Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с.
7. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. - 2001. - № 2. - С. 101-104.
8. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. — М., 2011.
9. Маллер А.Р. Помощь детям с недостатками развития. – М.: АРКТИ, 2006. – 72 с.
10. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2008. – 304 с.
11. Матанцева Т. Н., Вирская Ю. В. Подходы к диагностике умственной отсталости // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 149–154. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56137.htm>.
12. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1997. – 114 с.
13. Самарина Э.В. Абилитация воспитанников с тяжелой умственной отсталостью в условиях школы-интерната: диссертация ... кандидата психологических наук.- М., 2010.- 206 с.
14. Специальная педагогика / Под ред. М. Назаровой. – М.: Академия, 2004. – 400 с.
15. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/Под ред. В.И. Лубовского. -М.: Издательский центр «Академия», 2005. -464 с.
16. Толстикова О.Н. Задачи и организация коррекционно-развивающей работы по формированию мотивации учебной деятельности у умственно-отсталых школьников // Специальное образование. – 2012. - № 3. – С. 73-82.
17. Шипова Л.В., Кухарчук О.В. Проблема мотивации учения умственно отсталых школьников в специальной психологии // Теория и практика общественного развития. – 2015. - № 18. – С.355-357.

## Проблема развития детской самостоятельности средствами игровой деятельности в психолого-педагогических исследованиях

*Чувалаева Виктория Николаевна*

*магистрант гр. М2201 ППО,*

*образовательная программа:*

*«Педагогика профессионального образования»*

*Школа педагогики,*

*Дальневосточный федеральный университет*

*научный руководитель Москвина Наталья Борисовна*

*профессор кафедры теории и методики профессионального образования*

*Доктор педагогических наук*

**Аннотация.** В статье представлен обзор психолого-педагогических исследований, в которых развитие детской самостоятельности рассматривается в контексте сюжетно-ролевой игры.

**Ключевые слова:** самостоятельность, сюжетно-ролевая игра, игровая деятельность.

## The problem of development of childhood independence by means of game activity in psychological and pedagogical studies

*Chvalayeva Viktoria Nikolaevna*

*master student gr. M2201 PPO,*

*educational program:*

*"Pedagogy of professional education"*

*School of Education,*

*Far Eastern Federal University*

*Scientific adviser: Moskvinina Natalia Borisovna*

*Professor of the Department of Theory and Methodology of Vocational Education*

*Doctor of Pedagogical Sciences*

**Abstract.** The article presents an overview of psychological and pedagogical studies in which the development of children's autonomy is examined in the context of the role-play.

**Keywords:** independence, story-role play, play activity.

В современных условиях дошкольные образовательные учреждения выполняют функции развития личности, раскрытия индивидуальности и способностей ребенка.

По словам Д.И. Фельдштейна, современный ребенок, будь то дошкольник, школьник или старшекласник, резко отличается от ребенка, которого описывали Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Я. Корчак и др. При этом он делает акцент на том, что современный ребенок не стал хуже или лучше своего сверстника из прошлого, он просто стал другим. Обращаясь к работе Фельдштейна «Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования», мы можем найти описанные автором изменения современного ребенка. А именно:

1. Снизилась энергичность детей, их желание активно действовать.
2. Низкие показатели в тех действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов.
3. Отмечается беспомощность детей в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты.
4. Досуг с ребенком перед телевизором, что в результате блокирует собственную деятельность ребенка.
5. Стремление родителей ограничивать активность и самостоятельность ребенка.

б. Отмечается сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников [8].

Как видно, большинство из представленных характеристик так или иначе связано с самостоятельностью и отражает как дефицит ее развития у детей (беспомощность в отношениях, сведение досуговой активности к просмотру телевизора), так и дефицит понимания родителями необходимости стимулировать развитие самостоятельности.

К проблеме детской самостоятельности обращались многие учёные: М. Монтессори, Е. О. Смирнова, Л.А. Поремская, А. К. Осницкий и др. Еще в 19 веке Адольф Дистерверг заметил, что никого ничему нельзя научить, можно только помочь научиться, организуя самостоятельность учащихся.

Мария Монтессори определяла самостоятельность и независимость как биологическое качество человека, и все шаги развития ребенка, по ее мнению, - это его шаги к самостоятельности и независимости. Сегодня самостоятельность – не менее важное качество, которое необходимо формировать с раннего детства [2].

Эту позицию отстаивает С. Теплюк, утверждая, что истоки самостоятельности зарождаются в раннем возрасте, на стыке первого и второго годов жизни ребёнка. Это подтверждает и О.М. Власова, которая говорит, что стремление к самостоятельности свойственно маленьким детям и у организма есть внутренняя потребность в этом, которую нужно развивать [2].

Обращаясь к определению самостоятельности, следует обратить внимание на то, что в разных источниках оно трактуется несколько по-разному. Однако их общий смысл сводится к тому, что самостоятельность - это качество личности, своеобразная форма ее активности, отражающая актуальный уровень развития ребенка. Она обеспечивает самостоятельные, без посторонней помощи взрослого, постановку и решение разного рода жизненных задач, возникающих перед ребенком в повседневном его поведении и деятельности [7].

Признав в качестве важнейшей задачи развитие самостоятельности ребенка, мы должны ответить на вопрос, каковы наиболее подходящие средства для решения этой задачи, в каких видах деятельности она развивается наиболее успешно. И здесь, безусловно, внимание прежде всего обращается на игру как ведущую деятельность.

А.Н. Леонтьев в работе «Психологические основы дошкольной игры» отмечает, что игра превращается в ведущий вид деятельности по той причине, что перед ребенком раскрылся более богатый мир предметов и взрослых, а ребенок еще не в состоянии фактически действовать. Т.о. в основе трансформации игры лежит расширение круга человеческих предметов. А исходя из того, что игра – ведущий вид деятельности, использовать эту деятельность в развитии самостоятельности дошкольников – логично и целесообразно [3].

Особое значение в развитии личности ребенка, и такого ее качества, как самостоятельность, имеет сюжетная игра с принятием ролей, мнимой ситуацией и правилами, предписанными ролью. Почву для ее возникновения, по мнению Т.П. Авдуловой, готовит сравнение ребенком своих действий с действиями взрослого. В этом сравнении для ребенка открывается новый мир взрослых людей, который и находит отражение в сюжетной игре. В сюжетно-ролевых играх дети начинают осваивать сложные взаимодействия людей, отражающие характерные значимые жизненные ситуации, стремятся действовать как взрослые, т.е. пытаются быть самостоятельными [1].

Такую же важную роль отводит игре Д.В. Менджритская. Она указывает на то, что уже в раннем детстве ребенок имеет наибольшую возможность, именно в игре, а не в какой-либо другой деятельности, быть самостоятельным, по своему усмотрению общаться со сверстниками, выбирать игрушки и использовать разные предметы, преодолевать те или иные трудности, логически связанные с сюжетом игры, ее правилами. Это утверждает нас в представлении о том, что игра является оптимальным условием для развития детской самостоятельности [4].

Интересный взгляд на игру высказывает А. К. Осницкий. По его мнению, внешней игровой и приспособительной активностью дошкольника не исчерпывается потенциал игры.

В ней зарождается и теоретическая активность ребенка, когда он встречается с необходимостью рассказать сверстникам или взрослым о том, что делал или правила игры. Одновременно с этим, в недрах игры формируются и предпосылки самостоятельности ребенка [6].

В работах Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой также подчеркивается, что игра занимает центральное место в самостоятельной деятельности ребенка. Особая возможность сюжетно-ролевой игры – действовать «как будто», что расширяет практический мир ребенка и обеспечивает ему внутренний эмоциональный комфорт. Большое влияние оказывает игра на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми – ребенок учится самостоятельно пояснять свои действия и намерения согласовывать их с другими участниками игрового взаимодействия [5].

Развитие самостоятельности неразрывно с развитием и других качеств, таких как выдержка, инициативность, способность принимать на себя ответственность, таких умений, как целеполагание, планирование, контроль.

Стремясь к развитию детской самостоятельности в игровой деятельности, мы понимаем, что главное здесь не то, что ребенок играет сам. Главное – то, что в сюжетно-ролевой игре, в условных ситуациях дети воспроизводят ту или иную сферу деятельности и общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения. Однако, для самого ребенка эта цель скрыта за действиями, за сюжетом игры. Говоря словами А.Н. Леонтьева, игра – это деятельность, мотив которой лежит в самом процессе [3].

Воспроизведение в игре тех или иных жизненных ситуаций и социальных ролей, создает пространство для развития трех базовых аспектов самостоятельности:

1. Самостоятельности суждений (что выражается в идеях, вопросах на этапе планирования игры);
2. Самостоятельности действий (выражается в самостоятельном выборе роли, образа, игровой атрибутики);
3. Самостоятельности во взаимодействии (выражается в умении договориться во время игры без помощи взрослого).

Таким образом, нами показано, как в психолого-педагогических исследованиях рассматривается возможность использования сюжетно-ролевой игры для развития самостоятельности у детей дошкольного возраста. Все ученые сходятся в оценках развивающего потенциала игры как ведущего вида деятельности, акцентируя внимание на различных аспектах и проявлениях самостоятельности, развиваемой в игровой деятельности.

### Список литературы

1. Авдулова, Т.П. Психология игры; современный подход: учеб. Пособие для студ. Высш. Уч. Заведений. – М.: Академия, 2009.-208 с
2. Власова, М.О. Методы и методика воспитания самостоятельности ребенка в ДОУ [Электронный ресурс] // Магнитогорский Государственный Университет. Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/597.pdf>
3. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / [А.Н. Леонтьев](#) // Психологическая наука и образование / Ред. [В.В. Рубцов](#), [Аркадий Аронович Марголис](#), [В.А. Гуружапов](#). – 1996. – №3 1996. – С. 19-32. – Режим доступа : <http://psyjournals.ru/psyedu/1996/n3/Leontev.shtml>.
4. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя дет. Сада/ Под ред. Т.А. Марковой.- М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
5. Михайленко, Н. Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. - М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000. - 96 с.
6. Осницкий, А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – 232 с.

7. Словарь практического психолога- М.: АСТ Харвест С.Ю.Головин, 1998
8. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 45–54.

**Возможности нетрадиционной изобразительной деятельности в развитии и коррекции эмоционально-поведенческой сферы детей с ограниченными возможностями здоровья в системе дополнительного образования**

*Пазенко Марина Александровна  
старший преподаватель кафедры педагогики  
и магистрант гр.М2201 ППО образовательная  
программа :педагогика профессионального  
образования  
Школа педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** Сложный внутренний мир ребенка с проблемами развития. Как помочь этим детям увидеть, услышать и почувствовать разнообразие окружающей среды, а также полностью существовать и взаимодействовать во взрослом мире? Средства, способные решить все эти проблемы, - это нетрадиционная изобразительная деятельность, которая используется не только как средство художественного развития и формирования художественной культуры этих детей, но также оказывает лечебное воздействие на них, является способом профилактики и коррекция эмоциональной и поведенческой сферы.

**Ключевые слова:** изотерапия, нетрадиционные способы изображения, социальная адаптация детей с ограниченными возможностями, акватушь, монотипия, марания, кляксография, эстамп.

**Possibilities of non-traditional visual activity in the development and correction of the emotional and behavioral sphere of children with disabilities in the system of additional education**

*Pazenko Marina Alexandrovna,  
senior lecturer Department of Pedagogy  
and undergraduate gr.M2201 PSP educational  
program: professional pedagogy  
of education  
School Pedagogy of FEFU*

**Abstract.** The inner world of a child with developmental problems is complicated. How to help these children to see, hear and feel the diversity of the environment, as well as fully exist and interact in the adult world? Means capable to solve all these problems is the non-traditional representational activity that is not only used as a means of artistic development and the formation of the artistic culture of these children, but also has a healing effect on them, is a way of prevention and correction of emotional and behavioral sphere.

**Keywords:** isoterapy, non-traditional ways of image, social adaptation of children with disabilities, aquatush, monotype, maraniya, klyaksografiya, print.

«Забота о человеческом здоровье,  
тем более здоровье ребенка – это,  
прежде всего, забота о

гармонической полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества».  
В.А.Сухомлинский

Среди детей современных учреждений дополнительного образования есть такие, кто особенно нуждается в помощи искусства. Это дети, у которых наблюдается отставание в развитии, аутизм и другие психические отклонения. В работе со здоровыми детьми и детьми – инвалидами методы искусства завоевывают всё большую популярность. Дети – инвалиды с помощью изотерапии «приближаются» к нам, более здоровым людям. Это путь, ведущий к реабилитации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями. С помощью изотерапии можно серьёзно заниматься и развитием специальных способностей, а именно способности к рисованию. Методы и приёмы изотерапии (а это не что иное, как нетрадиционные способы изображения) помогают изучить проявление способностей в развитии детей с ограниченными возможностями.

Однако в детских образовательных учреждениях основное внимание педагоги уделяют развитию познавательной сферы детей. Применение нетрадиционной изобразительной деятельности (нетрадиционные изобразительные материалы, инструменты, техники и способы изображения) в подобной ситуации помогает выровнять интеллектуальный крен, позвав в союзники творчество и фантазию, которые так естественны для детей. Нетрадиционная изобразительная деятельность помогает насытиться эмоциями, сделать окружающий мир разноцветным.

Актуальность обращения к заявленной теме, обусловлена: во-первых, недостаточностью разработки проблемы развития и коррекции эмоционально-поведенческих нарушений детей дошкольного и школьного возрастов в теории и практике отечественной педагогики и психологии; во-вторых, большой социально-педагогической значимостью изучаемой проблемы, так как в последнее время появляется все больше детей дошкольного и школьного возрастов с эмоционально-поведенческими нарушениями, что в свою очередь, затрудняет общение ребенка с окружающими, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности и в дальнейшем служит препятствием при овладении школьной программы.

Поэтому, как мы считаем, в настоящее время возникает необходимость рассматривать изобразительную деятельность не только как фактор развития и формирования личности, но и как эффективное средство профилактики и коррекции нарушений, сохранения здоровья детей, защиты детской психики от агрессивных воздействий внешней среды.

Так нетрадиционные техники и способы изображения обладают значительным здоровьесберегающим потенциалом применительно к системе образования, в том числе и дополнительного образования, так как ребенок в детском саду - самое уязвимое звено педагогического процесса. Только придя в детский сад, он испытывает сильнейший стресс, который иногда затягивается на несколько месяцев, переходя в тяжелую форму адаптации. В течение последующих 4 - 5 лет пребывания в ДОО у любого ребенка еще не раз могут возникнуть ситуации, вызывающие сильное эмоциональное напряжение. В подготовительной группе на пороге школы он снова попадает в стрессовую ситуацию.

В подобной обстановке необходимо сохранение психического здоровья ребенка путем создания комфортных условий для творческого самовыражения и развития личности. Чем собственно и является нетрадиционная изобразительная деятельность, цель которой - не научить ребенка рисовать, а помочь посредством рисования справиться с проблемами, вызывающими у него запредельные эмоции (которые зачастую он не может вербализовать), дать выход творческой энергии. Так же ребенок осваивает один из доступных и приятных для него способов снятия эмоционального напряжения на будущее.

Какова же сущность механизма коррекции средствами нетрадиционной изобразительной деятельности в работе с детьми?

Дело в том, что задания, подбираемые педагогом, должны быть таковы, чтобы коррекция проходила в обход функций контроля и осознания, то есть ребенок не боится испачкаться, выйти за рамки листа и измазать стол (а по сути — нарушить традиционные барьеры активности).

Когда ребенок может быть активным в обход социальных норм, прививаемых ему с раннего детства, он становится менее тревожным и уязвимым, происходит снижение контроля и требований к результатам своих действий, и он просто получает удовольствие от своей активности. Без оценок, поправок, направлений со стороны взрослого. Только принятие и поддержка любого ребенка.

Следует отметить и то, что нетрадиционные изобразительные способы и техники мотивируют деятельность, направляют и удерживают внимание. Также имеет значение и получение ребенком необычного опыта. Раз опыт необычен, то при его приобретении снижается контроль сознания, ослабевают механизмы защиты. В таком изображении присутствует больше свободы самовыражения, а значит, неосознанной информации.

Для ребенка чаще важен не результат, а сам процесс рисования. Именно поэтому нетрадиционная изобразительная деятельность так эффективна в работе с детьми с ограниченными возможностями.

Л.Д. Мардер в своей работе «Цветной мир» пишет о том, что «по мере того как дети взрослеют, родители ожидают от них все больших успехов. Соответственно возрастает напряжение ребенка, связанное с реакцией взрослого на продукт его деятельности, возрастает напряжение родителей, связанное с ожиданием успехов их чада» [9, с. 8].

Нетрадиционная изобразительная деятельность позволяет вернуть ребенка в ту атмосферу, которая окружала его в доизобразительный период: безусловное принятие, признание достоинств, понимание потребностей. Возвращается ощущение успешности и значимости для окружающих его действий: «я чего-то стою, что-то могу», «у меня есть способности», «я признан другими», «мое мнение учитывается», «я могу справиться с трудностями», «я не избегаю неудачи, а стремлюсь к успеху». В ходе взаимодействия с детьми ребенок меняет свои ожидания от социальных отношений: «я вижу успехи других детей», «мне легко общаться со взрослым», «меня понимают», «мне помогают, меня поддерживают».

Таким образом, нетрадиционная изобразительная деятельность просто необходима детям с искаженным, негативным представлением о себе, неадекватной самооценкой, повышенной тревожностью, страхами, а также детям, которые реагируют на окружающие события с помощью сложившихся механизмов защиты: агрессии [8], отказа от общения, демонстративности, то есть ведут себя сверхактивно, суетливо, шумно либо, наоборот, стараются стать незаметными.

Следовательно, коррекционно-развивающая работа с такой группой детей, осуществляемая с помощью нетрадиционной изобразительной деятельности, не является собственно арт-терапевтической. Ее можно отнести к преимущественно инновационной художественно-образовательной с элементами психологической работы (с применением отдельных «арт-методов» [5] – нетрадиционных способов изображения), сближающей ее, таким образом, с арт-терапией [1].

Вообще, арт-терапия – одно из направлений терапии искусством или терапии творческим самовыражением. Арт-терапия, в частности изотерапия, использует изобразительные средства с целью оказания помощи людям с различными психическими, физическими заболеваниями, представителям групп риска, а также людям без заболеваний с целью их личностного роста, потенциала.

Однако, Копытин А.И. и Свистовская Е.Е., как и мы, отмечают, что, «несмотря на тесную связь с лечебной практикой, арт-терапия во многих случаях имеет преимущественно психопрофилактическую, социализирующую и развивающую

направленность, что может иметь большое значение в деятельности образовательных учреждений, реабилитационных проектах и в социальной работе» [5, с. 12-13].

Резюмируя вышесказанное, перечислим те условия подбора изобразительных способов и техник создания изображений, от которых, на наш взгляд, зависит успешность развития и коррекции эмоционально-поведенческих нарушений детей дошкольного и школьного возраста.

Первое условие. Изобразительные техники и способы должны подбираться по принципу простоты и эффективности.

Второе условие. Процесс создания изображения и результат должны быть интересными и привлекательными.

Третье условие. Изобразительные техники и способы должны быть нетрадиционными.

Арсенал такого рода нетрадиционных способов и техник создания изображений широк (составлен на основе материалов, представленных в работах Мардер Л.Д. [9], Киссель С. [7], Лебен Н. [7], Сенчищевой М.В. [10] и др.):

- «рисование в воздухе», «быстрое написание знаков», «озорные рисунки» - область применения данных техник – развитие уверенности в себе, уверенности в своих способностях, снятие тревожности перед выполнением работы. «Рисование в воздухе» - педагог рисует в воздухе какую-либо фигуру, изображающую простой предмет. Затем просит ребенка повторить изображение сначала в воздухе, а потом на бумаге. «Быстрое написание знаков», подобных иероглифам и т.д., в результате которых ребенок понимает, что он действительно может рисовать, открывает новое видение мира. «Озорные рисунки» - упражнения выполняются в парах. Один из участников задумывает геометрическую фигуру (цифру, букву, предмет) и «рисует» ее в воздухе губами, представляя, что в них зажат карандаш, который нельзя ронять. Задача второго – отгадать «нарисованное». Затем происходит смена ролей;

- «акватушь» - проста, необычна и близка детским играм с водой. Первым слоем на лист бумаги крупными мазками наносится гуашевый рисунок. После его подсыхания вторым слоем весь лист покрывается черной тушью (последняя сохнет быстро, если ее слой не слишком толст). Затем рисунок опускается в воду. В воде гуашь почти смывается, а тушь – лишь частично. В результате на черном фоне остается тонированный рисунок с размытыми контурами. Весь процесс, каждый его этап удерживает интерес создателей. При помощи «акватуши» дети с дефицитом внимания приобретают возможность получить радость от поэтапной деятельности с отодвинутым результатом, а испытывающие негативизм получают побудительный мотив для включения в творческую деятельность;

- «монотипия» - предметная и пейзажная. Базовая графическая техника, описанная в брошюре О.А. Никологорской и Л.И. Маркус «Излечивает гнев и заполняет время», заключается в следующем. На гладкой поверхности – стекле, пластмассовой доске, пленке, толстой глянцевой бумаге – делается рисунок гуашевой краской. Материал, на который наносится краска, не должен пропускать воду. Сверху накладывается лист бумаги и придавливается к поверхности. Получается отпечаток в зеркальном отражении. Он может быть менее четким по сравнению с оригиналом, более расплывчатым, могут стереться границы между разными красками. Начинающему графику в качестве гладкой поверхности советуем использовать бумагу и на бумаге же отпечатывать рисунок: осенний и летний пейзаж, букет цветов в вазе...

Интересный результат получится, если выполнить рисунок не на гладкой вощеной бумаге, а на фактурной – на ватмане или чертежной бумаге. Сам же отпечаток сделать на листе обычной писчей бумаге.

Не гонитесь сразу за многоцветьем, лучше сначала поработать двумя или даже одной краской.

Способ получения изображения в пейзажной монотипии: ребенок складывает лист пополам. На одной половине листа рисуется пейзаж, на другой получается его отражение в

озере, реке (отпечаток). Пейзаж выполняется быстро, чтобы краски не успели высохнуть. Половина листа, предназначенная для отпечатка, протирается влажной губкой. Исходный рисунок, после того как с него сделан оттиск, оживляется красками, чтобы он сильнее отличался от отпечатка. Для монотипии также можно использовать лист бумаги и кафельную плитку. На последнюю наносится рисунок краской, затем она накрывается влажным листом бумаги. Пейзаж получается размытым;

- «художественные кляксы» - это разновидность монотипии. На листе бумаги оставьте несколько довольно крупных капель, жидко разведенной краски (лучше использовать стекло). Переверните быстро стекло на лист бумаги, где хотите получить рисунок. Вы увидите необычные, причудливые узоры. Их называют кляксами. Узоры могут вызывать ассоциации с диковинными глубоководными рыбами и моллюсками, с причудливыми созвездиями на ночном небе, облаками, кристаллами или раковинами, звездами, цветами...

Подрисуйте, при необходимости, немного красками (фломастерами, восковыми или масляными мелками), придайте рисунку четкость и порауйтесь удивительным узорам;

- «кляксография с трубочкой».

Возраст: от пяти лет. Средства выразительности: пятно.

Материалы: бумага, тушь либо жидко разведенная гуашь в мисочке, пластиковая ложечка, трубочка (соломинка для напитков).

Способ получения изображения: ребенок зачерпывает пластиковой ложкой краску, выливает ее на лист, делая небольшое пятно (капельку). Затем на это пятно дует из трубочки так, чтобы ее конец не касался ни пятна, ни бумаги. При необходимости процедура повторяется. Недостающие детали дорисовываются;

- «рисование симметричных предметов» - это разновидность монотипии. Нарисуйте гуашью на половине листка плотной бумаги (ватмана) бабочку с плотно сложенными крыльями. Согните листок пополам, плотно прижмите его половинки одна к другой, разверните. Что же произошло? Бабочка расправила крылья и собирается лететь. Рисунок симметрично отпечтался на второй половине листа. При помощи этого незамысловатого приема можно заставить «шевелить крылышками» стрекоз и мотыльков, «расцветать» ромашки и гвоздики, превращаться в пушистый шарик одуванчика;

- «рисование пальцами» - это разрешенная игра с грязью, в ходе которой деструктивные импульсы и действия выражаются в социально принимаемой форме. Ребенок, незаметно для себя, может осмелиться на действия, которые обычно не делает, так как опасается, не желает или не считает возможным нарушать правила.

Ценность рисования пальцами с точки зрения диагностики индивидуальности описывается психологом Асей И. Кэйдис. В качестве сильных сторон метода перечисляются: свобода от двигательных ограничений, свобода от культурного влияния, свобода от социального давления, отсутствие проблем эквивалентных форм. То есть ради достижения изобразительных эффектов нанесением краски непосредственно ладонями и пальцами от ребенка не требуется развитой мелкой моторной координации. Движения могут быть размашистыми, крупными, экспрессивными или наоборот, точечными, локальными, отрывистыми. Помните рисование пальцами и ладонями не подвержено влиянию стандартных шаблонов.

Рисование пальцами не бывает безразлично ребенку. В связи с нестандартностью ситуации, особыми тактильными ощущениями, экспрессией и нетипичным результатом изображения, оно сопровождается эмоциональным откликом, который может иметь широкий диапазон от ярко отрицательной, до ярко положительной. Новый опыт эмоционального принятия себя в процессе рисования, пробы несвойственных ребенку характеристик поведения, расширяют и обогащают «образ Я».

Далеко не все дети по собственной инициативе переходят на рисование пальцами. Некоторые, заинтересовавшись и попробовав этот способ, возвращаются к кисти или губке как к более привычным средствам изображения. Некоторым ребятам сложно приступить к

рисованию пальцами. Как правило, это дети с жесткими социальными установками поведения, ориентированные на раннее когнитивное развитие, а также те, в которых родители видят «маленьких взрослых», от которых ждут зрелого поведения, сдержанности, разумности мнений. Именно для этих детей «игры с грязью» служат профилактикой и коррекцией тревожности, социальных страхов, подавленности;

- «гаттаж» - это способ выполнения рисунка путем процарапывания пером или острым инструментом бумаги или картона, залитых тушью.

Процесс процарапывания (штриховка) помогает расшевелить ребенка, дает почувствовать нажим на инструмент, снимает напряжение перед рисованием. Штриховки происходят в определенном ритме, который оказывает благотворное влияние на эмоциональную сферу ребенка. У каждого ребенка он свой, диктуемый психофизиологическими ритмами организма. Ритм присутствует во всех жизненных циклах, в том числе в режиме дня, чередовании напряжения и расслабления, труда и отдыха и т.д. Ритм создает настрой на активность, тонизирует ребенка.

Плотную бумагу покрывают слоем воска или парафина. Можно равномерно растереть по бумаге свечу. Затем широкой кистью, губкой или тампоном из ваты наносят на всю поверхность слой туши. Тушь с трудом пристаёт к жирной поверхности, это процесс длительный. Иногда приходится наносить тушь в несколько приемов – просушить первый слой, а затем нанести следующий. Стол и пол около стола советуем застелить, иначе все вокруг будет усеяно черной тушью - восковой крошкой. Когда тушь высохнет, острым предметом процарапывают рисунок, образуя на черном фоне тонкие белые штрихи. Изображение получается слегка таинственным. Если хотите сделать рисунок цветным, поступайте следующим образом. Нанесите на бумагу цветные пятна, а затем только прикрывайте слоем свечи, туши. Процарапайте задуманный рисунок, он будет в цвете;

- «печатаем цветы и травы» или «эстамп».

Осторожно берем высушенное растение и, уложив на рабочий лист бумаги, легкими движениями кисти покрываем его густой гуашевой краской с изнаночной стороны. Цвет краски может соответствовать цвету растения, а может быть и произвольным, любым. Стараемся, чтобы краска покрыла одну сторону цветка или травки полностью, иначе на картине останутся белые пятна.

Затем растение укладывается покрашенной стороной вниз на подготовленный для открытки или панно кусок ватмана. Сделать это следует быстро после того, как растение покрашено, иначе краска высохнет, и у вас ничего не получится. Сверху накладываем лист бумаги и прижимаем растение рукой, после чего бумагу осторожно снимаем, а вместе с ней и растение. А его изображение остается запечатленным навсегда на вашей картине;

- «трехмерные изображения из газет (фольги, слюды)» - во время творческих действий с газетами и скотчем создается образ, вызывающий положительный отклик у ребенка. Даже деструктивные акты разрывания, комканья, стискивания бумаги нацеливаются именно на созидание Нового. Можно сказать, что из «мусора» возрождается «ценность», из Ничего создается Что-то, также как в процессе нетрадиционной изобразительной деятельности из неуверенного, робкого, пугливого, затюканного постоянными придирками и нападками ребенка возрождается Личность;

- «наскальная живопись», «рисунок на стекле», «пластилиновая живопись или пластилинография» - область применения данных техник – снижение эмоциональной напряженности, осознание своих чувств, переживаний, а также управление своими чувствами. «Наскальная живопись» - на специально отведенной стене, на пример в раздевалке, крепится большой лист бумаги, где дети рисуют все, что хотят и чем хотят (цветными мелками, фломастерами и т.д.). «Рисунок на стекле» - кусок стекла (оргстекла) размером с альбомный лист аккуратно оклеить липкой лентой (чтобы не пораниться) или вставить в деревянную рамку. Рисовать на стекле можно красками, фломастерами, мелками все, что захочется. С обратной стороны листа можно подкладывать разноцветные листы бумаги (фон), из-за чего эмоциональное восприятие рисунка будет меняться.

«Пластилинография» - педагог, нарисовав предварительно контурное изображение предмета, предлагает ребенку размазать немного пластилина на поверхности картона, не выходя за контур. Можно использовать несколько цветов, накладывая их друг на друга, чтобы придать объемность (получим барельеф, контррельеф или горельеф). Излишки пластилина убираются очень легко стекой;

- «работа с пластилином» - область применения – отработка любого неприятного чувства: обиды, гнева, страха и т.д.; в работах пары – для поиска точек соприкосновения и прояснения межличностных отношений; работа с собственными ресурсами. Детям дается инструкция: в течение всего времени, пока длится музыка, необходимо с закрытыми глазами слепить образ своего гнева (обиды, того, что приятно, своего помощника и т.д.), не особо задумываясь над тем, что получается, а дать свободу своим рукам. Эту инструкцию можно видоизменить в зависимости от цели: можно предложить лепить вдвоем с открытыми глазами. В зависимости от того, что лепиться, выбирается и музыка. После того, как закончится музыка, ребятам предлагается внимательно рассмотреть свою работу и от своего имени презентовать образ. В случае, если работали два человека, важно проговорить не только то, что они создали, но также и то, как им работалось вместе, что нового и интересного они узнали друг о друге и т.д.;

- а также «марания», «штриховка и каракули», «фроттаж», «кляксография», «рисунок на стекле», «рисование предметами окружающего пространства», рисование сыпучими продуктами (песок [4], соль, манная крупа) или засушенными листьями (эстамп), рисование пульверизатором, поролоном, пенопластом, «воском-акварелью» и т.д.

Кроме описанных изобразительных техник для эмоциональной тонизации детей с ограниченными возможностями можно подбирать задания подобные тем, которые предложены в книгах Р. Гибсон и Д. Тайлер [2], М. Дрезниной [3], А.А. Фатеевой [11]; Н.Л. Кряжевой [6]. Так немного фантазии, и на песке, приклеенном к бумаге, расцветут цветы, в воздух взлетит фейерверк из мелких бумажек, кляксы превратятся в бабочек, пятна краски - в невиданных животных. Ребята почувствуют свой успех, ведь они смогут победить злых чудовищ, сжечь свои страхи, помирить игрушки. Таких приемов можно придумать множество, важно знать, какие коррекционные задачи вы хотите решить, и в соответствии с ними подбирать или изобретать задания с применением нетрадиционных способов изображения.

Таким образом, возможность обновления содержания процесса обучения детей с ограниченными возможностями изобразительному творчеству представляет феномен педагогической изотерапии, потому что изобразительная деятельность является для детей наиболее доступным и привлекательным видом деятельности, которая может быть средством не только педагогической, но и психотерапевтической коррекционной работы с детьми дошкольного и школьного возраста. То есть, рисуя, ребенок получает возможность не только снять возбудимость, тревожность, агрессивность, недоверие к себе и другим, но и обрести уверенность в себе и успех, а также связанные с ним положительные переживания и образцы поведения. Ведь рисунок – это и есть собственно эмоция.

### Список литературы

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании//Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: Издательский центр Академия, 2001.- 248 с.
2. Гибсон Р. и Тайлер Д. Веселое рождество. Изд-во: РОСМЕН, 1995 г. -96 с.
3. Дрезнина М. Игры на листе бумаги, М.,1998.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. СПб.: Речь, 2007. - 340 с.
5. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: «Когито-Центр», 2007. - 197 с.

6. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Изд.-во: У-Фактория, 2004 г. – 192 с.
7. Кэдьусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой терапии. СПб.: Питер, 2001. - 416 с.
8. Лебедева Л. Д. Арт-терапия детской агрессивности //Начальная школа, № 2 - 2001.
9. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис, 2007. - 143 с.
10. Сенчищева М.В. Снежная арт-терапия: занятия для учащихся любого возраста // Школьный психолог. -2006. - № 7. - С. 46-47.
11. Фатеева А.А. Рисуем без кисточки. Изд.-во: Академия развития, 2006 г. – 95 с.

**К вопросу о подготовке выпускной квалификационной работы  
(на примере спецкурса «методическая подготовка студентов к написанию ВКР»)**

***Воронина Марина Петровна***

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического  
приборостроения*

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме – методической подготовке студентов к написанию выпускной квалификационной работы.

В статье рассматриваются особенности содержания спецкурса «Методическая подготовка студентов к написанию ВКР», раскрыта методология практических занятий.

**Ключевые слова:** исследователь, исследовательские умения, цель и задачи исследования, содержание и структура исследования, проблемные задачи.

**To the issue of the preparations of the diploma paper (example - the specialized course  
«Instructional technology of graduating diploma paper writing»)**

***Voronina Marina Petrovna***

*candidate of Pedagogy, Associate Professor*

*Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation*

**Annotation.** The article is concerned with the actual problem - Instructional technology of graduating diploma paper writing.

The article presents the content of the specialized course "Instructional technology of graduating diploma paper writing", the methodology of practicals is defined.

**Key words:** researcher, research skills, goals and objectives of the research, content and structure of the research, problematic issues.

Научно-исследовательская работа – одна из важных форм учебного процесса. Учебными планами предусмотрены курсовые и выпускные квалификационные работы. Для того чтобы их написать, студенты должны овладеть определенными знаниями, умениями и навыками, освоить некоторые методы научно-исследовательской деятельности. Среди средств формирования исследовательской компетенции наиболее эффективным являются спецкурсы, предполагающие последовательное прохождение этапов научного исследования.

Практика показывает, что многие студенты испытывают определенные сложности, возникающие при написании выпускной квалификационной работы. Чтобы предупредить эти трудности, мы разработали курс «Методическая подготовка студентов к написанию ВКР».

Цель спецкурса – сформировать у студентов комплекс исследовательских умений. Под исследовательскими умениями мы вслед за Е.А.Шашенковой [1] понимаем сознательное владение совокупностью операций, являющихся способами осуществления умственных и

практических действий, составляющих исследовательскую деятельность, успешность формирования и выполнения которых зависит от ранее приобретенных умений. Спецкурс «Методическая подготовка студентов к написанию ВКР» направлен на формирование таких исследовательских умений, как: умение отбирать материал, анализировать, систематизировать, классифицировать информацию, умение находить правильное научно обоснованное решение проблемы.

В содержание названного курса включены практические занятия, т.к. практические умения способствуют совершенствованию и повышению результативности исследовательской деятельности.

В ходе освоения курса студенты знакомятся с содержанием и структурой ВКР. Поскольку любое студенческое исследование должно удовлетворять общим требованиям по написанию научных работ, то особое внимание на первом занятии уделяется требованиям, предъявляемым к работам подобного рода. В частности, представляется необходимым подробно остановиться на формулировке темы, она должна быть четкой, ясной, не слишком широкой и не слишком узкой. Тема должна отражать проблему, решению которой будет посвящена работа. Формулируя тему, студент должен понимать, с какими более широкими категориями и проблемами она соотносится, а также какой новый познавательный и практический материал предполагается включить в работу.

Как один из эффективных способов подготовки исследователя на практических занятиях используются методические задачи, например: «*Проанализируйте формулировки тем ВКР*», «*Исправьте ошибки в формулировках темы, объекта или предмета исследования*». Они способствуют развитию общеучебных умений и помогают установить тесную связь между теорией и практикой.

Важный акцент необходимо сделать на целях и задачах выпускной квалификационной работы. Цель – это одна из главных характеристик деятельности. Логику своего исследования студент обозначает, формулируя задачи, выполнение которых необходимо для реализации общей цели.

Как показывает практика, студенты часто не видят разницу между целями и задачами исследования. Чтобы предупредить эти трудности, на практических занятиях, кроме традиционных упражнений («Исправьте ошибки в формулировках цели и задач», «По названию темы сформулируйте цель исследования», «По данной цели сформулируйте задачи исследования»), мы предлагаем решить проблемные задачи. Под проблемной задачей мы понимаем ряд действий, для выполнения которых студент должен владеть комплексом умений: сравнивать, классифицировать, логически мыслить и др. Проблемные задачи обеспечивают связь между знаниями, умениями и навыками. Например: «Какие глаголы вы будете использовать при формулировке цели и задач исследования? Можно ли использовать одни и те же глаголы? Обоснуйте ответ»; «Есть ли различия в формулировках задач, если одни начинаются глаголами, а другие – отглагольными существительными: выявить - выявление; изучить – изучение?».

Все упражнения и задания, предлагаемые нами на занятии, носят практический характер. Так, рассказывая о графическом обозначении результатов исследования, мы предлагаем студентам в качестве домашнего задания не только прокомментировать готовые таблицы и диаграммы, но и составить таблицу (или диаграмму) по своей теме ВКР.

Имеет смысл познакомить студентов с принципами составления презентации. Поэтому одно из занятий посвящено анализу презентаций. Комментируя слайды, обращаем внимание на соответствие общим требованиям, в частности на характер и объем текста на слайде, на грамотность оформления, на наличие/отсутствие лишнего материала, на представление результатов исследования. Демонстрируя принципы построения презентации на практике, мы продолжаем формировать исследовательские умения студентов.

Большое внимание на практических занятиях уделяется подготовке защитного слова. Здесь необходимо отметить его структуру. Важно не только провести исследование, но и суметь преподнести результаты слушателям и квалифицированно ответить на вопросы. На

практическом занятии студентам предлагается подумать над вопросами: как донести до слушателей то, что вы хотите им сказать? как вызвать интерес у аудитории? Особое место отводится работе над интонацией, темпом речи, выразительностью, невербальными средствами общения. Включаются в занятие элементы деловой игры, элементы моделирования с целью активизировать мыслительную деятельность студентов, предоставить им возможность закрепить знания, умения и навыки.

Написание и защита выпускной квалификационной работы являются важнейшим этапом в процессе становления специалиста. Спецкурс «Методическая подготовка студентов к написанию ВКР» поможет студентам не только восполнить пробелы в знаниях в данной области, но и дать теоретические и практические рекомендации по написанию выпускных квалификационных работ.

### Список литературы

1. Е.А. Шашенкова. Словарь. Исследовательская деятельность. - М.: Перспектива, 2010.

### О профессиональной этике преподавателя высшей школы

*Чубченко Яна Олеговна*

*доцент кафедры Морского профессионального английского языка  
МГУ им адм. Г. И. Неельского*

**Аннотация.** В статье рассматривается идея кодекса профессиональной педагогической этики преподавателя высшей школы и вопрос об идеальном портрете преподавателя, основываясь на условиях обеспечения качественного обучения.

**Ключевые слова:** кодекс, профессиональная этика, компетентность, педагог высшей школы.

### Thoughts on the professional pedagogical code of a higher educational institution teacher

*Chubchenko Yana Olegovna*

*associate professor of Maritime English Department  
MSU named after admiral G. I. Nevelskoy*

**Abstract.** This article dwells on the professional pedagogical code of a teacher of higher educational institution. It also touches upon an ideal image of a teacher basing on the provision of a high-quality education.

**Keywords:** code, professional ethics, competence, a higher educational institution teacher.

Современное положение педагога, отношение общества к образованию и восприятие педагогом самого себя все чаще заставляют задуматься над тем, каким ему быть – педагогу XXI века. Нет единого мнения и о том, какие личностные качества должны быть присущи педагогу высшей школы. Безусловно, существует ряд официальных документов, регламентирующих профессиональную деятельность педагога высшей школы, его компетентность. И в данной статье предлагается видение некоего Кодекса профессиональной этики педагога высшей школы. В связи с чем, необходимо определить ряд понятий.

Итак, кодекс – это свод общих принципов профессиональной этики и основных правил поведения педагогических работников.

Профессиональная этика – это свод принципов и правил поведения специалиста на рабочем месте.

Кодекс профессиональной педагогической этики преподавателя высшей школы должен определять базовые параметры профессиональной этики работника высшей школы и

общую направленность правил поведения. Этот кодекс должен носить предписывающий характер. В него должны входить положения в части определения порядка принятия решений в сложных этических ситуациях, указания на неприемлемые формы поведения и регламентации приоритетов во взаимодействии с обучаемыми.

В кодексе профессиональной педагогической этики преподавателя высшей школы должны быть определены такие разделы, как:

- нравственные и этические нормы для педагогов;
- требования к личности педагога;
- требования к взаимоотношениям с обучаемыми, родителями обучаемых, педагогическим сообществом, обществом и государством.

Кодекс профессиональной этики работника высшей школы включает в себя:

- ценности вузовской корпорации: знание, служение, академическая свобода личности;
- принципы вузовской корпорации: ответственность, единство образовательного пространства, преемственность вузовской практики, интеграция образования в науку, паритетность обучения и воспитания, открытость обществу.

Рассмотрим ценности вузовской корпорации более подробно.

Первая ценность – знание. Работник высшей школы рассматривает сохранение, приумножение и передачу знаний посредством осуществляемой образовательной и научной деятельности как смысл профессии, стимул профессионального роста и индикатор оценки индивидуальной и коллективной работы.

Вторая ценность - служение. Профессиональная деятельность вузовских работников всецело подчинена пользе российского государства и общества, направлена на обеспечение интеллектуального, кадрового и культурного развития страны, является фактором обеспечения национальной безопасности и интересов государства.

Третья ценность – академическая свобода личности. Характер становления российской высшей школы во многом сформировался под воздействием широких прав, предоставляемых университетам в определении подходов к образовательной и научно-исследовательской деятельности. Уважение к личной академической позиции педагогов и широкого коллектива учащихся в свободных вузовских дискуссиях обеспечивает непрерывное обновление идей и стимулирует развитие знания.

Вузы являются институтами, обеспечивающими развитие и выражение индивидуальности. Диалог работников высшей школы и учащихся, направленный на раскрытие индивидуальности, способствует воспитанию молодежи и создает предпосылки утверждения в вузах реальной академической свободы.

Рассмотрим принципы вузовской корпорации более подробно.

Первый принцип – ответственность. Высшее образование является сферой, которая подчинена интересам широкого круга государственных институций, социальных и корпоративных групп. Работники высшей школы ответственны за то, чтобы их деятельность отвечала интересам власти, учащихся, работодателей, широких слоев населения, а также была подчинена выполнению общенациональных задач в интеллектуальной, экономико-технологической, социальной и культурной областях. Безусловной нормой, на которой основывается вузовская корпоративная культура, также является взаимная ответственность работников вузов друг перед другом и взаимная ответственность профессорско-преподавательского и учащегося коллективов. Выражением профессиональной ответственности является постоянное самосовершенствование работника высшей школы в сфере его вузовской деятельности.

Второй принцип – единство образовательного пространства. Этот принцип является фактором культурно-исторической и социально-политической целостности государства. Под единым образовательным пространством понимается равенство законодательных норм и образовательных стандартов во всех территориях Российской Федерации, паритетная социальным особенностям регионов развитость образовательной инфраструктуры, а также

развитость механизмов доступности образования для граждан России вне зависимости от места их проживания, социального и материального статуса и возможностей здоровья.

Третий принцип – преемственность вузовской практики. Основой успешного развития высшего учебного заведения является сохранение совокупной целостности знаний, образовательного опыта, научных школ, этических и воспитательных традиций, которые выработывались на различных этапах жизнедеятельности вуза с момента его основания. Поступательно складываясь в единую траекторию роста, они определяют интеллектуальный потенциал вуза и уникальные черты его корпорации.

Четвертый принцип – интеграция образования и науки. Квалификация и результативность профессиональной деятельности работника высшей школы определяется способностью генерировать знание и сопричастностью к передовым международным научно-образовательным процессам. На включенности работников и учащихся в научный процесс базируется развитие инновационных процессов в вузах, а также подготовка нового поколения кадров, соответствующего запросам современной экономики и социальной сферы.

Пятый принцип – паритетность обучения и воспитания. Воспитание, являясь неотъемлемой частью образовательного процесса, в современной высшей школе существенно расширило свое содержание. Задачи становления кадров, обладающих инновационным мышлением и инициативностью, способствуют реализации знаний и навыков в повседневной профессиональной практике. В вузе, наряду с формированием гражданской позиции, будущий специалист учится востребованию своего творческого потенциала и самостоятельности в принятии уникальных решений. При этом новый инструментарий воспитания по-прежнему основывается на личном примере работника высшей школы и тесной совместной деятельности профессоров, преподавателей и учащихся.

Шестой принцип – открытость обществу. Высокая государственная и социальная миссия высшего профессионального образования определяет важную роль, которую играют вузы в жизни российских граждан и обеспечении конкурентоспособности страны. Это дает основание обществу соучаствовать в развитии образования в форме диалога с научно-образовательной корпорацией, которая открыто реализует свою академическую политику, сбалансировано следуя интересам учащихся, родителей, преподавателей, работодателей и учредителей образовательного учреждения.

Педагогический труд – это сложная ролевая деятельность и, именно, в стиле, способах воздействия на личность студента и проявляется субъективный фактор преподавателя. Общение преподавателя со студентами является одновременно и процессом обмена ценностями, научной информацией, и процессом обмена чувствами, правилами поведения, мыслями, отношениями и т.д. Чем выше ценностный потенциал такого общения, тем привлекательнее преподаватель для студентов. При этом сильные самостоятельные студенты больше нуждаются в обмене научной информацией, средствами и способами ее применения, а слабые студенты – более зависимы от преподавателя, поэтому больше заинтересованы в эмоциональных компонентах сотрудничества – сочувствии, внимании, доброжелательности, поощрении и т.д.

Преподаватель высшей школы должен знать общие педагогические знания и уметь применять их на практике. Это относится к знанию педагогики и психологии, уметь организовывать работу в группах, принимать педагогические решения в зависимости от уровня обучаемости и образованности студента, находить контакт, общий язык, правильный тон с разными типами студентов, учитывать психологические особенности студентов разных курсов. Все эти качества необходимы, потому что в процессе взаимодействия преподавателей и студентов возникают и устанавливаются особые психологические связи, от характера которых и зависит либо возникновение доверия, взаимопонимания и сотрудничества, либо неприятие и отторжение.

Так же неотъемлемыми качествами преподавателя высшей школы должны быть культура общения и культура языка. То есть это умение слушать собеседника, правильно

ставить вопросы, что не маловажно в общении преподавателя и студента. Преподаватель должен уметь анализировать выступления, устанавливать контакт с людьми, свободно работать с аудиторией, например, вести лекцию без опоры на конспект, также показать готовность и желание к общению или обсуждению какого либо вопроса с аудиторией. Преподаватель высшей школы должен иметь очень хороший лексический запас слов, у него должна быть правильно поставлена литературная речь, должна быть четкая дикция.

Немаловажны в работе преподавателя высшей школы также личные качества. Быть уравновешенным, спокойным, обязательным, пунктуальным. Уметь привлекать на свои лекции/ практические занятия не только строгостью и контролем, а возможностью обсуждения каких либо тем во время лекции, приведением примеров с разных источников, использованием современных технологий.

Преподаватель должен быть интеллигентным человеком, чтобы студенты могли его воспринимать как наставника, с которым можно поговорить не только о его предмете. Он должен иметь свой стиль преподавания и желание преподавать.

Преподавателю высшей школы необходимо знать политическую культуру, иметь активную социальную позицию и использовать демократический стиль работы.

Преподаватель сегодня не может быть просто лектором, способным излагать основы научных знаний. Успех формирования ценностных ориентаций будущих специалистов, их социального и гуманистического мышления будет проходить успешнее, если глубокие профессиональные знания преподавателя, работающего с ними, будут гармонично сочетаться с его общей эрудицией и всесторонней культурой. Он должен «зажигать» и волновать обучаемых, уметь развивать их способности, самостоятельность и пытливость, но и быть притягательным примером для подражания.

В свете новых стандартов образования, встает вопрос о новых требованиях к компетенциям, профессиональным качествам, а также личностным характеристикам педагога высшей школы.

Основное содержание деятельности преподавателя вуза включает выполнение ряда функций, которые являются конкретными видами профессиональной педагогической деятельности: обучающая, воспитывающая, научно-исследовательская, организующая.

Обучающая деятельность преподавателя направлена на передачу знания, формирования навыков, умений, вызывает у студентов действия, ведущие к усвоению учебного материала.

Воспитывающая деятельность преподавателя связана с воспитанием высоких моральных, умственных, волевых, эстетических и других качеств у студентов, заботой о всестороннем развитии их личности.

Научно-исследовательская деятельность преподавателя – деятельность ученого в области преподаваемой дисциплины. Он не только знаток своего предмета, но и проводит научные исследования, обогащающие новыми выводами и его курс.

Организирующая деятельность преподавателя предполагает организацию учебных занятий, самостоятельную работу студентов, контролирует и оценивает работу студентов, назначает консультации и т. п. Одними из важных характеристик, определяющих компетентность преподавателя, являются его личностные качества, такие как:

- уровень его эмпатии, способность сопереживать, мысленно ставить себя на место другого человека;
- способность быстро понимать цели, намерения и помыслы обучаемых, их интересы и настроение;
- умение разбираться во взаимоотношениях людей;
- внимательность, добросовестность, выдержка, самокритичность;
- гуманность, доброта и доброжелательность, искренность и отзывчивость;
- порядочность и справедливость, общительность, тактичность и чуткость;
- чувство нового и умение развивать инновационное мышление у студентов;
- эмоциональность и другие.

Педагогическое мастерство определяется также педагогическими способностями:

- дидактические способности заключаются в умении передавать учебный материал, делая его доступным для обучающихся, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у обучающихся активную самостоятельную мысль. Преподаватель, обладающий дидактическими способностями, умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал;

- академические способности заключаются в склонности преподавателя к соответствующей области наук (к техническим наукам, математике, физике, биологии, литературе и т.д.), включающих в себя сферу преподаваемых им учебных дисциплин. Способный преподаватель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу;

- речевые способности заключаются в умении преподавателя ясно и четко выразить свои мысли и чувства с помощью речи, в культуре речи, в эффективном использовании возможностей невербальных средств общения, в первую очередь мимики и пантомимики;

- авторитарные способности заключаются в наличии у преподавателя непосредственного эмоционально-волевого влияния на обучающихся, умения на этой основе добиваться у них авторитета;

- способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для преподавателя. Способный, опытный преподаватель всегда внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за логикой развертывания своей мысли (или мысли обучаемого), в то же время держит в поле внимания всех обучающихся, чутко реагирует на признаки их утомления, снижения внимательности, проявлением непонимания.

В заключение, приведем обобщение положений кодекса профессиональной педагогической этики преподавателя высшей школы. В него входят этические правила поведения педагога высшей школы, моральный кодекс преподавателя:

- сохранять профессиональную честь и достоинство при любых обстоятельствах;
- сознавать ответственность перед государством, обществом и гражданами;
- осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, являться образцом профессионализма, постоянно помнить о своем профессиональном долге и профессиональной ответственности;

- соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, не допускать коррупционно-опасного поведения, быть честным и принципиальным как в профессиональном плане, так и в повседневной жизни; являться образцом безупречной репутации;

- проявлять толерантное и уважительное отношение к традициям других национальностей, религиозных конфессий и прочих социальных групп, быть профессионально тактичным и справедливым со своими студентами, их родителями, коллегами;

- не допускать: дискриминации, лжи, лукавства, угроз, оскорблений, грубости, поспешности в принятии решений;

- быть патриотом России, бережно сохраняя и приумножая в сфере воспитания и образования лучшие национальные ценности и традиции;

- любить своих учеников, учитывая и развивая их индивидуальные склонности и способности; развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни;

- применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания.

### Список литературы

1. Приложение к проекту постановления Совета Российского Союза ректоров от 25 июня 2012 г. № 3 - Проект «Кодекс профессиональной этики работника высшей школы».
2. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. / Под ред. В. А. Слостенина. М.: академия, 2002. – 576 с.
3. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / С. Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
4. Есипова, А. А. Образ современного педагога высшей школы/ Есипова А. А., Сатывалдиева Б. /Педагогика высшей школы. — 2015.– №3.1.– С. 71-78

### Клиповое мышление и отсутствие самоконтроля у учащихся как проблемы школьного образования

**Сальник Елена Станиславовна**

*учитель биологии высшей квалификационной категории  
школы-интерната № 29 ОАО «РЖД»*

**Шаманаев Иван Афанасьевич**

*учитель физики первой квалификационной  
категории школы-интерната № 29 ОАО «РЖД»  
магистр педагогических наук*

**Аннотация.** В статье рассматриваются такие проблемы школьного образования как клиповое мышление, отсутствие самоконтроля, немотивированность учащихся на достижение успеха в обучении и их импульсивность.

**Ключевые слова:** клиповое мышление, самоконтроль, мотивация, импульсивность.

### Clip thinking and lack of self-control of pupils as the problems of school education

**Salnik Elena Stanislavovna**

*teacher of biology, highest qualification category,  
boarding school № 29 of OAO «RZD»*

**Shamanaev Ivan Afanasyevich**

*teacher of physics, first qualification category,  
boarding school № 29 of OAO «RZD»,  
master of education*

**Abstract.** The article deals with such problems of school education as clip thinking, lack of self-control, pupils' lack of motivation to achieve success in learning and their impulsiveness.

**Keywords:** clip thinking, self control, motivation, impulsiveness.

Современная школа достаточно сильно отличается от той, которая существовала совсем недавно, каких-то 15 – 20 лет тому назад. И дело здесь не только в новых государственных образовательных стандартах, материально-техническом обеспечении и новых образовательных технологиях. Изменились сами дети.

Сегодня сложно найти ребенка, у которого не было бы новомодного многофункционального гаджета, обеспечивающего доступ к всевозможным компьютерным играм, социальным сетям, видеоблогам и т.д. Виртуальная реальность прочно вошла в

детскую жизнь и уже сегодня является одним из ведущих факторов формирования сознания и мышления, влияние которого не стоит недооценивать.

Первая проблема, о которой пойдет речь в этой статье – так называемое клиповое мышление.

Клиповое мышление — термин, означающий особенность человека воспринимать мир через короткие яркие образы и послания, например, через ленту теленовостей, небольших статей или коротких видеоклипов [7].

Такой тип мышления имеет свои минусы и плюсы.

Минусы:

- 1) человек не способен долго концентрироваться на информации, у него заметно снижается способность к анализу;
- 2) падает уровень успеваемости и снижается коэффициент усвоения знаний;
- 3) люди становятся податливыми к манипуляциям и влиянию;
- 4) ослабляет чувство соперничества;

Плюсы:

- 1) защищает мозг от информационной перегрузки;
- 2) развивает многозадачность;
- 3) ускоряет реакцию [3].

Хотя плюс «развитие многозадачности» можно оспорить с точки зрения морфологического строения мозга. Мозг имеет два полушария, и поэтому способен выполнять одновременно две задачи. И даже если проанализировать те примеры, которые доказывают многозадачность, то можно предположить, что одна из двух задач выполняется, как говорится, «на автомате» (например, человек разговаривает по телефону и одновременно ведёт машину). Таким образом, можно прийти к выводу, что эффективно человеком может выполняться только одна задача. И учебные задачи не являются исключением.

Клиповое мышление – это один из результатов эволюции общества, его перехода от индустриального к информационному, это одна из реалий современного мира.

Этот тип мышления, преимущественно формируются у детей во время использования гаджетов: вот ребёнок читает сообщение в контакте, прочитав его, он начинает просматривать видеоролик на ютубе, затем включает игру и начинает играть. Один поток информации очень быстро сменяется другим и самое важное в этом то, что эти потоки чаще всего никаким образом не связаны друг с другом. Вот и привыкают дети к восприятию информации небольшими обрывочными блоками.

Детям, с преобладающим клиповым мышлением очень сложно учиться в школе. Дело в том, что обучение в школе направлено на формирование системного мышления, которое представляет собой тип мышления, характеризующийся целостным восприятием предметов и явлений, учитывая их связи между собой [2].

В этом месте можно задаться вопросом: «Так как клиповое мышление – это результат эволюции общества, реалия современного мира, то может быть, просто нужно внести изменения в школьные программы, таким образом, чтобы у детей формировался именно этот тип мышления, и тогда им станет учиться намного легче?». Но здесь нужно задаться и другим вопросом: «А сможет ли человек, обладающий не системой знаний, а обрывочным их набором, стать профессионалом в той области деятельности, которую изберёт для себя в будущем?». Мы думаем, что ответ на этот вопрос очевиден. Вот и превращается клиповое мышление в одну из проблем школьного образования.

В рамках настоящей статьи хотелось бы привести данные небольшого анонимного анкетирования, которое проводилось среди учащихся 5-11 классов школы-интерната № 29 ОАО «РЖД».

### Анкетирование

№	Вопрос	Ответ
1	Какое количество времени в сутки вы тратите на пользование гаджетами?	
2	Сколько из указанного вами в ответе на первый вопрос времени вы тратите на посещение социальных сетей?	
3	Сколько из указанного вами в ответе на первый вопрос времени вы тратите на посещение сайтов с учебной целью?	
4	Сколько из указанного вами в ответе на первый вопрос времени вы тратите на игры?	

Рисунок 1 - Вопросы анкеты

Анкетирование проводилось с целью выяснения среднего времени, которое затрачивает один ученик на предложенные в анкете виды деятельности с использованием гаджетов в сутки.

Таблица 1. Результаты анкетирования

Класс	Количество человек	Общее время, проводимое в гаджетах	Время, затрачиваемое на посещение социальных сетей	Время, затрачиваемое на посещение сайтов с учебной целью	Время, затрачиваемое на игры
5 а	22	87,5	37,5	22	28
5 б	20	104	59,5	13,5	31
6 а	21	92	52	20,5	19,5
6 б	20	57,5	21,5	3	33
7 а	21	103,5	65	17,5	21
7 б	19	152,5	99,3	26	27,2
8 а	22	142	75,5	24	42,5
8 б	20	140	49,5	25,5	65
9 а	21	100	58	24	18
9 б	18	135	80	32	23
10 а	19	166	100,5	26	39,5
10 б	19	192,2	91,5	57,2	43,5
11 а	19	159	94,3	39,5	25,2
11 б	15	174	97	54,5	22,5
Итого:	276	1805,2	981,1	385,2	438,9

Проанализировав данные из таблицы, можно сделать следующий вывод: один ученик в среднем затрачивает 6,6 часа в сутки на использование гаджетов, из них 3,6 часа на посещение социальных сетей, 1,4 часа на посещение сайтов с учебной целью и 1,6 часа на игры.

Таким образом, ученик становится «заложником» информационного пространства. С одной стороны, казалось бы, это огромная польза... Не нужно идти в библиотеку, как это было 50 лет назад и работать с аутентичными текстами, они сейчас под рукой в твоём гаджете. Но с другой стороны, ребенок просто порой не в силах выбрать нужную, полезную и конкретную информацию. Да еще и огромное количество соблазнов в виде игровых и развлекательных сайтов...

Учителя, конечно, показывают ребятам, что не всегда информация, которую они нашли быстро, с помощью одного клика, достоверна или точна. Пытаются научить их отбирать информацию, конкретизировать ее, но не всегда это получается.

Поэтому учителю приходится учитывать всё вышесказанное и изменять формы работы, учитывая, что детям интереснее иногда провести время в «виртуальной реальности». Так в рамках метапредметной школьной недели в этом году ребятам 5-7 классов была предложена игра Квест «Волшебники изумрудного города», которая была построена по модели компьютерных игр типа RPG (ролевая игра), с целью диагностики метапредметных и коммуникативных умений учащихся. Ребята были поделены на разновозрастные группы и должны были посетить 8 локаций в Стране вечных странников для того, чтобы выполнив задания каждой локации получить изумруды. Так, ребята, посещая локации, проявляли свои умения работать вместе, находить компромисс, применять метапредметные знания. Рефлексия показала, что ребятам очень понравилась такая форма работы, что ещё раз подтверждает сильное влияние виртуальной реальности на них.

Вторая проблема, которую хотелось бы рассмотреть в статье, – это проблема самоконтроля учащихся во время уроков.

Под **самоконтролем** понимается целенаправленность, сильная воля, умение контролировать свои эмоции и поведение [4].

Но часто во время уроков учителя сталкиваются с противоположностью самоконтроля у учащихся – низкой дисциплинированностью, потворством следовать своим желаниям, зависимостью от настроений, неумением контролировать свои эмоции и поведение [4].

Проблема самоконтроля чаще всего наблюдается у учащихся подросткового возраста (8 – 10 классы). До этого возраста самоконтроль только формируется, а у учащихся 11-х классов уже есть определённая цель (поступление в выбранное высшее учебное заведение), для достижения которой самоконтроль просто необходим.

Проблема самоконтроля тесно связана, на наш взгляд, с отсутствием мотивации у учащихся, проблемой, которая уже не раз поднимается для обсуждения педагогами школ.

Доказано, что одним из главных условий успешного обучения является мотивация учения.

В педагогике под мотивацией понимаются процессы, методы и средства побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования.

Учебная мотивация – проявляемая учащимися мотивированная активность при достижении целей учения. Наиболее значимыми для учащихся являются следующие мотивы: познавательные, коммуникативные, эмоциональные, саморазвития, позиция школьника, достижения, внешние (поощрения, наказания).

Своеобразие учебной мотивации состоит в том, что в процессе деятельности по ее осуществлению ученик усваивает знания и формируется как личность.

Скороходова Н.Ю. в книге «Психология ведения урока» пишет: «Технология развития мотивации учения в современной школе строится на развитии мотива достижения учеников. Эта технология включает как создание особой учебной программы с большим количеством фиксируемых градаций по сложности задач, времени усвоения и т.п., так и особый стиль взаимодействия учителя и ученика на уроке» [5, с. 56].

И вроде бы все это учитель старается учитывать при подготовке урока и его проведения, но результат работы с учениками не всегда радует.

Использование современных технологий на уроках помогает создать благоприятную эмоциональную обстановку, повышает мотивацию обучающихся к изучаемому материалу, углубляет знания, способствует развитию психологических процессов, что в конечном итоге, повышает качество знаний обучающихся. Это и работа с электронными учебниками, и работа с демонстрационными материалами, и компьютерные тесты, и использование ресурсов Internet для подбора справочных материалов, и использование слайд-презентаций. Но при условии, если ученик заинтересован в достижении успеха.

Если же проблема самоконтроля связана с отсутствием у учащихся мотивации, то с импульсивностью все наоборот. Наличие у детей импульсивности и её постепенный рост отрицательно сказывается на их способности к самоконтролю.

Под импульсивностью понимают особенность поведения человека, состоящую в склонности действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций [6, с. 231].

Импульсивность обычно свойственна детям дошкольного и младшего школьного возраста. Но сегодня можно с уверенностью заявить, что детская импульсивность сильно повзрослела, она уже «перекочевала» в среднюю и даже в старшую школу. С нашей точки зрения, это связано с инфантилизацией общества.

Дело в том, что импульсивные дети достаточно часто нарушают дисциплину на уроках, у них слабо развито чувство самоконтроля и ответственности. Такие дети постоянно находятся в поисках объектов, которые принесут им эмоциональную удовлетворённость, и, как правило учебный материал в список этих объектов не входит. Для них нет ничего зазорного в том, что они во время урока будут с кем-то спокойно беседовать на отвлечённые темы, смеяться, переписываться через социальные сети, петь песни, комментировать что-либо вслух, пританцовывать на своем рабочем месте, и даже пререкаться с учителем. Таких детей очень и очень сложно успокоить.

Как известно, импульсивность у детей подросткового возраста является следствием повышенной эмоциональной возбудимости. Так откуда же берётся эта импульсивность?

Информация о тех или иных особенностях поведения человека, в частности и об импульсивности, заложена в различных поведенческих моделях, которые изначально формируются в семье и в обществе. Но часто дети в подростковом возрасте попадают под воздействие ложных поведенческих моделей, которые сейчас стали легкодоступными через средства массовой информации, несмотря на существование возрастного ценза (14+, 16+, 18+, ...).

Все эти модели всегда примитивны, не требуют глубокого осмысливания и просты для понимания. Они кажутся детям забавными. Поэтому такие модели легко проникают в детские умы и укореняются там. Дети сами того не понимая, начинают присваивать себе особенности поведения, заключенные в этих моделях.

Любопытным является то, что импульсивные дети во время проведения с ними беседы по поводу нарушения дисциплины очень легко без каких-либо переживаний извиняются и дают обещание так больше не поступать, но при первой же возможности принимаются за старое, а на вопрос «Почему ты так сделал?» отвечают «Я не знаю».

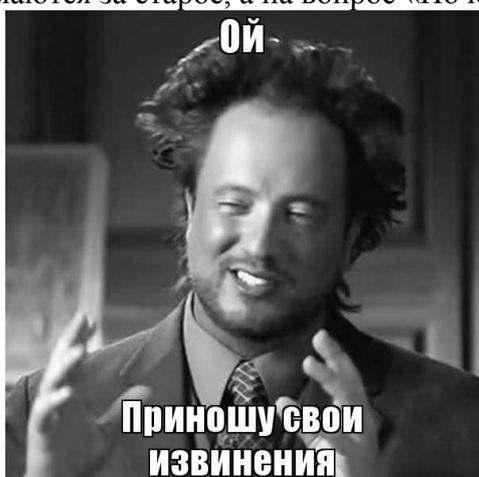


Рисунок 2 - Мем об извинениях



Рисунок 3 - Мем «Я не знаю»

В своей статье мы рассмотрели несколько конкретных проблем, с которыми каждый день сталкивается рядовой учитель. Но остается проблемой для учителя, как не кажется это парадоксально, решение данных проблем. Учителю приходится лавировать в разных

ситуациях и подстраиваться к меняющимся условиям информационного общества, чтобы сформировать у детей умение мыслить и излагать свои мысли достойно и правильно, умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе, владеть основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности, умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности и др. [1]. Несомненно, что указанные проблемы - это проблемы школьного образования, но на школьном уровне их решить нельзя, так как истоки этих проблем заключены не только внутри самой школы, но и за её пределами. И если уж эти проблемы будут решены, то только при тесном взаимодействии школы, общества и правительства нашего государства.

### Список литературы

1. Васильева Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения (<https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4793/>).
2. Ложников А. Понятие системного мышления (<http://newgoal.ru/sistemnoe-myshlenie/>)
3. Лучко А. Чем опасно клиповое мышление и как с ним бороться (<http://www.lookatme.ru/mag/how-to/inspiration-howitworks/207449-clip>).
4. Козлов Н. И. Самоконтроль (<https://www.psychologos.ru/articles/view/samokontrol>).
5. Скороходова, Н.Ю. Психология ведения урока / Н.Ю. Скороходова. – Санкт-Петербург: Речь, 2002.
6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.
7. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Клиповое\\_мышление](https://ru.wikipedia.org/wiki/Клиповое_мышление).

### Педагогическая рефлексия как необходимое качество воспитателя

*Сирота Ольга Анатольевна*

*педагог-психолог учебного курса*

*ФГКОУ филиал НВМУ (Владивостокское ПКУ)*

**Аннотация.** В статье рассматривается педагогическая рефлексия как необходимое качество воспитателя, даются практические советы.

**Ключевые слова:** педагог-профессионал, педагогическая рефлексия.

### Pedagogical reflection as a necessary quality for an educator

*Sirota Olga*

*Course education psychologists*

*the Vladivostok branch of the Nakhimov Naval Academy*

*(Vladivostok Presidential Cadet School)*

**Abstract.** The article considers pedagogical reflection as a necessary quality for an educator, gives practical recommendations on the subject.

**Keywords:** professional educator, pedagogical reflection.

Сегодня общество предъявляет высокие требования к образованию и ожидает от школы выпускника, обладающего следующими качествами: любящим свой край и свою Родину, уважающим свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающим свою сопричастность судьбе Отечества; готовым к сотрудничеству, способным осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность;

осознающим себя личностью, социально активный, уважающим закон и правопорядок, осознающим ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством; уважающим мнение других людей, умеющим вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать; подготовленным к осознанному выбору профессии, понимающим значение профессиональной деятельности для человека и общества. Но чтобы воспитать такого человека, необходимо обратить внимание на тех, кто рядом. Довузовские образовательные учреждения МО РФ возлагают особую ответственность на воспитателей, которые должны обладать всеми вышеперечисленными качествами. Только в этом случае, мы можем сказать, что рядом с ребенком педагог – профессионал.

В продолжении нашего разговора давайте вспомним притчу:

Однажды к мудрецу в горы, пришла женщина с ребенком и говорит:

- О мудрец помоги, мой ребенок ест одни финики и ни чего другого не признает, я не знаю, что с ним делать!

- Хорошо, я помогу, только приди пожалуйста завтра с ребенком.

На следующий день эта женщина поднявшись на горы с ребенком, пришла опять к мудрецу, мудрец посмотрел на ребенка и говорит:

- Сын мой, не ешь финики, кроме фиников очень много другой пищи, она вкусна и полезна!

Женщина была удивлена: «Зачем ты заставил нас идти к тебе 2-й раз, ведь ты мог сказать об этом вчера, мы преодолели такой путь к тебе?». Но мудрец спокойно сказал: «Я не мог сказать об этом вчера, я вчера сам ел одни финики!».

Мы учим и развиваем детей. Но научить их мы можем только тому, что есть в нас самих. Понять же, что кроется в нас самих – поможет педагогическая рефлексия. А начать можно с простых упражнений.

#### **Упражнение «Аргументация»**

Выполняется данное упражнение в малых группах, например, группа 1-го взвода (воспитатель и классный руководитель) должны привести аргументы, что «Быть воспитателем—это хорошо!»,

2 группа «Быть воспитателем—это плохо!»

3 группа «Быть нахимовцем—хорошо!»

4 группа «Быть нахимовцем—плохо!»

Рефлексия:

Действительно, мы можем посмотреть на нашу профессию и на нашу жизнь с разных сторон, как мы понимаем, так и живем (как вы яхту назовете, так она и поплывет) «Победа» или «беда». Какова же наша профессия?

Продолжаем рефлексю. Вот простой вопрос: «На что мы тратим свое время?» В сутках 24 часа. Куда, на что мы их расходует?

#### **Упражнение «Диаграмма»**

Составьте диаграмму своей сознательной жизни:

- Сколько времени мы тратим на сон?

- Сколько времени тратим на работу?

- Сколько – на личную жизнь?

Большую часть нашего времени уходит на работу. Время—ценность. Куда мы его вкладываем, то и получаем. Задаем ли мы себе вопрос относительно своей профессиональной деятельности? Относительно этого хочется рассказать еще одну притчу.

Однажды в горах путник увидел человека, который вез тачку с камнями.

- Что ты здесь делаешь?

- Я ишачу, - ответил он.

Путник был очень удивлен, таким ответом, но пошел дальше, и увидел другого человека, везущего камни.

- А что ты здесь делаешь? - спросил он.

- Я зарабатываю деньги.

Путник тоже удивился, но пошел дальше и встретил 3-го человека.

- А что ты делаешь здесь? - спросил он.

- Храм строю!

В любой жизненной ситуации всегда есть плюсы и минусы. Важно: на что мы делаем акцент. Увидеть ситуацию многогранно, со всех сторон может человек, способный подняться над ней, выйти за пределы. А это и есть рефлексивная позиция.

Чем проповедь выслушивать,

Мне лучше бы взглянуть,

И лучше проводить меня,

Чем указать мне путь.

Глаза умнее слуха,

Поймут все без труда.

Слова порой запутаны,

Пример же - никогда.

Тот лучший проповедник -

Кто веру в жизнь провел.

Добро увидеть в действии -

Вот лучшая из школ.

И если все мне показать,

Я выучу урок.

Понятней мне движенье рук,

Чем быстрый слов поток.

Должно быть, можно верить

И мыслям, и словам.

Но я уж лучше погляжу,

Что делаешь ты сам.

Вдруг я неправильно пойму

Твой правильный совет.

Зато пойму, как ты живешь,

По правде или нет.

### Список литературы

1. ФГОС ООО//<http://www.standart.edy.ru>

#### К проблеме целеполагания в современном образовании

*Петрова Евгения Валерьевна*

*магистр педагогики,*

*аспирант 1 курса, ДВФУ,*

*преподаватель английского языка,*

*Филиал НВМУ (Владивостокское ПКУ)*

**Аннотация:** В статье рассматриваются сущность проблемы целеполагания.

**Ключевые слова:** целеполагание, цель, потребность, субъект, организация, деятельность.

#### The goal formation problem in the modern education

*Petrova Evgeniia Valerievna*

*master of Pedagogy,*

*1<sup>st</sup> course candidate, The FEFU,*

*teacher of the English language,*

**Abstract.** The problem of the goal-formation is considered in the article.

**Keywords:** goal-formation, goal, drive state, actor, organization, activity.

Любая школа представляет собой образовательную организацию, с точки зрения социологии «организации возникают тогда, когда достижение каких-либо общих целей осуществляется через достижение индивидуальных целей или же когда достижение индивидуальных целей осуществляется через выдвижение и достижение общих целей»[3, с.18].

Определяя источники целеполагания А.И. Пригожин, современный российский социолог, доктор философских наук, выделил три крупных категории целеполагания, которые применимы и относительно любой образовательной организации.

I. Заданное (пассивное) целеполагание. Это формирование целей на основе объективных потребностей или под давлением внешних обстоятельств. Внутри можно выделить несколько подуровней, по степени нарастания самостоятельности постановки целей.

а) Целеполагание от заданий. Это простейший уровень целеполагания, продолжение чьих-то внешних целей, формируемый директивно.

б) Целеполагание от потребностей. Потребности существуют как объективно данная необходимость. Неудовлетворенность потребностей может привести к прекращению существования. Эти цели не являются предметом субъективного выбора.

в) Целеполагание от угроз. Этот уровень целеполагания возникает, когда нужно определиться: чего избежать, чему противостоять? Здесь уже прослеживается некоторый уровень самостоятельности: угрозы нужно выявить, определить вероятность. В отличие от потребностей угрозы не проявляются сами по себе.

г) Целеполагание от проблем. Оно возникает из-за случившихся или ожидаемых неудач в осуществлении каких-то планов. Проблема — это не сами препятствия, а причина, по которой эти препятствия не удастся преодолеть. Основные трудности на этом уровне — выявить истинные источники проблем.

II. Конкурентное (сопоставительное) целеполагание. Эти цели возникают от сравнения организации с другими субъектами рыночной среды. По своим задачам этот уровень делится на:

а) Целеполагание от борьбы интересов. Ключевой вопрос: как победить, выиграть? Поскольку наши интересы не всегда совпадают с интересами других субъектов, то задача этого уровня — отстоять собственные интересы либо через согласование их с другими, либо через преобладание и подчинение других.

Целеполагание от борьбы интересов — один из основных уровней разработки целей для построения эффективной системы мотивации.

б) Целеполагание от взаимного сравнения. В этом случае мы ориентируемся на некоторые целевые образцы и ориентированы на достижение успеха в сравнении с другими организациями. Взаимное сравнение — один из сильнейших мотиваторов человеческого поведения.

III. Ценностное целеполагание. В этом уровне три источника:

а) Целеполагание от видения. Это постановка целей опираясь на образ желаемого будущего.

б) Целеполагание от ценностей. Целеполагание этого типа отвечает на вопросы: к чему надо стремиться? что является допустимым при реализации целей?

в) Целеполагание от миссии. Этот уровень отталкивается от вопроса: что мы должны осуществить? в чем наше предназначение? [4]

Выбирая тот или иной тип целеполагания, образовательная организация тем самым определяет её стратегию развития.

Сущность проблемы целеполагания в педагогической деятельности состоит в необходимости разрешения следующего противоречия: независимо от педагога существуют два источника целей педагогической деятельности – окружающая действительность, нормы развития и существования которой составляют основу содержания образования, и сам ребёнок, субъект учебной деятельности.

Конституирующей характеристикой личности человека является его субъектность (активность). Кто не активен, тот обезличен. “ То, чего не достает рабу, - писал Гегель, - это признания его личности; принцип же личности есть всеобщность. Господин рассматривает раба не как личность, а как не обладающую самостоятельностью вещь, сам раб не числится “Я”, его “Я” есть господин”. Личность есть господин самого себя,- такова максима осмысления феномена личности в культуре [1] .

По В.А. Петровскому в постиндустриальном социуме субъект информационной цивилизации обладает четырьмя базовыми характеристиками:

- 1) субъект - целеустремленное (то есть целеполагающее и целедостигающее) существо;
- 2) субъект - рефлексирующее существо, обладатель образа себя;
- 3) субъект есть свободное существо (никто кроме его самого, не отвечает за процесс, не направляет его и не заключает о том, что все завершилось или должно быть продолжено);
- 4) субъект - развивающееся существо, ибо ему приходится действовать в изменчивой, непредсказуемой среде.

Итак, субъект информационной цивилизации - целеустремленное, рефлексирующее, свободное, развивающееся «существо» [2].

Существуют два источника содержания образования две системы целеполагания: внешний мир, окружающая действительность и внутренний мир, сам ребенок, его потребности и способности. И между этими двумя системы существуют противоречия. Задачей учителя является, по мнению Д.Г. Левитеса «соединить казалось бы несоединимые цели, например, как обязательное усвоение системы знаний по учебному предмету, с одной стороны, и осознание учеником своего права на самостоятельности на интеллектуальную свободу – с другой» [1, с.122].

Помочь обучающемуся вырастить цель собственной деятельности – задача педагога, так как без её достижения становится проблематичным достижение других целей деятельности педагога, будь то усвоение учеником знаний или развитие каких-либо личностных качеств ученика. Ребенок не может выступать средством для реализации педагогических программ до тех пор, пока они не стали его целью (мотивом, потребностью, интересом).

Большинством исследователем ядром личности как субъекта сознательной деятельности признается мотивационная сфера человека, прежде всего его потребности, которые чаще других психических явлений являются мотивами действий и деятельности и переживаются как эмоции и чувства.

Одним из аспектов определения понятия «потребность» является «объективно существующее противоречие между внешними условиями бытия и внутренними структурными компонентами субъекта, испытывающего вследствие этого определенную психологическую напряженность и действующего в направлении снятия этой напряженности» [1,с.124].

По мнению Э. Фромма, общество может содействовать развитию познавательных потребностей, а может их деформировать, что порождает конформизм, уродует природу человека.

Задача учителя состоит в том, чтобы создать ощущение нужды, дискомфорта, т.е. потребности, показать ученику объект (т.е. выбрать соответствующее содержание), на

который может быть направлен мотив деятельности, обозначить предмет его деятельности и тем самым сформировать цель деятельности как предметную проекцию будущего.

Таким образом, на уровне образовательной организации существуют три системы целеполагания: школы, учителя и ученика, которые находятся в большинстве случаев в противоречии друг с другом. Основной задачей образовательной организации является их приведение их в единую систему целеполагания.

#### Список литературы

1. Левитас Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.:Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 320с.
2. Петровский Л.А. Личность, феномен субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1994. - 67с.
3. Пригожин А.И. Методы развития организаций- М.: МЦФЭР, 2003. - 863 с.
4. Пригожин А.И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим.— М., Издательство «Дело» АНХ, 2010

#### Профессиональный стандарт педагога: ожидания и реалии

*Виноградова Наталья Николаевна*

*методист учебного отдела,*

*филиала федерального государственного казенного*

*общеобразовательного учреждения*

*«Нахимовское военно-морское училище*

*Министерства обороны Российской Федерации»*

*(Владивостокское президентское кадетское училище)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, касающиеся профессионального стандарта, в которых должны быть компетентны все педагоги: обучение, воспитание и развитие.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт; обучение; воспитание; развитие; ориентир в педагогической деятельности.

#### Teacher professional standard: expectations and facts

*Vinogradova Natalia Nikolaevna*

*academic registrar*

*the Branch of the Nakhimov Naval School*

*(Vladivostok Presidential Cadet School)*

**Abstract.** The article deals with the issues related to the teacher professional standard: teaching, upbringing and developing. Every teacher is supposed to be competent in them.

**Keywords:** professional standard; teaching; upbringing; developing; a reference point in pedagogical activity.

Профессиональная деятельность педагога подверглась стандартизации. Разработаны определённые документы, которые формулируют требования к работникам образовательных учреждений.

Что из себя представляет профстандарт педагога, утверждённый правительством РФ?

В тексте документа поясняется, что «профессиональный стандарт педагога – рамочный документ, в котором определяются основные требования к его [педагога] квалификации». Профстандарт может быть дополнен «региональными требованиями, учитывающими социокультурные, демографические и прочие особенности данной территории», он «может быть также дополнен внутренним стандартом образовательного учреждения». Таким образом, это документ, в котором указан перечень требований, определяющих квалификационный уровень педагога, необходимый для качественного выполнения им своих обязанностей. Требования предъявляются к знаниям, умениям, опыту работы и личностным качествам учителей.

Предполагается, что новый профессиональный стандарт педагога улучшит подготовку представителей общеобразовательной системы, позволит передавать обучающимся актуальные знания. Ожидается, что основу российской системы образования будут составлять настоящие профессионалы, умеющие работать с самыми разными категориями детей (одарёнными, инвалидами, сиротами, мигрантами и т.д.) и эффективно взаимодействовать с другими специалистами (дефектологами, психологами, социальными педагогами и т.д.).

Основное внимание в профстандарте уделяется трём самым важным сферам, в которых должны быть компетентны все педагоги: обучение, воспитание и развитие. Изучив все требования, можно прийти к выводу, что современный педагог должен быть универсально образован, эрудирован и прогрессивен. Также делается упор на умение находить подход к каждому ребёнку, уважать его личность и правильно оценивать его способности.

Кратко содержание составляющих профстандарта (первые три раздела) можно отразить следующим образом:

***Обучение:***

- Иметь высшее образование.
- Демонстрировать знание предмета и программы обучения.
- Уметь планировать, проводить уроки, анализировать их эффективность.
- Использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; одарённых учеников; учеников, для которых русский язык не является родным; учеников с ограниченными возможностями и т.д.

- Уметь объективно оценивать знания.

- Владеть ИКТ-компетенциями.

***Воспитание*** (воспитательная работа):

- Владеть формами и методами воспитательной работы, используя их как на уроке, так и во внеклассной деятельности.

- Владеть методами музейной педагогики, используя их для расширения кругозора учащихся.

- Уметь общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их.

- Уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребёнка.

- Уметь обнаруживать и реализовывать (воплощать) воспитательные возможности различных видов деятельности ребёнка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.).

- Уметь создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и т.п.) детско-взрослые общности учащихся, их родителей и педагогов.

- Уметь поддерживать конструктивные воспитательные усилия родителей (лиц, их заменяющих) учащихся, привлекать семью к решению вопросов воспитания ребёнка.

- Уметь сотрудничать (конструктивно взаимодействовать) с другими педагогами и специалистами в решении воспитательных задач (задач духовно-нравственного развития ребёнка).

**Развитие** (личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности):

- Готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. Профессиональная установка на оказание помощи любому ребёнку.

- Способность в ходе наблюдения выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития.

- Способность оказать адресную помощь ребёнку своими педагогическими приёмами.

- Готовность к взаимодействию с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.

- Умение читать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.).

- Умение составлять совместно с другими специалистами программу индивидуального развития ребёнка.

- Владение специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу.

- Умение отслеживать динамику развития ребёнка.

- Умение защитить тех, кого в детском коллективе не принимают.

- Знание общих закономерностей развития личности и проявления личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития, возрастных особенностей учащихся.

- Умение использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий.

Значение слова «стандарт», как его определяют в словарях, «типовой образец, которому что-либо должно удовлетворять по размерам, форме, качеству», в том числе в переносном значении «то, что не включает в себе ничего оригинального, своеобразного». Поэтому профессиональный стандарт, предложенный учителям, является не стандартом, а ориентиром, мечтой. Как стандарт массовой профессии нереалистичный, хотя отражает нынешние завышенные ожидания от педагогов.

Анализ проблем массового обучения в общеобразовательных организациях показывает, что они связаны с неспособностью учителей полноценно выполнять трудовые действия, которые закреплены в профессиональном стандарте «Педагог». Ведь требованиям, которые предъявлены в профстандарте как обычные, нормальные для любого педагога, на практике может соответствовать далеко не каждый педагог. Опыт, накопленный за долгие годы преподавательской деятельности, без критического его осмысления, отказа от отживших форм и принятия новых способов организации своего труда может стать помехой. Главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться.

Неспособность спланировать систему учебных занятий, а не просто отдельно взятый урок, незнание различных типологий учебных занятий, прежде всего занятий деятельностного типа, незнание ситуации развития личности учащегося в классе, незнание специфики групповых отношений в классе и уровня развития группы в целом, применение фронтальных форм обучения в ущерб использованию групповых и индивидуальных форм организации учебной деятельности учащихся – основные затруднения педагогов сегодня. Не раз в профстандарте педагога подчёркивается, что ключевое личностное качество учителя – готовность чить всех детей без исключения, гуманистическая, инклюзивная в широком смысле позиция.

Качества успешного профессионала – готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решения. Конечно, не каждый учитель может похвастаться полным соответствием не только всем, но и большинству критериям профстандарта, но рассматривать его нужно как ориентир в своей педагогической деятельности и постепенно совершенствоваться.

### Список литературы

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», приказ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями на 5 августа 2016 года). - <http://docs.cntd.ru/document/499053710>
2. Беляева Е.М., Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание). - <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2014/12/26/professionalnyy-standart-pedagoga>
3. Дулина Н.В., Повышение уровня квалификации учителей в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог». // Учебный год, № 3, 2016, с. 17-18. - [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_29298138\\_72640969.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_29298138_72640969.pdf)
4. Макушина Н.К. Современный педагог и профессиональный стандарт. // Научный поиск, 2014 № 2.8, с. 15-17. - <https://elibrary.ru/item.asp?id=21996843>
5. Соответствовать профстандарту педагога может только сверхчеловек. - [http://lanasvet1991.blogspot.ru/2013/04/blog-post\\_8947.html](http://lanasvet1991.blogspot.ru/2013/04/blog-post_8947.html)

### К одной из проблем российского образования

*Трегубова Елена Анатольевна,  
заместитель начальника филиала (по учебной работе),  
филиал ФГКОУ «Нахимовское военно-морское училище МО РФ»  
(Владивостокское президентское кадетское училище)*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос об необходимости изменений в сфере образования, необходимости изучения мирового педагогического опыта.

**Ключевые слова:** качество образования, изменения в образовании, педагогический поиск.

### One of the problems in the russian education system

*Tregubova Elena Anatolyevna,  
deputy head of the brunch (educational department),  
the Branch of the State-Funded Educational Establishment  
« Nakhimov Naval School of the Ministry of Defense of the Russian Federation»  
(Vladivostok Presidential Cadet School)*

**Abstract.** This article considers the need for changes in the modern educational system and for the study of international pedagogical experience.

**Keywords:** quality of education, changes in the educational system, pedagogic research.

Организация учебной деятельности в современной России во многом унаследована от советской системы образования. Однако на замену индустриальному обществу приходит информационное общество, мир развивается в условиях глобализации, что обуславливает

необходимость коренных реформ в нынешней системе образования. В обновлении нуждаются принципы подачи учебного материала, роль учителя в образовательном процессе. Требуется внедрение в учебный процесс инновационных технологий, оснащение учебных заведений компьютерами и современной техникой. Теоретическая подготовка учеников должна быть направлена не на простое заучивание информации, но на ее понимание и умение применить полученные знания в практической деятельности. Стоит отметить, что 21 век – это время стремительного научного прогресса. Сегодня требуется постоянное обновление преподаваемых знаний в соответствии с последними научными достижениями. Качество образования во многом зависит от законодательства в данной области. На данный момент предпринимаются попытки качественно реформировать закон «Об образовании». Но излишняя теоретическая направленность так и остается проблемой в наши дни: сегодняшняя система образования в большей степени направлена на воспитание будущего ученого-теоретика, нежели на подготовку практикующего специалиста. Теоретические знания во многом оторваны от практической деятельности. Ученики, в большинстве своем, не умеют использовать полученные знания в своей профессиональной деятельности. Большинство людей, окончивших ВУЗ, отмечают, что не чувствуют в себе готовности приступить к практике. Причин тому несколько. Это и плохая практическая подготовка, и слабая связь между преподаваемым теоретическим материалом и практикой, и устаревшая система образования, которая больше не соответствует стремительно меняющимся условиям на рынке труда. Современное общество находится на таком уровне развития, когда пора уже отойти от обучения как заучивания фактов. Нужно учить детей добывать информацию, понимать её и применять на практике. А для этого требуется колоссальный труд по подготовке не только новых учебников для учеников и пособий для учителей, но и самих педагогических работников.

Любые изменения в системе образования, равно как и в государственной образовательной политике, не дают быстрых и осязаемых результатов. Последствия от их осуществления скажутся далеко не сразу. В таких условиях особое значение приобретают изучение и использование не только отечественного, но и зарубежного опыта, поскольку собственный опыт модернизации и реформирования образования вообще, педагогического в особенности, основанный на прошлом, не всегда оказывается эффективным в выборе путей для проведения очередных реформ. Кроме того, учитывая характер глобализационных процессов, тенденций и изменений, происходящих в системах образования многих стран мира, их целенаправленный анализ представляется особенно актуальным для России, декларирующей активные меры по реформированию института образования. Изучение зарубежного опыта необходимо не для обязательного последующего заимствования, а для оценки возможных рисков и последствий в случае применения в России мер, аналогичных тем, что используются в зарубежных странах. Подобный анализ, основанный на изучении нормативно-правовой и законодательной базы в сфере педагогического образования, данных государственной статистики, социологических исследований, позволит оценить реальное положение и перспективы модернизации педагогического образования России и сформулировать предложения по его совершенствованию.

Отметим, что в наши дни есть положительные примеры. Так в системе общего образования г. Владивостока «подули ветры» перемен. Сегодня Владивосток становится форпостом государства российского на Дальнем Востоке, все чаще Владивосток СМИ называют третьей столицей России, что обусловлено географическим, геополитическим положением города, его историей. Внимание Президента В.В. Путина и Правительства сосредоточено на миссии города в Азиатско-тихоокеанском регионе, куда, по мнению ученых, смещается центр «цивилизационного развития».

В городе за последние два года накоплен определенный ресурс педагогических поисков преобразования муниципальной системы образования:

- эмпирический опыт педагогического поиска в ряде образовательных организаций города;

- педагогические инициативы по внедрению «новых образовательных технологий»;
- опыт пяти экспериментальных площадок РАО;
- подготовлено 12 педагогических проектов муниципальных школ (первый опыт);
- опыт научного консультирования педагогического персонала школ показал свою продуктивность и перспективность;
- в школы вводятся должности педагогов-тьюторов.

Таким образом очевидно, что решение проблем современного российского образования начинается с педагога, класса, школы, области, города, края, страны.

### Список литературы

1. Засыпкин В.П. Модернизация педагогического образования в условиях изменения требований к профессии преподавателя // Социология образования. – 2010. - №6. – С.39-49.
2. Клопотова Л.М. Некоторые проблемы повышения качества образования. – 2014
3. Пригожин А.И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2010. 432 с. 3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р)
4. Тестов В. Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 89–92

### **Оценка образовательных результатов будущих учителей в контексте компетентностного подхода: опыт применения синтезированного метода контроля знаний**

*Скоморохова Наталья Александровна,  
Школа педагогики Дальневосточного  
Федерального Университета*

**Аннотация.** В статье представлен опыт применения синтезированного метода контроля знаний В.М. Полонского в современных условиях компетентностного подхода.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенции, деятельностный подход, синтезированный метод контроля системы знаний, синтезированная деятельность.

### **The assessment of educational outcomes of future teachers in the context of competence approach: the experience of using the synthesized method of knowledge control**

*Skomorokhova Natalia Alexandrovna,  
School of Pedagogy of the Far East  
Federal University*

**Abstract.** The article presents the experience of using the synthesized method of knowledge control V.M. Polonsky in the modern conditions of competence approach.

**Keywords:** competence approach, competence, activity approach, the synthesized method of control of system of knowledge, the synthesized activity.

Компетентностный подход сегодня выступает новой результативно-целевой основой образования. Происходящая на его основе модернизация системы отечественного педагогического образования и обновленные требования к результатам подготовки будущих учителей в профессиональном и социокультурном аспектах предполагает трансформацию всех основных компонентов образовательной модели: цели, содержания, технологии, методов оценки результатов. В связи с внедрением ФГОС ВО третьего поколения в научных и академических кругах особенно актуален вопрос создания методики оценивания результатов обучения, выраженных в форме компетенций.

Работая по новым образовательным стандартам, педагогические вузы самостоятельно определяют уровни и критерии сформированности компетенций, разрабатывают комплекс средств их контроля и оценки – фонды оценочных средств (ФОС), которые позволяют

обучающимся продемонстрировать образовательные результаты. На сегодняшний день имеется достаточно большой объем авторских разработок, посвященных вопросам оценки компетенций на различных этапах профессиональной подготовки [1, 2, 3, 5]. Однако при всем многообразии имеющихся научных публикаций многие исследователи отмечают сохранившуюся недостаточную разработанность необходимого научного обеспечения по данной проблеме.

В.С. Лазарев [4], считая компетентностный подход составной частью деятельностного подхода, в структуре компетенции выделяет такие компоненты как когнитивный (знаниевый), ориентировочный, операциональный и опыт. Именно опыт, по мнению автора, представляет собой компонент компетенции, благодаря которому другие ее компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа. Следовательно, и компетенция может быть реализована и оценена только в процессе выполнения различных видов деятельности.

Мы полагаем, что разработка компетентностного подхода в отечественном образовании не может обойти стороной достижения отечественной педагогики. Еще в 70-х годах прошлого столетия В.М. Полонский, занимаясь проблемами, связанными с проверкой и оценкой знаний учащихся, отмечал, что для оценки системы знаний «необходимо построить эталоны или модели в виде деятельности учащихся, на которые можно было бы ориентироваться при оценке» [6]. Именно деятельность, способность эффективно применять полученные знания он предлагал положить в основу разработки методов оценивая образовательных результатов обучающихся (знаний, умений и навыков).

В.М. Полонским, наряду с вероятностным методом, был предложен синтезированный метод контроля системы знаний учащихся. Под синтезированным методом контроля системы знаний автор понимает «метод контроля, включающий подбор заданий, ответы на которые требуют усвоения максимального числа исходных понятий и действий» [7, с.69]. Если обучающийся выполняет эти задания, отвечает на поставленные вопросы, то он усвоил данную систему знаний, умений, навыков. В.М. Полонский убежден, что существуют понятия и действия, выполнение которых свидетельствует об усвоении широкого круга понятий и действий, которые определяются им как синтезированные или обобщенные. Таким образом, выполнение синтезированной деятельности означает одновременно и овладение частными действиями и операциями, которые являются ее составляющими.

Для разработки заданий синтезированного метода контроля системы знаний В.М. Полонский [6] предлагает пользоваться следующим алгоритмом:

- определить цель контроля;
- обозначить все понятия в данной системе знаний, усвоение которых характеризует знание темы;
- выделить учебную деятельность, которая адекватно отражает усвоение отдельных понятий в данной системе знаний;
- проанализировать отдельные виды учебной деятельности и найти общую синтезированную деятельность, которая объединяет все частные и исходные виды деятельности – деятельность, максимально адекватную данной системе знаний;
- составить задания, требующие выполнения данной синтезированной деятельности.

Осуществление синтезированной деятельности, по нашему мнению, наиболее адекватно отвечает требованиям современного общества к результату образования и соответствует концепции компетентностного подхода, который предполагает в качестве результата образования не сумму усвоенной информации, а способность учащегося эффективно применять полученные знания, наличие у него приобретенных компетентностей. Формирование той или иной компетенции осуществляется, как правило, в рамках нескольких вузовских дисциплин, на разных этапах профессиональной подготовки. Поэтому, полагаем, что синтезированный метод контроля может быть эффективно использован в качестве средства оценки элементов компетенций – образовательных результатов изучения учебной дисциплины или ее раздела.

В рамках нашего исследования, посвященного включению знаний о гендере в содержание дисциплины «Психология», для оценки образовательных результатов студентов мы использовали предложенный и обоснованный В.М. Полонским синтезированный метод контроля системы знаний [6]. Эмпирическое исследование осуществлялось на базе Школы педагогики филиала ФГАОУВО Дальневосточного Федерального Университета в г. Уссурийске. Опытнo-экспериментальная работа охватила 126 обучающихся (100 девушек и 26 юношей) по направлению подготовки Педагогическое образование (уровень бакалавриата) по различным профилям подготовки.

В качестве обобщенной синтезированной деятельности мы определили критический анализ различных сфер общественной жизни с позиции гендерного подхода. Так, об усвоении таких понятий, как «пол», «гендер», «гендерная стратификация общества», «гендерная социализация», «гендерное самосознание», «гендерная идентичность», «гендерная роль», «гендерные стереотипы», «гендерный подход в образовании», по нашему мнению, будут свидетельствовать умение обучающихся замечать ситуации гендерного взаимодействия людей в различных сферах общественной жизни, критически анализировать свое собственное поведение и позиции, а также позиции и поведение других людей в вопросах гендерной проблематики. В качестве заданий, требующих выполнения данной синтезированной деятельности, мы предложили заполнение стандартизированной рабочей тетради, в которой отражены параметры анализа и гендерные характеристики личности, проявляющиеся в различных ситуациях. Рабочая тетрадь предназначена для самостоятельной работы обучающихся. Заполнение данной тетради осуществлялось студентами в течение одной недели после изучения дисциплины «Психология», в содержание которой были включены знания о гендере.

Обучающимся предлагалось замечать и проводить гендерный анализ различных ситуаций, а именно, привести пример ситуации и дать характеристику гендерной роли ее участников, указать содержание гендерного стереотипа (если проявляется), выделить особенности гендерного самосознания и гендерной идентичности героев ситуации, а также отметить, имеет ли место в данной ситуации гендерная стратификация общества.

В качестве основных линий для анализа студентам предлагались:

- тексты (художественные, научно-популярные и учебные);
- средства массовой информации (телевизионные передачи, художественные или документальные фильмы, сериалы, мультфильмы; периодические издания и реклама);
- личный опыт студентов (опыт межличностного общения; опыт учебной деятельности; опыт семейных отношений);
- наблюдаемые ситуации (ситуации межличностного общения; ситуации профессиональной занятости; ситуации семейных отношений; ситуации учебной деятельности).

Полностью справились с заданиями, направленными на осуществление синтезированной деятельности (заполнение рабочей тетради), подавляющее большинство обучающихся – 90,5% студентов (114 человек); 9,5% студентов (12 человек) частично справились с заданием данного рода.

Данная синтезированная деятельность позволила нам оценить, насколько свободно студенты оперируют в своих рассуждениях и доводах основными понятиями, подлежащими усвоению; насколько аргументированно они могут выражать свое отношение к кругу изученных вопросов; их умения замечать и анализировать ситуации, входящих в круг изученных вопросов; способность к самоанализу и рефлексии. Все эти критерии служат индикатором профессионально-личностных приращений будущих учителей в области гендерной компетентности.

Таким образом, не смотря на то, что синтезированный метод контроля был разработан для оценки знаний в советское время, когда господствовала теоретико-ориентированная (знаниевая) парадигма обучения, его вполне можно применить для оценки образовательных результатов студентов в условиях компетентностного подхода.

### Список литературы

1. Ваганова О.И., Прохорова М.П., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Дворникова Е.И. Проектирование оценочных средств в условиях деятельностно-компетентного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология – 2016 – Т. 5 – №4 (17) – С.87-90.
2. Каюкова И.В. Методика оценки и прогнозирования уровня формируемых компетенций // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета – 2012 – №4 (43) – С. 148-151.
3. Кононова О.В., Садон Е.В., Якимова З.В. Методика оценки сформированности компетенций на уровне учебной дисциплины // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса– 2013 – №5 – С.76-87.
4. Лазарев В.С. Ключевые проблемы модернизации педагогического образования // Педагогическое образование и наука – 2017 – №4 – С. 7-15.
5. Литвинов В.А., Баумтрог В.Э. Оценка сформированности компетенций обучающегося на основе его портфолио // Современное образование – 2017 – №1 – С.88-98.
6. Полонский В.М. Дидактические вопросы оценки системы знаний // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1970.
7. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике – М., 2004.

### **Практическая модель организации и осуществления воспитательной работы с воспитанниками (на примере 2-й роты уссурийского суворовского военного училища)**

*Александров Борис Порфирьевич*

*старший воспитатель ФГКОУ «Уссурийское суворовское военное училище  
Министерства обороны Российской Федерации», г.Уссурийск*

**Аннотация:** в статье представлен опыт реализации на практике модели по организации и осуществлению воспитательной работы с воспитанниками одного из курсов (роты) Уссурийского суворовского военного училища. Описаны элементы модели, а также система работы, направленная на достижение конкретных образовательных результатов.

**Ключевые слова:** воспитательный процесс; образовательный результат; формируемые действия и навыки; развиваемые качества личности.

### **A working model of organization and implementation of attitude development activities with cadets (as exemplified by the 2<sup>nd</sup> company of the ussuriysk suvorov military school)**

*Aleksandrov Boris Porfirievich*

*Housemaster, State-owned Federal State Educational Institution  
«Ussuriysk Suvorov Military School of the  
Ministry of Defense of the Russian Federation», Ussuriysk*

**Abstract.** The article deals with the experience of practically applying a model of organization and implementation of attitude development activities with cadets of one of the grades (companies) of the Ussuriysk Suvorov Military School. The elements of the model are described, as well as the system of activities aimed at achieving specific learning results

**Keywords:** attitude development process; learning results; habits and skills to be formed; target personal qualities.

Обращение к педагогической литературе приводит нас к ответу на вопрос, что такое модель. Модель – это аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности [6, с.146]. Модель строится для изучения определенных свойств того или иного

процесса или явления. Опираясь на взгляды В.В. Краевского можно отметить, что модель в педагогике бывает и теоретической, когда формируются представления о том, как должно быть; и практической, когда проверяются на практике теоретические предположения и выводы [5]. Модель бывает первого порядка, второго порядка, третьего порядка. Ученые на страницах педагогической литературы ведут споры и дискуссии, что же это такое «модель» в конечном счете.

В собственной практической деятельности по организации работы по обучению и воспитанию суворовцев, мы определяем модель как образ, состоящий из нескольких ключевых, взаимосвязанных между собой элементов, приводящий в ходе его реализации к формированию выпускника, отвечающего необходимым требованиям.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России указывает, что в ходе практической педагогической деятельности должен быть сформирован высоконравственный, ответственный, творческий, инициативный, компетентный гражданин России [4, с.12]. Оттолкнемся от этих основных ключевых качеств личности выпускника образовательного учреждения (не важно, общеобразовательная это школа, или закрытое военное учебное заведение) и представим, как они формируются в нашей практической модели.

#### 1.Нравственность.

Нет надобности в очередной раз давать определение понятию «нравственность». Это основополагающая черта личности воспитанника, которая формируется в ходе учебной и воспитательной работы с ним. Такое понимание понятия «нравственность» мы взяли для себя за основу, исходя из работы Н.Д. Никандрова [3].

В учебной деятельности формирование нравственности осуществляется через следующее:

- каждый учебный предмет имеет то или иное нравственное, воспитательное воздействие посредством своего содержания. Какой-то в большей степени (литература, история), какой-то в меньшей степени (математика, физическая культура). Поэтому, в ходе учебной деятельности необходимо подбирать примеры, факты, доводы, которые могли бы, воздействуя на учащихся, заставить их задуматься, и, как следствие, влиять на формирование нравственности. Каждый преподаватель, владея содержанием своего предмета, постоянно находится в поиске не только военной составляющей, но и этих нравственных примеров, которые «будят нравственность».

- каждый преподаватель воздействует на суворовца невольно, даже иногда не задумываясь об этом. Это и культура внешнего вида, и поведение, и речь, и действия. Все это воздействует на суворовца. И хотелось, чтобы воздействовало только положительно.

В воспитательной работе формирование нравственных качеств будет реализовываться следующим образом:

- через систему классных часов и мероприятий, которые проводятся с суворовцами. Более подробно система таких классных часов описана в работе «Организация гражданско-патриотического воспитания учащихся (на примере суворовского училища)» [2].

- посредством личного влияния офицера-воспитателя на воспитанника. Это влияние есть, оно существует. Замерить и представить его в цифрах и графиках трудно, но наблюдения, разговор с детьми показывает, что пример и позиция воспитателя являются сильным фактором, который определяет поступки суворовца.

- через систему акций, в которых принимают участие суворовцы (Всероссийская акция «Георгиевская ленточка», училищная акция «Милосердие» и др.).

Конечным итогом работы по формированию нравственных качеств воспитанника будет являться формирование личностных качеств, строящихся на трех основных понятиях: внутренняя позиция, мотивация, нравственно-этическая оценка. Все они отражают нравственные ориентиры человека. При желании с помощью специальной системы диагностики, например [7] они могут быть замерены и зафиксированы как на промежуточном этапе, так и в конце обучения в суворовском военном училище.

## 2. Творчество.

Понятие «творчество» в нашей модели рассматривается в двух аспектах.

- творческий – это человек, который действует не по шаблону, применяет полученные им знания в новых меняющихся условиях. Творчество суворовца формируется и развивается через систему проектов, в которые включены воспитанники. Примером этого могут служить (проект «Новогодняя игрушка»; проект «Письмо солдату»; проект «Портрет Суворова»; проект «безопасность на дороге» и др.). Все они дают толчок для развития творческого потенциала каждого из ребят; позволяют применить имеющиеся знания для решения новых, нестандартных задач.

- творчество – это включение суворовцев в систему дополнительного образования, представленного различными кружками и секциями. Оно способствует развитию мотивации к творчеству, содействует личностному и профессиональному определению, приобщает к здоровому образу жизни. Выстроенная в училище система дополнительного образования оказывает неоценимую помощь при организации работы по формированию творческих качеств личности суворовца.

Оба этих аспекта по формированию творчества у суворовцев в конечном итоге развивают личностные и коммуникативные навыки, которые, как уже говорилось выше, можно проверить и зафиксировать.

## 3. Компетентность.

Компетентность – рассматривается в педагогической литературе, например в «Словаре терминов» [1, с.10], как соответствие человека набору заранее заданных компетенций. Они связываются с ориентацией на практику. Если применить это к делу воспитания суворовцев, то у нас формирование компетентности будет связано с созданием условий по социализации и профессиональному становлению будущих выпускников.

Профессиональное становление осуществляется через:

- систему классных часов по профессиональной ориентации;
- экскурсии в рамках Дней открытых дверей в воинские части, расположенные на территории города и края;
- мероприятия выходного и праздничных дней;
- мероприятия каникулярного периода и летней творческой школы;
- личный пример педагога (офицеры-воспитатели имеют разные военные специальности и рассказывают о них суворовцам более детально, подробно, «вживую»).

Социализация – это процесс, в ходе которого человек (воспитанник) должен быть готов стать полноценным членом общества и владеть навыками и качествами, которые необходимы для жизни в нем [6, с.266]. К сожалению, наши воспитанники в силу созданных в училище отличных бытовых условий, не всегда могут формировать у себя необходимые навыки и представления.

Но у себя в роте мы стараемся создать условия для социализации воспитанников:

- организуем выезды и выходы (библиотеки, музеи, дома творчества).
- проводим мероприятия свободного времяпрепровождения (дискотека, совместные спортивные соревнования со школьниками).
- проводим мероприятия, когда воспитанники сами выступают в роли обучающихся (классные часы в других ротках; классные часы с учащимися в образовательных учреждениях города), ведь ни что не способствует закреплению у человека навыка, как объяснение другому.

Результатом этой работы является развитие у воспитанников качеств, относящихся к ключевым для будущего офицера (умение обучать других; умение взаимодействовать с другими людьми; умение налаживать контакт не только с подчиненными), но специфика и особенность их такова, что их трудно измерить и зафиксировать.

Таким образом, представленная модель отражает и теоретические представления, и практический опыт по организации образовательной деятельности с суворовцами (включающей в себя и обучение, и воспитание). Построенная таким образом практическая

модель по воспитанию суворовцев позволяет формировать ответственного, целеустремленного, уважающего свое Отечество и его историю воспитанника, который в будущем станет полноправным членом общества нашей страны.

### Список литературы

1. Василенко, Т.В. ФГОС второго поколения: словарь терминов / Т.В. Василенко. – М.: «Грамотей», 2013. – 32 с.
2. Воронцова, Е.М. Организация гражданско-патриотического воспитания учащихся (на примере суворовского училища / Е.М. Воронцова, И.Н. Шабля // Обучение и воспитание. – 2015. – № 22. – С. 86–93.
3. Никандров, Н.Д. Духовные ценности и воспитание в современной России / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 3–12.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.
5. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учебное пособие / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
7. Степанов, Е.Н. Изучение состояния и эффективности воспитательного процесса в классе / Е.Н. Степанов // Классный руководитель. – 2007. – № 1. – С. 5–12.

### Осуществление воспитательной работы с воспитанниками 2-й роты уссурийского суворовского военного училища во взаимодействии с внешними организациями

*Воронцова Елена Михайловна*

*педагог-организатор ФГКОУ «Уссурийское суворовское военное училище  
Министерства обороны Российской Федерации», г.Уссурийск*

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы по организации и осуществлению воспитательного процесса с суворовцами по ключевым направлениям. Показана работа с внешними организациями, которые выступают в роли социальных партнеров и помогают делать воспитательный процесс более результативным и эффективным, поскольку взаимодействие с ними приводит к социализации воспитанников.

**Ключевые слова:** воспитательный процесс; социальные партнеры; социализация.

### Implementation of the attitude development activities with the cadets of the 2<sup>nd</sup> company of the ussuriysk suvorov military school in interaction with external organizations

*Vorontsova Elena Mikhailovna*

*Facilitator, State-owned Federal State Educational Institution  
«Ussuriysk Suvorov Military School of the  
Ministry of Defense of the Russian Federation», Ussuriysk*

**Abstract.** The article dwells on the experience of organizing and implementing an attitude development process with the Suvorov Military School cadets in key areas. The work with external organizations that act as social partners and help to make the attitude development process more productive and efficient is shown, since interaction with them results in socialization of the cadets

**Keywords:** attitude development process; social partners; socialization.

На сегодняшний день в нашей стране принята и реализуется Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [2], которая определяет воспитательную работу в современной школе. В документе определены цель, задачи, принципы и основные направления воспитания. Кроме того, в новой Концепции воспитания,

опубликованной на страницах педагогической периодической литературы (см. подробнее [3]), указано, что цель образования – это формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества.

Оба перечисленных выше документа определяют портрет выпускника образовательного учреждения, который должен стать социально защищенным, нравственно стойким, социально закаленным против всякого рода соблазна, имеющего знания на уровне современной науки и техники, физически и психически здорового, а главное, имеющего социальный опыт самостоятельного принятия решений, выбора поведения, профессии, партнеров, ценностей.

Поэтому вопрос о воспитании у учащихся именно таких качеств, связанных с готовностью включиться в жизнь общества, наверно, один из актуальных сегодня. Связано это с тем, что современные школьники из-за большого количества технических средств и гаджетов, делающих нашу жизнь бесспорно лучше, мало общаются между собой, не умеют установить контакт и наладить коммуникацию с другим человеком. Кроме того, современные родители, пытаясь оградить детей под предлогом «они еще маленькие» делают все за них. Как следствие мы имеем ребенка (18 лет!!!), который закончил образовательное учреждение и не умеет включиться в жизнь общества.

Воспитанники нашего образовательного учреждения, которое бесспорно имеет свою специфику и особенности, находятся на полном государственном обеспечении и обслуживании. Это накладывает отпечаток на процессе воспитания в целом и на работе по включению ребенка в жизнь общества в частности. Мы заметили в работе с суворовцами 2 роты, что они имеют первые тревожные признаки, развитие которых может негативно отразиться на их будущей адаптации к общественной жизни. Например:

- проводя мероприятие с учащимися МБОУ СОШ № 14 г. Уссурийска мы заметили, что суворовцы не умеют чистить картофель;
- организовав дискотеку – мы обратили внимание, что существует проблема в общении с лицами противоположного пола;
- организовав соревнования в рамках выходного дня – «бросилось в глаза», что ребята не умеют общаться со своими сверстниками, которые пришли в гости на мероприятие.

Все эти факты позволили нам определить для себя одну из проблем в деле воспитания суворовцев, которую мы пытаемся решать в нашей роте (каким образом осуществлять воспитательный процесс с суворовцами, чтобы они имели возможность приобретать навыки и качества необходимые для взаимодействия с социумом). Нами разработана программа работы, отражающая это направление воспитательной деятельности. При ее разработке мы опирались на методические работы, раскрывающие некоторые аспекты данной работы. К числу таких работ можно отнести статьи и методические пособия следующих авторов: А.И. Зиминой [1], Н.Г. Савушкина [4], В.П. Созонова [5].

За основу в нашей программе взято взаимодействие со сторонними организациями, которые являются нашими социальными партнерами в деле воспитания суворовцев. Таких организаций много. Для лучшего представления нашей работы мы сгруппировали всех социальных партнеров в соответствии с направлениями воспитания и теми задачами, которые мы решаем. Далее будем освещать нашу работу в соответствии с выделенными нами группами и направлениями.

Социальные партнеры в рамках *культурно-досугового направления* – это музеи, театры, библиотеки, дома культуры. Во время досуговой деятельности подростки более открыты для влияния и воздействия на них самых различных социальных институтов, что позволяет с максимальной эффективностью воздействовать на их нравственный облик и мировоззрение.

Взаимодействие с социальными партнерами в рамках этого направления:

- позволяет расширять, умножать социальные связи суворовца с внешним миром;
- суворовцы учатся ориентироваться в системе связей через личностное осмысление;

- учатся сосредотачивать внимание на том или ином виде деятельности, соподчинять другие виды деятельности;
- происходит освоение личностью новых ролей и осмысление их значимости;
- расширяется круг общения, происходит развитие навыков общения и переход от монологического общения к диалогическому;
- происходит упрочнение чувства товарищества;
- вырабатываются жизненные позиции;
- суворовцы учатся нормам поведения в обществе;
- развивается умение ориентироваться на партнера;
- происходит развитие самосознания личности;
- формируется образ собственного «Я» как активного субъекта деятельности, самооценка;
- происходит осмысление своей социальной роли и принадлежности.

Социальные партнеры в рамках *правового воспитания* – это специалисты отделов по делам несовершеннолетних, государственной инспекции безопасности дорожного движения, по контролю за оборотом наркотиков, линейного отдела на станции Уссурийск.

Работая в рамках этого направления:

- формирует взгляды, жизненную позицию, типичные мотивы поведения, понимание права и отношения к нему;
- формирует поведение в правовой сфере;
- у суворовцев вырабатывается уважительное отношение к установленным правилам поведения;
- происходит понимание нравственной и правовой ответственности за свои поступки и поведение, личной ответственности за совершенные нарушения правил поведения;
- формируются умения выбирать правильную позицию и умение ее отстаивать;
- развиваются навыки личного контроля над ситуацией;
- учатся соблюдать запреты и выполнять обязанности.

Воспитание посредством *военно-патриотической работы и волонтерской деятельности* осуществляется через взаимодействие с Советом ветеранов ВОВ, тружениками тыла, общественными организациями патриотической направленности, Советом Почетных граждан УГО и др.

Работа в рамках этого направления:

- формирует ощущения патриотического единства с судьбой Родины;
- дисциплинирует суворовцев;
- способствует самовоспитанию морально-волевых нравственных гражданских качеств личности;
- появляется стремление к изучению военно-специальных знаний, исторических традиций Вооруженных сил России, ребята начинают активно заниматься физической подготовкой, возникает желание вести здоровый образ жизни, увлекаются спортом;
- способствует развитию чувства гражданственности патриотизма, толерантности, любви к малой Родине, Отечеству;
- общение со старшим поколением дает полезное взаимодействие и позволяет сформировать представление об их культуре взаимоотношения и образе жизни;
- развиваются умения выстраивать диалог, принимать во внимание существование иных взглядов;
- формируется мотивация к общественно-полезной деятельности.

Специфичным партнером, в рамках этого направления, с которым мы начали сотрудничать в 2017-2018 учебном году, и общение с которым вызывает у воспитанников определенный интерес – это отряд Юнармия МБОУ СОШ № 14 г. Уссурийска. Связано это с тем, что юнармейцы – это не просто обычные школьники. Они увлечены работой по военной подготовке, военной истории, военному делу в целом. Общение с ними происходит «на

одной волне», так как есть изначально общие темы, которые позволяют завязать общение, которое потом переходит и в неформальную плоскость.

Нами составлен план совместной работы, в рамках которого уже проведено большое количество мероприятий.

Взаимодействие с юнармейцами дает:

- развивает чувства товарищества, единства;
- вызывает чувство гордости за училище, возможности учиться в суворовском училище;
- развивает умение работать в команде;
- ребята учатся поддерживать разговор в непринужденной обстановке;
- закрепляют первоначальные военные знания, умения, навыки, полученные в училище;
- происходит развитие умения выстраивать диалог;
- создаются условия для удовлетворения потребностей, интересов, для конструктивного, творческого взаимодействия;
- происходит самореализация личности, приобретение опыта лидерского поведения;
- способствует устранению дефицита общения со сверстниками вне училища.

*Воспитание через разновозрастную работу.*

Это направление работы связано со взаимодействием с учащимися школ и воспитанниками детских садов города, а также с воспитанниками других рот училища. Это направление работы дает нам:

- больше воспитательных возможностей и обеспечение успешной адаптации к условиям учебы, жизни быта в училище (для первокурсников);
- освоение обучающимися социальных ролей, преобразование имеющегося опыта старших, развитие и обогащение опыта младших суворовцев;
- приобретение опыта поведения взрослого человека, учатся принимать самостоятельные решения;
- происходит передача опыта (знаний, умений и пр.) от старших к младшим;
- учатся сотрудничеству, равноправному диалогу, развивается речь, способность передавать информацию и принимать позицию партнера и т.д.
- разнообразнее и динамичнее связь между суворовцами, это требует постоянного изменения своего ролевого участия, большей гибкости во взаимоотношениях, способствует обогащению его коммуникативного и в целом социального опыта;
- актуализируются и проявляются индивидуальные качества суворовцев, которые в условиях своего взвода остаются незамеченными (активность, ответственность, инициативность, заботливость);
- создаются условия для сплочения коллектива в роте, развития дружеских отношений между суворовцами разных курсов.

Подводя итог освещению работы по воспитанию суворовцев во взаимодействии со сторонними организациями, важно отметить, что эта работа приносит свои результаты. Мы, конечно, не замеряли их с помощью тестовых методик (это не являлось нашей задачей), но наблюдая за воспитанниками, можем сказать, что:

- суворовцы стали менее стеснительными при налаживании коммуникации с людьми «из вне» (старшими, сверстниками);
- суворовцы стали лучше отрабатывать у себя навыки и действия, которые им предстоит формировать у других;
- суворовцы стали лучше представлять поведение и действия людей вне стен училища.

Так как процесс воспитания длительный, сложный и непрерывный, то начатую работу необходимо продолжать и совершенствовать, если мы хотим достичь запланированных результатов и приблизиться к портрету выпускника, который представлен в нормативных документах.

### Список литературы

1. Зими́на, А.И. Воспитательная система «социализация» учащихся старшей школы на основании требований ФГОС / А.И. Зими́на // Классный руководитель. – 2014. – № 8. – С. 61–77.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.
3. Новая концепция воспитания // Управление воспитательным процессом в школе. – 2015. – № 5. – С. 56–75.
4. Савушкин, Н.Г. Создание условий для успешной социализации и адаптации обучающихся в гимназии / Н.Г. Савушкин // Управление воспитательным процессом в школе. – 2018. – № 2. – С. 49–56.
5. Созонов, В.П. Назад по лестнице, ведущей к ФГОС, или о технологии работы с детским коллективом как механизмом социализации и индивидуализации личности / В.П. Созонов // Управление воспитательным процессом в школе. – 2014. – № 6. – С. 4–13.

#### **Волонтерская деятельность как элемент воспитательной работы с суворовцами (на примере 2-й роты уссурийского суворовского военного училища)**

*Урядов Станислав Евгеньевич*

*воспитатель ФГКОУ «Уссурийское суворовское военное училище  
Министерства обороны Российской Федерации», г.Уссурийск*

**Аннотация:** в статье представлен опыт включения воспитанников в волонтерскую деятельность, которая рассматривается нами как элемент комплексного воспитательного процесса. Приведены примеры конкретных мероприятий, показан их вклад в достижение планируемых образовательных результатов.

**Ключевые слова:** воспитательный процесс; волонтерская деятельность; волонтерство; планируемые результаты.

#### **Volunteering activities as a constituent part of attitude development work with cadets (as exemplified by the 2<sup>nd</sup> company of the ussuriysk suvorov military school)**

*Uryadov Stanislav Yevgeniyevich*

*Guidance Counselor, State-owned Federal State Educational Institution  
«Ussuriysk Suvorov Military School of the  
Ministry of Defense of the Russian Federation», Ussuriysk*

**Abstract:** the article dwells on the experience of involving cadets in volunteering activities, which we consider a constituent part of the comprehensive attitude development process. Examples of specific events are given, their contribution to achievement of planned learning results is shown

**Keywords:** attitude development process; volunteering activities; volunteerism; planned results.

Сегодня наше общество переживает очередной всплеск интереса к воспитательной деятельности, а так же к изучению вопросов о включении учащихся в разнообразные виды внеурочной деятельности. И это не может не радовать. Ведь еще не так давно мы переживали период, когда интерес к проблемам воспитания был значительно снижен (90-е гг. XX века). В этот период родители были вынуждены уделять большую часть времени вопросам пропитания своих детей; школа как социальный институт находилась в замешательстве – старую систему воспитательной работы, существовавшую в советское время, разрушили, а новую не предложили. По этой причине педагогов заботили вопросы:

«Как же теперь заниматься воспитательной работой?», «Какие ориентиры и ценности прививать школьникам?».

Отрадно, что после провала в системе воспитания 90-х годов XX века и педагогическая общественность, и государство стали признавать важность и значимость воспитательной работы в школе; стали задумываться о ее методическом обеспечении и сопровождении. Результатом этого явилось появление ряда нормативных и методических документов, которые определяют ориентиры в деле воспитания подрастающего поколения. В частности, это Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [3], которая определяет воспитательную работу в современной школе.

В документе определены цель, задачи, принципы и основные направления воспитания. Среди направлений воспитательной работы авторы документа выделяют следующие:

- 1) воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;
- 2) воспитание нравственных чувств и этического сознания;
- 3) воспитание трудолюбия, творческого отношения к образованию, труду, жизни;
- 4) воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание);
- 5) воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).

Анализируя представленные в документе направления воспитательной работы, мы соотносим их со своей деятельностью в деле воспитания суворовцев. Важно отметить, что в уссурийском суворовском военном училище существует хорошо налаженная воспитательная работа, включающая в себя три взаимосвязанных элемента: воспитание в учебной деятельности; воспитательный процесс во всем ее многообразии; система дополнительного образования.

Все эти три элемента отлажено работают. Но в системе воспитательной работы есть один элемент, который, по-нашему мнению, представлен и раскрыт недостаточно хорошо – это волонтерская деятельность. Волонтерская деятельность является «новой» хорошо забытой старой формой организации работы с учащимися в рамках любого из направлений воспитания. Исторически она уходит корнями в советскую школу, когда и понятия такого (волонтер) не было, а работа была. Это были и субботники по облагораживанию территории, и помощь ветеранам и пенсионерам, и сбор металлолома и макулатуры и др. Как представители старшего поколения мы помним о таких формах и способах работы с подрастающим поколением. Проводя анализ имеющегося опыта, мы стараемся брать лучшее, наиболее удачное и применять это в своей педагогической деятельности по воспитанию суворовцев.

В начале декабря 2017 г. было объявлено, что 2018 год станет годом добровольца или волонтера в России. Это подтолкнуло нас осветить имеющийся опыт по организации волонтерства в среде суворовцев; описать имеющиеся направления и виды деятельности. При этом мы помним об имеющихся в педагогической литературе работах, которые служат нам общим ориентиром и направляют нашу деятельность. Это статья И.А. Колесниковой «Воспитание духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен» [2] и методические рекомендации «Духовно-нравственное воспитание и развитие личности гражданина России» [1].

Суворовцы, воспитанники нашей роты, уже несколько лет подряд занимаются волонтерской деятельностью. При этом они искренне считают, что представители волонтерского движения должны выполнять значимые общественные работы и оказывать помощь нуждающимся следует не ради материальной заинтересованности, а совершенно бескорыстно. Вознаграждением за труд волонтеров становится признательность и благодарность людей.

Остановимся на освещении тех направлений волонтерской деятельности, по которым мы организуем работу суворовцев.

### *1. Внимание к ветеранам и пожилым людям.*

В нашей роте с осени 2014 года начал работу долгосрочный социальный проект «Добрые дела». В рамках этого проекта суворовцы проводят трудовые десанты на территории, прилегающей к Покровскому дому-интернату в г. Уссурийске. Уже четвертый год подряд суворовцы совместно с воспитателями осенью и весной проводят уборку территории и встречаются с пожилыми людьми. Они убирают опавшую листву, перекапывают клумбы для цветов, белят известью деревья и бордюры тротуаров в сквере при доме-интернате. Большую помощь в проведении субботников оказывают родители. Именно они берут на себя подготовку инструментов и всех необходимых материалов.

Пожилые люди в свое время привыкли общаться посредством телефонных разговоров, писем и праздничных открыток. Праздничные тематические открытки создают у них атмосферу праздника и веселое, приподнятое настроение. Мы на классных часах рассказывали воспитанникам об этом, говорили про историю тематической открытки, прослеживали, как менялась открытка в разные исторические периоды. Результатом этих бесед стало изготовление праздничных открыток к Новому году, ко Дню защитника Отечества, Международному женскому дню 8 марта и Дню Победы 9 мая. Кроме того, суворовцы, склонные к художественному творчеству, выпускают праздничные газеты и тематические календари и дарят их пожилым людям.

В Уссурийском городском округе еще есть ветераны Великой Отечественной войны. С каждым годом их становится все меньше. С одним из них, до самой его смерти в 2017 году, суворовцы нашей роты поддерживали теплые, можно сказать, дружеские отношения. Это ветеран Великой Отечественной войны, участник Сталинградской и Курской битв – Иванюшин Александр Андреевич. Суворовцы рассказывали ему о себе, о жизни в училище, о том, как в перспективе они будут так же, как и он, стоять на страже мира, своего Отечества.

А в канун Международного женского дня 8 марта суворовцы навещают с праздничным поздравлением ветеранов тыла, в частности Иванову Марию Митрофановну и Сидорову Анну Семеновну. Суворовцы рассказывают им о своих успехах в учебе и спорте. Ветераны, в свою очередь, поделились с суворовцами тем, какими они были в их годы, как учились, трудились, помогали старшим. Ребята с большим интересом слушали о жизни своих сверстников в военные и послевоенные годы, искренне удивлялись многим вещам.

Еще один из аспектов в организации волонтерской деятельности с пожилыми людьми и ветеранами – это проведение праздничных концертов в Покровском доме-интернате для престарелых и инвалидов. Суворовцы сами придумывают номера в соответствии со своими способностями и творческими задатками. В праздничные концерты включаются всегда и стихи, и песни, и хореографические номера. В этой работе мы сотрудничаем с детской школой искусств г. Уссурийска. В проведении концертов принимают участие воспитанники школы искусств.

Таким образом, подводя промежуточный итог описания волонтерской работы по взаимодействию с ветеранами и пожилыми людьми, можно говорить о том, что в этой деятельности у воспитанников формируются следующие качества и навыки: доброжелательность, сочувствие, творческие качества, взаимопомощь, взаимоподдержка, и, что немаловажно, осуществляется связь между поколениями. В конечном итоге мы формируем в наших воспитанниках те качества, которые всегда были и должны быть присущи русскому офицеру (помимо мужества, отваги и бесстрашия в бою) – это милосердие и сострадание. Без этих качеств не может быть цельной личности, не может быть хорошего офицера.

### *2. Работа с младшими.*

Выстраивая волонтерскую работу суворовцев, мы не забываем и о детях, которые по возрасту младше, чем наши воспитанники. Так, суворовцы организуют и проводят концерты для воспитанников дошкольных образовательных учреждений (ДОУ № 20). Малыши с

большим интересом рассматривают форму, задают суворовцам вопросы, интересуются жизнью и бытом. Во время концерта все дети с вниманием следят за происходящим на сцене.

Кроме того, уже доброй традицией является проведение уроков мужества в общеобразовательных учреждениях города Уссурийска (МАОУ СОШ № 25, МБОУ СОШ № 14, МБОУ «Гимназия № 133», МБОУ СОШ № 134). Эти уроки под руководством офицеров-воспитателей готовят и проводят сами суворовцы.

В ходе работы в рамках этого направления у суворовцев отрабатываются и формируются такие необходимые качества, как умение держать себя перед аудиторией, умение доступно объяснять материал, умение находить общий язык с окружающими. Все это безусловно пригодится будущему офицеру при взаимодействии с вверенными ему солдатами.

В завершении необходимо отметить, что, как свойственно всем волонтерам, наши воспитанники стремятся показать себя дружной и сплоченной командой. Ребята всегда работают организованно и слаженно, какой бы вид работы они не осуществляли. Родители с гордостью и добротой отзываются о той волонтерской работе, которую осуществляют наши ребята.

О волонтерской деятельности наших суворовцев можно подробнее узнать из средств массовой информации. Так, освещение нашей волонтерской деятельности происходит на официальном сайте уссурийского суворовского военного училища и в училищной газете «Тигренок». Кроме того, в новостях на городском телеканале «ТелеМикс» о волонтерской работе наших суворовцев есть репортажи.

Таким образом, подводя итог освещению работы по организации волонтерской деятельности суворовцев 2-й роты, можно говорить о том, что объявленный «Год волонтера», безусловно, актуализирует вопросы, связанные с организацией и осуществлением волонтерской работы. Однако при этом необходимо помнить, что выстраивание этой системы работы в новых меняющихся условиях не должно отвергать имеющийся накопленный опыт.

### **Список литературы**

1. Казачёнок, Н.В. Духовно-нравственное воспитание и развитие личности гражданина России. Методические рекомендации. 5–9 классы. Пособие для учителей общеобразоват. организаций / Н.В. Казачёнок, Н.В. Шмелёва. – М.: Просвещение, 2014. – 238 с.
2. Колесникова, И.А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен / И.А. Колесникова // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 25–33.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.

### **Концептуальные основы ценностно-ориентированного обучения таможенников**

*Грязнова Елена Дмитриевна,*

*к.пед.н., доцент,*

*доцент кафедры иностранных языков*

*Владивостокского филиала*

*Российской таможенной академии*

**Аннотация.** Период обучения в образовательной организации высшего образования оказывает значительное влияние на процесс социализации молодых людей, выработку их жизненных планов и стратегии, а также реализацию приобретенных знаний. В статье представлен анализ ценностно-ориентированного обучения. Определено, что в основе концепции ценностно-ориентированного обучения таможенников лежит создание условия формирования способностей осознания и восприятия социально значимых ценностей как

личного выбора индивида в качестве ориентира в своей будущей профессиональной деятельности. Условиями, обеспечивающими развитие у будущих сотрудников таможенных органов нравственно-этических качеств в процессе их профессиональной подготовки являются: *гуманитарные, информационные, социальные, методические*.

**Ключевые слова:** профессиональные ценности, ценностно-ориентированное обучение, профессиональная деятельность, гуманитарная среда, формирование, социальный, методический, таможенник.

### **Conceptual bases of value-oriented training of customs officers**

*Gryaznova Elena Dmitriyevna,  
candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
associate professor of foreign languages  
Vladivostok branch  
Russian customs academy*

**Abstract.** The training period in the educational organization of the higher education exerts considerable impact on process of socialization of young people, development of their vital plans and strategy and also realization of the acquired knowledge. The analysis of value-oriented training is presented in the article. It is defined that creation of conditions of formation of abilities of understanding and perception of socially important values as personal choice of the individual as a reference point in the future professional activity is the cornerstone of the concept of value-oriented training of customs officers. The conditions providing development in future customs officers of moral and ethical qualities in the course of their vocational training are: humanitarian, information, social, methodical.

**Keywords:** professional values, value-oriented training, professional activity, humanitarian environment, formation, social, methodical, customs officer.

Особые требования общества, предъявляемые к таможеннику, предъявляются и к институту образования, который должен способствовать развитию, прежде всего, духовно-нравственных качеств личности, а не ограничиваться формированием профессиональных компетенции.

Сфокусированность высшего учебного заведения только лишь на подготовке специалистов узкого профиля, лишает его фундаментальной задачи, смыслом которой, является воспитание качественно новых граждан страны, которые в будущем будут не только ресурсом для разных отраслей экономики, но и являться духовно-нравственным потенциалом для общества.

Как и в любое другое высшее образование, таможенное образование должно основываться на балансе профессионального и личностного становления обучающихся. Здесь не обойтись без накопленного опыта таможенной службы России, с целью определения теоретических подходов развития ценностно-ориентированных качеств у будущих таможенников. Необходимо учитывать современный этап функционирования таможенных органов с огромным спектром профессиональных задач, что, несомненно, может являться ориентиром в определении основных качественных характеристик личности.

Профессиональная деятельность сотрудников таможенных органов имеет ряд отличительных черт, что позволяет судить о ней, как о деятельности, которой присущи следующие характеристики: ненормированность; многозадачность; сопряженность со стрессовыми ситуациями; иерархичность служебных отношений; прогностичность; эмоциональная и интеллектуальная напряженность. Ко всем выше приведенным характеристикам, можно добавить обязательное наличие морально-нравственной устойчивости личности и творческого потенциала. В ходе своей профессиональной деятельности таможенник непосредственно сталкивается с морально-нравственной и этической стороной своей профессии, где зачастую необходимо реализовывать

управленческие воздействия с ориентацией и опорой на нравственные ценности соответствующего социального пространства. Профессионально-нравственные ориентиры должны быть базисной основой самой деятельности и сферы приложения трудовых функций сотрудников таможенных органов, включающих социальный, информационно-реконструктивный, организационно-управленческий, удостоверительный и коммуникативно-нравственный компоненты.

Ценностно-ориентированный подход в подготовке будущих таможенников затрагивает широкий спектр вопросов. Все же надо начать с самого определения *ценностно-ориентированного* обучения.

Весомый вклад в изучение ценностно-ориентированного подхода в обучении внесли такие ученые, как Бондаревская Е.В., Истрофилова О.И., Тугаринов В.П., по их мнению основной задачей *ценностно-ориентированного* подхода в обучении, является педагогическая поддержка, обеспечивающая ценностно-смысловое развитие и самоопределение [3].

Вопросы исследования «ценности», как педагогической категорией были изучены Ананьевым Б.Г., Анисимовым С.Ф., Василенко В.А., ими было определено, что ценностно-ориентированный подход в педагогике основан на акмецентричной и аксиоцентричной педагогических теориях [5].

Проанализировав существующие определения, можно сделать вывод, что *ценностно-ориентированный* подход в обучении – это способ организации и выполнения учебной деятельности, получения и использования ее результатов с позиций определенных ценностей. Ценностно-ориентированный учебный процесс в таможенном вузе должен целенаправленно формировать систему ценностей личности будущего таможенника.

В *основе концепции ценностно-ориентированного обучения* таможенников лежит создание условий формирования способностей осознания и восприятия социально значимых ценностей как личного выбора индивида в качестве ориентира в своей будущей профессиональной деятельности. Безусловным является тот факт, что под *главным* условием в данном случае подразумевается наличие *гуманитарной среды* вуза. Гуманитарная среда таможенного вуза, основанная на совокупности и интеграции таких категорий, как *обучение, воспитание, культура и безопасность* дает возможность формировать требуемые профессиональные и личностные нормы поведения, привычки, образ жизни, стиль поведения, необходимые для успешного функционирования индивида в профессиональной сфере и в обществе.

Основным и главным элементом в каждой профессии является профессионализм. Профессионализм или профессиональная этика - это, в первую очередь, владение навыками и умениями по предмету деятельности на основе образования, практического опыта и постоянного анализа и применения лучшего опыта, совершенствования и накопления новых профессиональных знаний. Высокий уровень профессионализма может быть достигнут только путем критического отношения к себе, как профессионалу, непрерывное самообразование, стремление познать и овладеть всеми тонкостями мастерства. Отсюда следует, что ценностная ориентированность в профессиональной деятельности является аксиологической основой, которая определяет значение деятельности для личности и общества [6].

деятельностью личности в период обучения.

С точки зрения личностного восприятия, под профессиональной деятельностью понимается ситуация, предусматривающая определенной позиции, соответствующей мотивации, целенаправленности. Личностные установки и ценности выработку отношений, обеспечивают возможность профессионального роста и развития человека путем осознание ею значимости деятельности. Объективно формируется целостность процесса профессионально-личностного развития, в котором формируются профессиональные ценностные ориентации.

В период получения студентом таможенной академии профессионального образования происходят внутренние (эмоционально-нравственные) и внешние (поведенческие) перестройки, что сказывается на его социально-адаптационной эффективности. В ходе профессиональной подготовки студент таможенного вуза осваивает систему основных ценностных представлений, характеризующих профессиональную общность, на основе которой развиваются профессионально важные качества, формируется профессиональная пригодность, профессиональное самосознание, которые выражаются впоследствии в синтезе успешной учебно-профессиональной и трудовой деятельности, а также удовлетворенности выбранным путем.

Согласно концепции Е.А. Климова [2], направления работы по развитию согласованных профессиональных ценностных ориентаций включают:

1. Осознание содержания и смысла профессиональной деятельности, ее ценностей.
2. Осознание значимости профессиональной деятельности для общества и личности, переживание этой значимости.
3. Развитие ценностного отношения личности к профессиональной деятельности.
4. Осознание ценностей профессии и ценностей личности, их соотношения, дифференциации в соответствии с личностной значимостью.
5. Построение вариантов границы контактов между ценностями личности и профессии, выбор и интеграция оптимальной границы контакта, отражающей согласование ценностей профессии и личности.
6. Развитие профессиональной направленности будущих специалистов.
7. Формирование активной профессиональной позиции, выражающейся в адекватной самооценке реального и идеального профессионального «образа Я», наличии профессиональной рефлексии.

Исходя из всего выше сказанного, на наш взгляд ценностно-ориентированное обучение как цель педагогического процесса в Таможенной академии заключается в создании и обеспечении оптимальных условий для развития у будущих таможенников нравственных и профессиональных качеств. К условиям, обеспечивающим развитие у будущих сотрудников таможенных органов нравственно-этических качеств в процессе их профессиональной подготовки можно отнести следующие.

*Гуманитарные.* Вслед за Грязновой Е.Д., можно утверждать, что гуманитарные условия, необходимые для развития у таможенников нравственно-этических качеств, реализуются в «...усилении нравственной направленности социально-гуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, помогающих студентам правильно определить свои профессиональные и нравственно-этические позиции, понять общечеловеческие ценности, идеалы и приоритеты профессиональной деятельности, самих себя, мотивы своего поведения, свое отношение к окружающему миру, а также спроектировать свою будущую профессиональную деятельность и реализовать свои творческие возможности; развитие опе

с учетом нравственной составляющей деятельности, с опорой на *профессиограмму* сотрудника таможенных органов» [1, с.57].

*Информационные.* Информированность преподавателей и сотрудников Таможенной академии обо всех сторонах жизнедеятельности студентов, о фактах, содействующих или препятствующих реализации поставленных задач.

*Социальные.* По мнению Павлова Б.Ф. социальные условия заключаются в «...воспитании у студентов исторического сознания, восстановление исторической памяти, возрождение культурно-исторической и национальной самоидентификации, развитие потребности знать свое прошлое, использование национальных особенностей в формировании и развитии личности студента с опорой в этом процессе на национально-этническую культуру и традиции; развитие у студентов профессионально-нравственного

самосознания, необходимого для активного саморазвития, сознательного формирования себя как личности и специалиста» [4]. Развитие потребностно-мотивационной сферы студентов с учетом индивидуальных потребностей личности и в соответствии с социально-профессиональными приоритетами.

*Методические.* Наличие в Таможенной академии адекватной воспитательно-профессиональной среды, влияние которой осуществляется посредством использования традиционного (нормативные знания, получаемые из семьи и ближайшего окружения), институционального (общественно одобряемый опыт, усваиваемый посредством взаимодействия воспитательной системы Таможенной академии с профессиональной средой), рефлексивного (моральная ответственность личности и осознание субъективной принадлежности к социально-профессиональной общности) механизмов, обеспечивающих организацию процесса развития нравственных качеств, основанного на познании окружающего мира, профессиональной среды и своей роли в обществе в целом и в процессе выполнения профессиональных функций, в частности, приобщении к нравственным ценностям, формировании способности к моральному выбору [1, с.56].

Подводя итог, необходимо отметить, что *ценностно-ориентированный* подход в подготовке будущих таможенников является способом организации и выполнения учебной деятельности, получения и использования ее результатов с позиций определенных ценностей. Ценностно-ориентированный учебный процесс в таможенном вузе должен целенаправленно формировать систему ценностей личности будущего таможенника. В основе концепции ценностно-ориентированного обучения таможенников лежит создание условий формирования способностей осознания и восприятия социально значимых ценностей как личного выбора индивида в качестве ориентира в своей будущей профессиональной деятельности.

### Список литературы

деятельности [Текст] / Е.Д. Грязнова // Вестник Костромского Государственного университета им \_\_\_\_\_ журнал. – Т.19. – Серия: Педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. - No 2. – 2013. – 137 с.

2. Казданян, С. Ш. Инновационные технологии обучения в системе вузовского образования [Текст] / конференции «Вызовы XXI века и аспекты человеческого развития» (20–22 октября 2010). – Ереван: Издательство, 2010. – 375 с.

\_\_\_\_\_ деятельности  
– \_\_\_\_\_ Новгород, 2014. – 246 с.

4. Павлов, Б. Ф. Развитие готовности студентов педагогического вуза к деятельности по патриотическому воспитанию учащихся общеобразовательных школ : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Казань, 2005. - 217 с.

5. Светуных, И.С., Методы социально-экономического прогнозирования [Текст]. Т. 1. Теория и методология / И.С. Светуных, С.Г. Светуных. – \_\_\_\_\_ т, 2015. – 324 с.  
литературе [Текст]  
/ И.В. Федосова // Ценности и смыслы. – 2009. – No 2. – С. 75-92.

### Этическое воспитание как важнейший компонент процесса воспитания

*Писачева Елена Петровна,  
старший преподаватель  
кафедры педагогики ДВФУ*

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы актуальности этического воспитания как основы воспитания нравственности.

**Ключевые слова:** этика, этическое воспитание, нравственность.

### **Ethical education as the most important component of process of education**

*Pisacheva Elena Petrovna,*

*senior teacher*

*departments of pedagogics of DVFU*

**Abstract:** In article questions of relevance of ethical education as bases of education of morality are considered.

**Keywords:** ethics, ethical education, morality.

Воспитание является важнейшей функцией общества с древнейших времён. Без передачи новым поколениям общественно-исторического опыта, без вовлечения молодёжи в социальные и производственные отношения невозможно развитие общества, существование человеческой цивилизации. Воспитание осуществляется в процессе организованной совместной деятельности семьи и школы, дошкольных и внешкольных учреждений, детских и молодёжных организаций, общественности.

В настоящее время остро стоит задача возрождения общечеловеческих ценностей. В связи с этим рассмотрим одно из важнейших направлений воспитания, необходимых для формирования полноценной личности - этическое воспитание.

Этическое воспитание является составной частью нравственного воспитания детей, состоящей в воспитании культуры поведения дома, в школе, в общественных местах, на улице. Этическое воспитание включает в себя: изучение норм нравственности как опоры правил поведения, формирование понятий о правилах поведения в различных условиях, выработка навыков и умений нравственно-этических качеств личности. Осуществляя этическое воспитание, педагоги учат детей, как вести себя в самых различных условиях.

Этика как наука о нравственной жизни человека способна помочь развивающейся личности разобраться в природе моральных ценностей, образующих стержень духовной культуры, понять ценностные ориентиры в мире человеческого общения.

Этика как фактор воспитания вбирает в себя все прогрессивное, способствующее развитию жизни и гармонии человека с окружающим миром, содержащееся в истории этической мысли и нравственном опыте предшествующих поколений. В соответствии с этим она призвана решать следующие воспитательные задачи:

- действовать в положительном направлении, вызывая к лучшим инстинктам человека;
- определять и пояснять основные начала, без которых люди не могли бы жить обществом;
- взывать к высшему: любви, мужеству, братству, самоуважению, к жизни, согласной с идеалом;
- не допускать мысли, что возможно жить, не считаясь с потребностями и желаниями других.

Исторически сложилось, что человек жил и действовал в ценностно-ориентированном мире, поэтому молодому поколению, вступающему в жизнь, важно понять и осознать значимость нравственных ценностей для развития общества и самореализации.

В. А. Сухомлинский считал, что гражданское воспитание является основным звеном нравственно-этического воспитания. Воспитания чуткости и отзывчивости, правдивости и честности, нравственно-этических отношений к людям должно сформировать этические правила отношений растущего поколения [6, 196].

Уроки этики в школе создают благоприятную обстановку для формирования личности как субъекта деятельности и отношений. Воспитательный потенциал этики может быть

реализован через синтез непосредственного учебного процесса и опосредованных воспитательных действий по отношению к личности: гуманизации, нравственного развития, самоопределения и самосовершенствования, актуализации нравственного потенциала, активизации чувства собственного достоинства. Как сказал великий педагог Антон Семёнович Макаренко: «...Воспитывает всё: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги».

В ходе этического воспитания педагог должен сформировать у учащихся следующие ценности: справедливость, милосердие, честь, достоинство, уважение родителей, уважение достоинства другого человека, ответственность, любовь, верность и забота о старших и младших, толерантность, представление о светской этике, духовности [7,118].

Основная задача взрослых – построить воспитательный процесс таким образом, чтобы ребенок научился ассоциировать себя с обществом, принимать его правила и убеждения как определяющие факторы поведения. С самого раннего детства ребенку нужно прививать, наглядно демонстрируя на собственном примере, ответственное и уважительное отношение к жизни, собственным детям, родителям, развивать чувство патриотизма [2].

Формирование этических качеств происходит при включении учащихся в определенные виды деятельности, формы занятий. Например, участие в подготовке и проведении бесед, знакомящих с конкретными примерами высоконравственных отношений людей; беседы о семье, родителях, прародителях; участие в открытых семейных праздниках; выполнение презентаций и творческих проектов вместе с родителями, раскрывающих историю семьи, воспитывающих уважение к старшему поколению, укрепляющих преемственность между поколениями; участие в делах благотворительности, милосердия, в оказании помощи нуждающимся [7, 119].

Строя процесс нравственно-этического воспитания, педагог опирается в своей работе не только на различные методические рекомендации, но и на ряд документов. Приведем два из них, в которых отражена этическая сторона педагогической деятельности.

Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» предъявляет конкретные требования к образованию и поведению педагога.

В стандарт включены следующие компетенции педагога:

- реакция на непосредственные по форме обращения детей к учителю и распознавание за ними серьезных личных проблем;
- соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики.

«Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников, организаций, осуществляющих образовательную деятельность» достаточно подробно описывает этические нормы поведения педагога и отражает основополагающие принципы поведения в школе.

В соответствии с Кодексом:

- педагог должен проявлять корректность, выдержку, такт и внимательность в обращении с участниками образовательных отношений, уважать их честь и достоинство, быть доступным для общения, открытым и доброжелательным;
- учителю рекомендуется соблюдать культуру речи, не допускать использования в присутствии всех участников образовательных отношений грубости, оскорбительных выражений или реплик;
- внешний вид педагогического работника при выполнении им трудовых обязанностей должен способствовать уважительному отношению к педагогическим работникам и организациям, осуществляющим образовательную деятельность, соответствовать общепринятому деловому стилю, который отличают официальность, сдержанность, аккуратность [7].

Нарушение профессиональной этики педагогами школы недопустимы, так как в большинстве случаев они влекут за собой нарушения прав ребенка. Ребенок может потерять интерес к учебе, отказаться посещать школу, замкнуться или даже впасть в депрессию[5].

Формирование этической культуры детей осуществляется также и в учреждениях дополнительного образования. Примером является сеть образовательных центров «Юниум» расположенных в г. Уссурийске (улица Пролетарская , 92; улица Ленина, д. 56)

Методисты этих центров разработали следующие правила, помогающие организовать во время занятий с детьми этическое воспитание, соответствующее правильному поведению педагогов и воспитанию этических взаимоотношений детей между собой и с преподавателем.

Прежде всего, педагогам необходимо познакомиться с детьми и, главное, познакомить их друг с другом. В группе с дружными ребятами гораздо проще вести занятия: часто они сами помогают соседу (вместо того, чтобы звать педагога), лучше выполняют домашнюю работу (т.к. помогают друг другу её делать) и лучше посещают занятия (а значит, лучше занимаются и не отвлекают тебя вопросами «а что было на прошлом занятии?»).

После первой переключки преподаватели договариваются с группой о нескольких правилах, которые помогут вести занятие в спокойной обстановке.

Эти правила выписываются на доске, далее педагог вместе с детьми придумывают наказание нарушителю. Важно! Не придумывай лишних правил, давай только те, которые реально нужны преподавателю и внимательно следи за их исполнением. Если дети увидят, что правила можно нарушать, дисциплину на занятии будет трудно сохранить. Пример правил и наказаний за их нарушение:

- опоздавший на занятие в перерыве исполняет зажигательный танец (внимание, на преподавателя это тоже распространяется!)

- мобильник ставим на беззвучный режим. Ребенок забыл выполнить это правило - нарушитель в перерыве исполняет песню или мелодию, которую все услышали из его телефона.

Важно! - создать рабочую атмосферу. Пожалуй, это самая важная из всех целей. От того, как сможет это сделать педагог, и будут зависеть все остальные занятия. Если позволить детям баловаться и играть в компьютерные игры на занятии, то потом трудно будет сконцентрировать внимание детей на учебном материале. Но при этом нельзя давить на них: это приведет к подавленному настроению и отсутствию мотивации. Они не в школе - они в одной комнате с очень грамотным преподавателем и новыми друзьями! Педагог своим мастерством должен показать, что на его занятиях не бывает скучно, можно интересно провести время, пообщаться с педагогом и друг с другом, научиться интересным играм, действиям (которыми можно похвастаться перед друзьями!). При соблюдении этих правил педагог получит благодарных, дисциплинированных и открытых ребят, у которых будет сформировано правильное отношение к партнерам по учебе и к педагогу.

Таким образом, этическое воспитание является важнейшим направлением процесса воспитания, которое обеспечивает усвоение нравственных правил жизни, способствует формированию нравственных качеств и осуществляется как общеобразовательными учреждениями, так и учреждениями дополнительного образования.

### Список литературы

1. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sheba.spb.ru/shkola/uch-oped-1987.htm>
2. Ковалев А. Г. Психология семейного воспитания. – Мн.: Нар. Асвета, 1980. – 256 с.
3. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
4. Немов Р. С. Общая психология: Учебник для студентов образовательных учреждений сред. образования. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.

5. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец высш. учеб. заведений / Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
6. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – 384 с.
7. Хрестоматия к программе повышения квалификации «Повышение образовательных учреждений Приморского края к федеральным государственным образовательным стандартам основного общего образования» /Под общей редакцией Кошелевой М. Е. – Владивосток: Изд-во ГОАУ ДПО ПК ИРО, 2013. – 171 с.
8. Этические нормы профессионального поведения педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ulfek.ru/professionalnoe-samoobrazovanie-pedagoga/>
9. Этика поведения учителя в школе, на уроке [электронный ресурс]. – режим доступа: [https://eduface.ru/consultation/ombudsmen/etika\\_povedeiya\\_uchitelya\\_v\\_shkole\\_na\\_uroke](https://eduface.ru/consultation/ombudsmen/etika_povedeiya_uchitelya_v_shkole_na_uroke)





