
ГУМАНИЗАЦИЯ 1 ОБРАЗОВАНИЯ /2016

научно-практический журнал

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

- КОНОВАЛОВ И.Е., ГАМИРОВА Э.И., БОЛТИКОВ Ю.В.** Интеграция областей образовательной деятельности детей, реализуемых в дошкольных образовательных учреждениях в условиях выполнения федерального государственного образовательного стандарта.....4
- ПАВЛОВА О.А., ЛЫФЕНКО А.В., ЧИРКОВА Н.И.** Эмпирический подход в познании геометрических свойств объектов окружающего мира детьми дошкольного и младшего школьного возраста.....10

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- ГУСЕЙНОВ Р.Д., КАГОСЯН А.С.** Изучение связи профессиональных и жизненных проектов студентов ВУЗа со свойствами их личности.....16
- СЕРГЕЕВА М. Г., СОКОЛОВА Н.Л., НАЙДЕНОВА Н.Н.** Измерение общей функциональной грамотности студентов.....25

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

- АТАРЩИКОВА Е.Н., МОРОЗОВА А.В.** Условия языкового развития детей-инофонов в полиэтнической школе..... 32
- БИБА А.Г.** Возможности развития личностных характеристик младших школьников на уроках родного языка в рамках образовательного стандарта.....36

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- КИРИЛЕНКО И.Н.** Личностные особенности субъектов детско-родительских отношений как детерминанта их развития и трансформации.....43

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

- МАКАРОВА О.Б., ГАБЕРМАН Н.В., ГАЛКИНА Е.А.** Контроль учебных

**ГУМАНИЗАЦИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ
ISSN 1029-3388**

Журнал рекомендован
**Высшей аттестационной
комиссией (ВАК)** и включен
в Перечень ведущих
рецензируемых научных
журналов и изданий,
в которых должны быть
опубликованы основные
научные результаты
диссертаций на соискание
ученых степеней доктора и
кандидата наук по
психологии и педагогике.

Главный редактор
Г.А. Берулава

Компьютерная верстка
С.К. Исталиева

Технический редактор
Н.А. Разливинская

Корректор
И.Ю. Якунина

Подписной индекс по каталогу
«Пресса России» **36620**

Адрес редакции:
Россия, 354000, г. Сочи,
ул. Орджоникидзе, 10а,
e-mail: gumanization@mail.ru

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре
Рег. св. ПИ № ФС77-59711
от 30 октября 2014 г.

Подписано в печать
01.02.2016 года
Усл. п.л. 11. Тираж 1000 экз.
Отпечатано в ООО
«Туапсинская типография»
Заказ № 41

© Международный инновационный
университет, 2016

www.humanization.ru

достижений обучающихся по биологии
с помощью системы интерактивного опроса
Smart response.....51

ИВАНОВСКАЯ О.Г. Семантический резонанс у
учителей на педагогические тексты, иллюстрирую-
щие профессиональное использование просодических
компонентов речи.....57

ЛЕБЕДЕВ В.С. Организационно-педагогические
условия социализации детей дошкольного
возраста.....64

СТОЖАРОВА М.Ю., ПАВЛУНИНА Т.А.
Развитие интеллектуальных способностей детей
старшего дошкольного возраста в математической
деятельности.....72

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

ГРЕТИНСКАЯ Е.О. Мотивационная и
социокультурная направленность деятельности
тьютора преподавателя иностранного языка
ССУЗа.....76

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

СУСЛОВА И.Б. Русское искусство как защита
от информационной агрессии. К.С.Петров-Водкин
(культуролого-педагогический аспект).....82

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

ОРЕХОВА Т.Н. Ознакомление детей старшего
дошкольного возраста с архитектурой на
интегрированном музыкальном занятии.....87

РУДНЕВ Я.И. Роль и значение медиапотребления
в контексте восприятия политических лидеров
и предвыборных кампаний.....95

АННОТАЦИИ.....102

ОБ АВТОРАХ.....116

CONTENTS

THE PROBLEMS OF THE THEORY OF EDUCATION

KONOVALOV I.E., GAMIROVA E.I., BOLTIKOV Y.V. Children's educational activity in various spheres, its integration implemented in preschool educational institutions in realization the federal state educational standards. Pp. 4-9

PAVLOVA O.A., LYFENKO A.V., CHIRKOVA N.I. Empirical approach in the learning geometric properties of objects of the world by preschool and primary school children. Pp. 10-15

THE PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

GUSEYNOV R.D., KAGOSYAN A.S. Study of the ties between professional and life projects of the university students and their personality traits. Pp. 16-24

SERGEeva M.G., SOKOLOVA N.L., NAIDENOVA N.N. General functional literacy measurement. Pp. 25-31

THE PROBLEMS OF CONTEMPORARY SCHOOL

ATARSHCHIKOVA E.N., MOROZOVA A.V. Language development conditions of migrant children in multiethnic school. Pp. 32-36

BIBA A.G. Primary schoolchildren's personality development resources at the native language lessons in the frame of education standard. Pp. 36-42

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

KIRILENKO I.N. Personal peculiarities of the subjects of parent-children relations as a determinant of their development and transformation. Pp. 43-50

THE CONTEMPORARY TECHNOLOGIES OF TEACHING

GALKINA E.A., MAKAROVA O.B., GABERMAN N.V. Control of educational achievements of students in biology by using the interactive polling system smart response. Pp. 51-57

IVANOVSKAYA O.G. The semantic resonance of the teachers on the pedagogical texts, illustrating the professional use of prosodic components of speech. Pp. 57-63

LEBEDEV V.S. Organizational-pedagogical conditions of socialization of preschool children. Pp. 64-72

STOZHAROVA M.Y., PAVLUNINA T.A. Senior preschool children intellectual abilities development in mathematic activity. Pp. 72-75

COMPARATIVE PEDAGOGICS

GRETINSKAYA E.O. Motivational and sociocultural direction of a foreign language tutoring teacher at college. Pp. 76-81

EDUCATION ISSUES

SUSLOVA I.B. Russian art as protection against information aggression. K.S. Petrov-vodkin. (Culturological and pedagogical aspect). Pp. 82-86

THE NEW RESEARCHES OF YOUNG SCIENTISTS

OREKHOVA T.N. Senior preschool children's acquaintance with architecture at the integrated music lesson. Pp. 87-94

RUDNEV Y.I. The role and importance of media consumption in the context of the perception of political leaders and election campaigns. Pp. 95-101

SUMMARY. Pp. 102-115

OUR AUTHORS. Pp. 116

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Коновалов И.Е., Гамирова Э.И., Болтиков Ю.В.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЛАСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ ВЫПОЛНЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

В связи с увеличением требований к качеству образовательного процесса детей, реализуемого в рамках дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), возрастает роль всех его компонентов, включая физическое воспитание и другие виды образовательной деятельности.

В ДОУ сегодня реализуется большое количество методик и технологий, связанных с формированием у дошкольников знаний в области физической культуры и других видов образовательной деятельности как нового интегрированного направления деятельности, но практически нет конкретных программ, которые непосредственно решали бы задачи общего образования дошкольников в процессе занятий физическими упражнениями.

В современной системе дошкольного образования основной целью ДОУ является всестороннее развитие ребенка, что включает в себя решение трех взаимосвязанных задач: обеспечить полноценное воспитание и развитие, а также предоставить качественное образование. Решение этих задач невозможно без реализации нормативно-правовых документов [2,6,8], и в первую очередь одного из основных принципов Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) – принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными способностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей [7].

Самой важной задачей деятельности ДОУ является физическое воспитание детей. Хорошее здоровье, полученное в дошкольном возрасте, является фундаментом общего развития человека. Ни в какой другой период жизни физическое воспитание не связано так тесно с общим развитием и воспитанием, как в первые шесть лет жизни ребенка. В период дошкольного детства у ребенка закладываются основы здоровья, гармоничного физического, психического, социального и интеллектуального развития, всесторонней двигательной подготовленности.

В этой связи целью нашего исследования является изучение механизмов интеграции физической культуры в области образовательной деятельности детей дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе ДОУ № 339, г. Казань.

Результаты исследования. Применение средств физической культуры в общем образовании детей является одним из перспективных направлений деятельности ДОУ, в рамках которой возможно решение одной из наиболее важных задач воспитания дошкольников - понимание ценности собственной жизни и здоровья,

через формирование всесторонне развитой личности.

Анализ календарно-тематических планов показал, что в ДОО практически не используются средства физической культуры в образовательной деятельности детей дошкольного возраста. В своей работе специалисты в основном применяют наблюдения, непосредственно образовательную деятельность, чтение художественной литературы и дидактические игры. Между тем, многие средства физической культуры имеют такое содержание, которое способно эффективно влиять, в рамках образовательной деятельности ДОО, на развитие общей культуры дошкольников в целом, и уровень его образования в частности. То есть функционирование современных ДОО, прежде всего, направлено на формирование целостно развитой личности ребенка, что и выдвигается как главная цель обучения и условие его эффективности. Это в свою очередь требует обеспечения интеграции всех видов его деятельности, например экологического образования, и в силу многих обстоятельств наиболее продуктивным средством решения этой проблемы является физическая культура.

В контексте нашего исследования мы определили интеграцию как «процесс взаимопроникновения одних предметов в другие на содержательном уровне» [3], т.е. реализация содержания физического воспитания в тесной взаимосвязи с другими образовательными областями деятельности детей дошкольного возраста.

В начале эксперимента была разработана и в последующем реализована программа по физической культуре с элементами экологической работы для обеспечения интеграции образовательных областей физической культуры и экологического образования для повышения уровня сформированности экологических знаний у детей дошкольного возраста посредством применений физических упражнений.

В содержании экспериментальной программы были включены традиционные (подвижные игры) и не традиционные (элементы йоги) средства физической культуры.

Физическое упражнение, как средство физической культуры, является наиболее естественным и доступным видом деятельности человека, формирующим его характер, который в свою очередь определяет его отношение к окружающему миру, в том числе и к природе.

В дошкольном возрасте усвоение новых знаний в форме игровых физических упражнений происходит успешнее, чем в процессе непосредственно образовательной деятельности. Обучающая задача, поставленная в игровой форме, имеет ряд преимуществ, ведь в игре ребенку понятна сама необходимость приобретения новых знаний и способов действий. Ребенок, увлеченный замыслом, не замечает того, что он обучается новому, хотя при этом он то и дело сталкивается с затруднениями, которые требуют перестройки его представлений и познавательной деятельности. Если на занятии ребенок выполняет задание взрослого, то в игре он решает свою собственную задачу.

В процессе общения с природой в игровой форме у детей воспитывается эмоциональная отзывчивость, формируются умение и желание беречь природу, видеть живые объекты во всём их многообразии, участвовать в создании необхо-

димых условий для нормальной жизнедеятельности живых существ, находящихся в сфере детской досягаемости, понимать важность охраны природы, осознанно выполнять нормы поведения в природе [4,5].

В процессе физического воспитания детей необходимо использовать как традиционные, так и не традиционные средства физической культуры, одним из которых является йога.

Йога помогает ребенку развивать гибкость, хорошую осанку и координацию движений и впоследствии избежать таких распространенных заболеваний позвоночника, как, например, сколиоз, укрепить внутренние органы и улучшить общее состояние. Упражнения йоги укрепляют мышцы, делают их более эластичными, разрабатывают суставы, делая движения ребенка красивыми и пластичными.

На занятиях йогой у детей формируются представления о природе, отдельных представителях растительного и животного мира, особенностях их внешнего вида, повадках, уклада жизни. Дети знакомятся с характером взаимодействия растений и животных. Кроме того, освоение элементов йоги помогает детям развивать гибкость, правильную осанку и координацию движений и улучшить общее состояние организма.

Ожидаемые от реализации программы результаты получены в полной мере, экологические знания, которые дети получили в ходе эксперимента, были продемонстрированы на последнем этапе исследования.

Реализация принципа интеграции в освоении содержания образовательной области «Физическое развитие» («Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни» и «Физическая культура»), основанная на совместной деятельности всех участников образовательного процесса в ДОУ, позволяет создавать предпосылки для обеспечения полноценного физического и психического развития личности и формирования навыков здоровьесбережения, являющихся составной частью разностороннего развития детей [1].

Можно выделить следующие формы интегративного процесса: совместные творческие проекты, праздники, эксперименты, экскурсии, сюжетно-ролевые игры и т.д. («В гостях у Айболита», «Мы – сильные, смелые, ловкие и умелые» - 1 младшая группа)

При этом в каждой образовательной области в разных видах детской деятельности имеется возможность акцентирования внимания детей на правилах сохранения здоровья. В ходе проведения исследовательской деятельности, сравнительного наблюдения, в процессе проектирования, при чтении художественной литературы воспитатель имеет возможность рассматривать вопросы культуры здоровья, основ здорового образа жизни, правил здоровьесберегающего поведения, что способствует формированию у ребёнка ценностного отношения к своему здоровью [10].

В разработанное комплексно-тематическое планирование воспитательно-образовательного процесса для всех возрастных групп интегрирован валеологический блок («Бережем ручки», «Бережем ножки», «Бережем ушки», «Бережем глазки», «Бережем носик», «Это я», «Как мама учила мишку правильно кушать», «У

куклы заболел зуб», «Наш носовой платочек», «Моем ручки» - 1 младшая группа).

Вся работа по физическому воспитанию и оздоровлению детей в ДОУ выстраивается с широким применением игровой деятельности, а вся двигатель-но-игровая деятельность ребенка считается основой его физического развития, обучения, оздоровления и воспитания.

Благодаря грамотно выстроенной системе физкультурно-оздоровительной работы и широкому применению игровой деятельности в ДОУ, мы смогли значительно снизить уровень заболеваемости у детей. О чем свидетельствует положительная динамика индекса здоровья: 2012 г. – 17%, 2013 г. – 21,5%, 2014 г. – 22% (при норме 15-40%).

Следовательно, интеграция образовательных областей в работе по здоровью-сбережению выступает, как важный показатель эффективности организации деятельности в ДОУ и направлена на достижение основной цели – формирование здорового образа жизни.

Другой не менее важной задачей деятельности ДОУ является коррекция речевых отклонений в развитии ребенка. Успешное преодоление речевого недоразвития возможно лишь при условии использования всего комплекса разнообразных средств и методов, способствующих умственному, интеллектуальному, психическому развитию, воспитанию нравственно-волевых черт личности, а также полноценному физическому развитию.

В дошкольном возрасте дети с общим недоразвитием речи (ОНР) обращают на себя внимание замедлением физического развития, отставанием в психическом развитии с проявлением общего недоразвития речи, двигательной расторможенностью, нарушениями активного внимания, зрительного и слухового восприятия. Повышенная отвлекаемость сочетается у них с малой познавательной активностью, личностной незрелостью, трудностями в обучении. У многих детей с системным недоразвитием речи при неврологическом обследовании выявляются различные, обычно не резко выраженные двигательные нарушения. Они характеризуются изменениями мышечного тонуса, нарушениями координации движения. Отмечается также выраженная в разной степени общая моторная недостаточность, а также отклонения в развитии движений пальцев рук, так как движения пальцев рук тесно связаны с речевой функцией.

Дети с ОНР (общее недоразвитие речи) отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части, испытывают неуверенность в выполнении дозированных движений. Развитие двигательной сферы характеризуется плохой координацией, снижением скорости и ловкости выполнения движений. Часто возникают трудности при выполнении движений по словесной инструкции. Например, перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыкальное сопровождение [9].

С целью предупреждения и преодоления отклонений в физическом развитии

в двигательной сфере у детей с нарушением речи, в практику работы ДОУ был внедрен новый подход к проведению занятий, а именно, интегрированные занятия.

Содержание области «Физическое развитие» включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие физических качеств и двигательных способностей; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму выполнением основных движений, формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами.

Содержание области «Речевое развитие» включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

То есть, интегрируя вышеперечисленные области у детей, активизируется фантазия, развиваются творческие способности в процессе двигательной деятельности, развиваются умения действовать в коллективе, создаётся эмоциональный настрой на развитие интереса и желания заниматься физическими упражнениями, формируется правильное дыхание, развивается фонематический слух.

С целью реализации принципа интеграции различных образовательных областей в ДОУ нами был разработан перспективно-тематический план при тесном взаимодействии специалистов различных специальностей. Основная цель этого плана - комплексное коррекционно-педагогическое воздействие на детей, направленное на подготовку их к полноценному овладению устной и письменной речью, развитие внимания, мышления, связной речи, сохранение и укрепление здоровья. В свою очередь для эффективной реализации коррекционно-педагогического воздействия на детей с нарушением речи, мы проводили такую форму занятий как интегрированные физкультурно-речевые занятия.

Основным средством интегрированных физкультурно-речевых занятий являлась игровая деятельность.

Использование интегрированных физкультурно-речевых занятий, как одного из средств обучения, дает положительный результат. У детей повысился интерес к собственной речи, активизировался и пополнился словарный запас. За счет внедрения в практику интегрированных физкультурно-речевых занятий у детей улучшился уровень развития физических качеств (быстроты, силы, выносливости, гибкости, координации), мелкой моторики, появилась целеустремленность и сосредоточенность, желание сотрудничать с другими детьми.

Учитывая все изложенное можно заключить, что интегрированные физкультурно-речевые занятия у детей расширяют арсенал двигательных умений; улучшают координацию движений (равновесие, ориентировка в пространстве); повышают концентрацию внимания; стимулируют положительный эмоциональный отклик; увеличивают общий объем знаний по лексическим темам, формируют речь более связной и внятной.

Таким образом, на основании всего изложенного выше, можно сделать вывод о том, что в настоящее время физическое воспитание, в силу многих обстоятельств и больших потенциальных возможностей, может и должно выступать в качестве основного наиболее продуктивного средства решения задачи интеграции основных областей образовательной деятельности детей, реализуемых дошкольными образовательными учреждениями и предусмотренные ФГОС ДО. Использование на занятиях с детьми младшего дошкольного возраста традиционных и не традиционных средств физической культуры позволяет в полном объеме решать задачи их воспитания, образования и развития.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Веракса, Н.Е. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования / Н.Е Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. - М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. - 368 с.
2. Конституция Российской Федерации / Официальное издание. - М. : Юридическая литература, 2009. - 64 с.
3. Коновалов, И. Е. Структура и программно-содержательное обеспечение системы современного физического воспитания студентов музыкальных средних специальных учебных заведений: монография / И.Е. Коновалов. - М. : Флинта, 2011. - 352 с.
4. Молодова, Л. П. Игровые экологические занятия с детьми / Л.П. Молодова. - Минск : Асар, 1996. - 128 с.
5. Николаева, С. Н. Место игры в экологическом воспитании дошкольников / С.Н. Николаева. - М. : Новая школа, 2006. - 51 с.
6. Права детей в Российской Федерации: законодательство и практика // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. - 2003. - № 3 (196).
7. Приказ Минобрнауки Российской Федерации N 1155 от 17.10.2013 г. «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // «Российской газете» от 25 ноября 2013 г. № 265.
8. Федеральный закон РФ N 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации».
9. Филичева, Т. Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи «Коррекция нарушения речи» / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Тумакова. - М. : Просвещение, 2009. - 272 с.
10. Щербакова, Ю. В. Развивающие игры для детей дошкольного возраста / Ю.В. Щербакова. - М.: Глобус, 2007. - 175 с.

Павлова О.А., Лыфенко А.В., Чиркова Н.И.

ЭМПИРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОЗНАНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ОБЪЕКТОВ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В трудах психологов и методистов-математиков сформулированы основные принципы формирования пространственных представлений учащихся начальных классов в процессе изучения математики: преемственность, фузионизм (совместное изучение плоских фигур и соответствующих им пространственных тел), наглядность, связь с окружающим миром и прочие. В то же время преемственность очень часто трактуется как механизм обеспечения решения задач следующего возрастного периода. В данной статье мы хотим показать, что преемственность в познании геометрических свойств окружающего мира должна реализовываться через следование естественному развитию ребенка.

С тех пор как на Земле появился человек, познание и описание свойств окружающего мира является предметом его изысканий. Это объясняется тем, что понимание свойств окружающего мира является, с одной стороны, необходимым условием адаптации человека к жизни в окружающей среде, а, с другой стороны, направлено на удовлетворение его человеческих амбиций, связанных с необходимостью понимать, как устроен окружающий нас мир и каково наше место в нем.

Процесс познания в исторической перспективе проходил вначале в эмпирической форме, то есть через наблюдение и измерение в рамках проведения опытов, а затем в рационалистической форме, на основании логических доводов. Результаты умозрительного истолкования природы были отражены в натурфилософии, рационалистический подход способствовал выделению отдельных наук, изучающих различные аспекты окружающей человека действительности.

Тем же путем в познании свойств окружающего человека мира следует продвигаться и отдельному индивидууму (генетический подход в образовании) [1]. То есть ведущую роль в познании как физических (цвет, температура, вместительность, твердость, хрупкость, пластичность, магнетизм и пр.), так и геометрических (форма, соразмерность и измеримость) свойств объектов окружающего мира на начальном этапе развития личности должен играть именно эмпирический подход. Данный подход предполагает познание через наблюдение и измерение

свойств реальных объектов в рамках осуществления поисковой деятельности (экспериментирования).

Отдельные виды опытов направлены на познание физических свойств окружающей действительности. Например, плавучесть тел; растворение веществ в воде; свойства соленой и пресной воды; что произойдет, если воду оставить в мороз на улице; почему горит свеча; имеет ли воздух вес; свойства магнита; смешивание красок; свойства мыльной пены; для чего нужны зубы, глаза, язык и т.д.

Постижение геометрических свойств, как показали исследования психологов, основано на врожденной способности человека воспринимать глубину пространства (Gibson, Walk, 1960), а также величину и форму предметов. В то же время динамика формирования первичных пространственных представлений детей о свойствах и отношениях объектов окружающего мира зависит от личного опыта ребенка и невозможна без проявления его собственной активности и самостоятельности при манипулировании с игровыми объектами: пирамидками, конструкторами, мозаиками (пазлами).

Пирамидки обычно состоят из деталей одинаковой формы (диск, снежинка, шестеренка и т.д.), но разного размера. Играя с пирамидкой, ребенок получает опыт работы с соизмеримыми объектами, которые можно упорядочить по возрастанию или убыванию. В одной из модификаций данной игры речь идет о контейнерах одинаковой формы, но разного размера. В этом случае, помимо выстраивания пирамиды, ребенок может также познакомиться с понятием вместимости, укладывая менее вместительные сосуды в более вместительные.

Пирамидка	Конструктор	Логический куб	Геометрический пазл
			

Таблица 1 Игрушки для дошкольников

В результате у ребенка формируются измерительные, соизмерительные и построительные перцептивные действия (Б. Г. Ананьев). Формированию данных и прочих перспективных действий способствуют также игры с различными видами конструкторов и мозаик. Конструкторы обычно состоят из объемных деталей разной формы и размеров, используя которые дети строят новые объекты в соответствии с устным заданием, по нарисованному образцу, либо исходя из собственного желания.

Мозаики могут быть как условно плоскими, так и объемными. Например, в форме трехмерного домика с окошками. На начальном этапе работы с мозаикой предполагается подбор предмета, который соответствует по форме и по размеру предлагаемому отверстию, из набора. Отверстия обычно бывают в форме какой-либо геометрической фигуры, либо близки к ним по конфигурации. В более сложных случаях предлагаемое отверстие может заполняться несколькими деталями постепенно, вначале двумя, потом тремя и т.д. (Таблица 1).

Во всех этих случаях дошкольник манипулирует с трехмерными объектами. При этом использование в подобных игрушках геометрических форм не является инструментом знакомства детей с геометрическими фигурами, которые в дальнейшем будут являться предметом изучения геометрии. Скорее, наоборот, выявление человеком геометрических форм в процессе исторического развития, а значит и личностного, было связано именно с удобством восприятия предметов окружающего мира, если есть какая-то более элементарная форма для сопоставления и распознавания образа (сенсорный эталон).

Геометрические мозаики предполагают создание различных композиций (абстрактных и реальных, по образцу и без образца) из набора геометрических фигур разных размеров. Такой вид деятельности является по своей природе конструктивным и способствует формированию навыков мысленного расчленения воспринимаемых объектов на части, анализа каждой части в отдельности и последующего их объединения в единый зрительный образ. В этой ситуации дети анализируют не только контур (производной исследования контура выступает форма), но и соотношение частей, то есть пространственное их расположение (слева - справа, сверху - внизу, сзади - спереди).

В том случае, если толщина объектов не играет роли в конкретной ситуации, то возможные варианты контуров реальных объектов идентифицируются с теми или иными плоскими геометрическими фигурами: солнце – круг, ёлка – треугольник, озеро – овал, дом – прямоугольник и т.п. В этой ситуации ребенок учится осуществлять переход от наглядных изображений к условно-схематическим.

Но ещё более важный момент, который здесь заложен, это необходимость перехода от трехмерного реального пространства к его двумерному (или двумерному) образу. В результате проявляется такое геометрическое свойство пространства как «мерность» (или размерность) - количество возможных направлений движения или степеней свободы.

Такие геометрические свойства как протяженность и симметричность в случае одномерного, двумерного и трехмерного пространства будут иметь свои особенности. Наблюдаемые в процессе обучения затруднения детей, которые возникают в дальнейшем при изучении геометрических понятий (например, связанные с отсутствием понимания разницы в понятиях периметр и площадь), объясняются именно отсутствием осознания размерности рассматриваемых объектов.

Для различения выделенных понятий направлены следующие виды экспе-

риментов, предназначенных для детей младшего школьного возраста (а также «продвинутых» дошкольников):

Маршрут и его длина. Понаблюдать за живым существом небольшого размера (гусеница ползет по ветке, муравей ползет по земле, муха летает в воздухе, рыбка плавает в аквариуме, котенок бежит по комнате). Описать траекторию движения наблюдаемого объекта. Обсудить удобно ли будет изображать данную траекторию на листе бумаги. Если удобно, то следует зарисовать. Если дети затрудняются, то продемонстрировать детям рисунок, на котором представлена соответствующая траектория. Установить, сколько возможных направлений движения было в конкретном случае, какие из них были реализованы. Сравнить результаты наблюдений за разными животными: что общего, чем отличаются маршруты движения. Сделать вывод о том, что траекторией движения является линия. Предложить узнать длину маршрута, например, с помощью нити.

В дальнейшем контуры плоскостных геометрических фигур можно рассматривать как маршруты. Изучая периметр фигур, следует рассматривать его как длину маршрута какого-либо объекта.

Тени и следы. Изучить и зарисовать (сфотографировать) тени, которые отбрасывают различные реальные объекты и модели трехмерных геометрических тел в разных ракурсах. Сравнить и описать полученные результаты.

Изучить следы, которые оставляют на поверхности листа, различные объекты реального мира (ладонь, ступня) и поверхности моделей геометрических тел, если предварительно окунуть их в краску. Сформированные таким образом объекты (тени и следы) являются по своей природе двумерными объектами. Дети должны осознать, что аналогичные объекты являются элементами поверхности геометрических тел.

Используя окрашивание, можно также получить развертку поверхности цилиндра (конуса). В результате приходит понимание, что поверхность любого тела – двумерный объект.

Протяженность двумерных объектов отличается от протяженности одномерных, а их измерение и сопоставление основано на введении понятия площади.

Исследование свойств плоских фигур.

Установление равенства или неравенства. Традиционно дети уже с первого класса готовят для себя материал для счета – фигуры, вырезанные из бумаги. Самый простой эксперимент, который связан с данными объектами – это установление их равенства или неравенства наложением.

Сравнение площадей. Более сложной задачей является поиск способа сравнения фигур разной формы. Это может быть использование «палетки» или покрытие (замощение) поверхности плоской фигуры (возможно даже части поверхности пространственной фигуры) элементами одинаковой формы и сопоставление количества элементов, которое понадобилось в том или ином случае (монетки, семечки, пуговицы разной формы и т.п.).

Симметрия. С помощью сгибания фигур, вырезанных из бумаги, дети могут научиться определять, является ли плоская фигура симметричной. Например, конкретный квадрат, круг, параллелограмм, ромб, трапеция, треугольник, многоугольник. Можно попытаться определить количество осей симметрии. Также с помощью сгибания листа бумаги с нанесенной на него краской можно строить объекты, симметричные данным, и наблюдать за происходящими при этом изменениями.

Разрезание. Изучить форму срезов, которые получаются при разрезании реальных объектов (колбаса, торт «Муравейник», яблоко и пр.), либо их моделей, в том числе геометрических, разными способами. Очень полезно было бы научиться видеть разницу, получаемую при разрезании геометрического тела (получаем плоскую фигуру) и его поверхности (получаем линию). На определенной стадии развития ребенка разрезание может происходить в воображении.

Склеивание. Изучить объект, который получается при склеивании противоположных сторон прямоугольника: как он устроен, на что похож (трубка), что из себя представляет (боковая поверхность цилиндра). Сделать предположение о том, что будет, если разрезать его пополам (два различных варианта). Проверить свою гипотезу.

В одном из случаев получается два новых объекта, идентичных по свойствам исходному (имеют две поверхности – внутреннюю и внешнюю и два края, в чем можно убедиться окрашиванием соответствующих элементов), но отличающиеся размером.

Если при склеивании прямоугольного листа противоположные вершины соединить между собой, то получим лист или ленту Мебиуса (Рис. 1). Детям также предлагается сформулировать гипотезу о том, что произойдет, если разрезать его пополам. Результат всегда удивляет, так как полученный новый объект, в противоположность ожиданиям, оказывается односвязным. Применяя окрашивание поверхности и края, можно узнать какими свойствами обладают исходный и новый объекты.



Рисунок 1 Лист Мёбиуса

Все рассмотренные в данном эксперименте объекты являются по своей природе двумерными. Для детей сложно это понять, но можно попытаться определить с детьми, являются ли полученные объекты двумерными или трехмерными. Свой ответ дети должны аргументировать.

Моделирование трехмерных объектов. По отношению к моделированию,

которое может выполняться из различных материалов: бумаги, дерева, пластилина, проволоки, экспериментирование также может быть реализовано. Например, можно предложить детям выдвинуть гипотезу о том, какие пространственные тела могут получаться друг из друга с помощью непрерывных преобразований (без разрывов и склеиваний), а какие нет.

Соответствующий эксперимент проводится с использованием пластичных материалов. Так куб, конус, цилиндр можно получить из шара, а вот чтобы сделать тор («баранка» или «бублик») нужно либо произвести разрыв, либо склеивание материала.

Также можно предложить детям подумать (мысленный эксперимент) и продемонстрировать какие действия (движения) необходимо провести с кусочком пластилина, чтобы получить модели следующих объектов: шара, тора (разными способами), кубика, пирамиды, кружки с ручкой, гантели, гири с одной ручкой, кренделя, вазы и т. п.

Таким образом, проведенное исследование показало, что представления дошкольников о физических и геометрических свойствах объектов окружающего мира формируются в процессе практического оперирования объектами восприятия. Более качественному формированию пространственных представлений младших школьников о свойствах объектов окружающего мира способствует организованная учителем поисковая деятельность (экспериментирование, направленное на осознание «мерных» свойств пространства), так как результаты этой деятельности способны удивить ребенка и помочь ему сделать правильные выводы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дробышев, Ю.А. О решении проблемы использования генетического метода в обучении учащихся математике в работах В.В.Бобынина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. N4. С.129-135.

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гусейнов Р.Д., Кагосян А.С.

ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЖИЗНЕННЫХ ПРОЕКТОВ СТУДЕНТОВ ВУЗА СО СВОЙСТВАМИ ИХ ЛИЧНОСТИ

Проблема профессиональных и жизненных проектов образует перспективный ракурс изысканий современной психологической науки и позволяет создать высоко востребованную на текущий момент информационную базу для реализации ожидаемой в обществе психологической практики. Обращаясь к построению проектов, человек вынужден проводить «ревизию» всех имеющихся у него возможностей и серьёзно задуматься над тем, что же он действительно желает достичь в своей жизни. Работа в данном направлении требует значительного напряжения всех внутренних сил и не всегда она успешна, так как в ситуации, складывающейся при этом двойной неопределённости (неопределённость оценки своих ресурсов и неопределённость выделения наиболее желанного), высока вероятность совершения ошибочных выводов и ложных выборов [4]. Однако, как нам представляется, только в рамках построения проектов своей жизни человек способен преодолеть детерминизм объективной реальности и самореализоваться как подлинный Творец своей жизни. Несмотря на то, что проектирование человеком своей жизни является неотъемлемым актом его жизнетворчества, данная проблематика до сих пор получала лишь достаточно фрагментарное рассмотрение в психологической науке [1,4].

Чтобы в полной мере раскрыть соответствующий пласт человеческой жизни, требуются серьёзные теоретические обобщения, основанные на многостороннем эмпирическом материале. Построение проектов своей жизни является одной из его наиболее «человеческих» характеристик. Только человек, обладающий способностью целостного анализа себя, своего внутреннего мира и окружающей реальности, способен задуматься о наиболее желанном для себя будущем, запланировать его и с большей или меньшей успешностью воплотить свой замысел на практике. Для этого используется весь набор сформированных у него психических функций, а также полученный жизненный опыт, в наибольшей степени концентрирующий его жизненную энергию [5, 6].

Среди наиболее перспективных путей решения проблем преодоления человеком неопределённости и настройки его на продуктивную жизненную активность

в условиях нестабильности нам видится активизация его внутренних ресурсов. К таким чисто человеческим ресурсам противодействия угнетающей непредсказуемости будущего относится способность к упорядочиванию предстоящих событий на основе построения проектов своей жизни.

Построение проектов в профессиональной и частной жизни позволяет человеку адекватно оценить свои возможности, увидеть то, что наиболее ожидаемо, к чему хочется стремиться, определить последовательность предстоящих событий, адекватно распределить свои силы и т.д. Вместе с тем, на пути построения проектов своей жизни возрастают риски совершения ошибок, постановки фиктивных целей, совершения неверных выборов, неправильной оценки себя, своих и чужих возможностей, не реализации важных действий. Значительным препятствием к построению проектов своей жизни выступает и неправильное отношение к данной практике, восприятие её в качестве избыточного действия. Причина лежит в допускаемых на субъективном уровне неверных оценках временной перспективы, типично проявляющихся на всех, но особенно на ранних и заключительных этапах жизни человека. В результате, человек предпочитает «плыть по течению», упуская возможность полноценного управления событиями и качеством своей жизни. Проблема построения профессиональных и жизненных проектов в современной психологии рассматривается в контексте более широкой проблематики организации человеком своей жизнедеятельности, которая не является принципиально новой для психологической науки [2,9,10, 11].

Изучение особенностей личностных измерений профессиональных и жизненных проектов студентов вуза нами основывалось на установлении эмпирического соответствия между параметрами данных проектов и свойствами личности их авторов. Связь параметров проектов жизни и личностных характеристик студентов устанавливалась с использованием метода корреляционного анализа. Обработка результатов позволила установить, что по сфере построения проектов жизни наибольшее число статистически значимых связей прослеживается со свойствами личности студентов, измеренными на основе методики «Личностный 16 PF-105-С Кеттелла». Содержательный анализ полученного распределения позволил установить, что проекты в сфере труда ($n=410$) на достоверном уровне ($r=0,72$; $p\leq 0,01$) связаны с личностной характеристикой [8]. Данный фактор ориентирован на измерение особенностей воображения, отражающихся в реальном поведении личности, таких, как утилитарность, приземленность или, наоборот, некоторое «витание в облаках», романтическое отношение к жизни. У авторов методики данная личностная характеристика ассоциируется, в первую очередь, с такими поведенческими признаками как способность осознанно принимать важные решения, проявлять значительное упорство в достижении поставленной цели, сохранять обязательность и ответственность при выполнении дела. Более того, она также предполагает следование установленным правилам, совершение поступков в соответствии со сформированными ценностными ориентациями. На отрицательном полюсе она характеризует склонность к непостоянству в принимаемых решениях и следовании установленным нормам. Она также характеризует свойственную

лицу подверженность влиянию случая, стремление не связывать себя правилами, изолироваться от влияния коллектива. Обладатели данного личностного качества с высокой вероятностью демонстрируют высокую скорость решения практических задач. Они характеризуются также достаточной прозаичностью и ориентацией на внешнюю реальность. Им свойственно развитое конкретное воображение и реалистичность в построении проектов и организации своей деятельности.

Данные особенности вполне способны влиять на построение молодыми людьми проектов в сфере труда или, конкретнее, в профессиональной деятельности. «Деловитость» как качество личности может соотноситься с деловой активностью, получившей изучение на выборке предпринимателей (Позняков В.П.). Согласно имеющимся данным [7], лицам, обладающим деловой активностью, свойственно построение позитивного прогноза предстоящей деятельности, видение большого количества благоприятных перспектив. Перспективная оценка будущего сочетается с готовностью и желанием максимально реализоваться в предстоящей трудовой деятельности и с повышением интенсивности самой этой деятельности. Таким образом, обладание деловитостью или развитой деловой активностью может выступать фактором, благоприятствующим построению студентами профессиональных проектов.

Установленные статистические тенденции ($p \leq 0,05$) взаимосвязи построения студентами проектов в сфере труда и ряда их личностных характеристик обладают достаточным интерпретационным потенциалом. К таким характеристикам относят качества: «настойчивость», «склонность к новаторству» «ценностные ориентации» и «контактность». Анализ полученных результатов делает очевидным то, что данные личностные качества способны составить личностный базис проектной активности в трудовой сфере жизни молодых людей.

Ценность для личности принципов самоактуализации обеспечивает направленность молодых людей на просоциальную активность, в которую входит трудовая деятельность, а, следовательно, построение проектов в этой сфере вполне укладывается в их предрасположенность к активной разработке замыслов соответствующего содержания. Контактность как личностное качество способно выступить для студентов средством создания необходимой информационной базы. Заложенная в контактности способность к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми может послужить основой для установления молодыми людьми деловых контактов в сфере предстоящей профессиональной деятельности, стимулирования интереса к себе в сфере возможного трудоустройства.

Проектирование в сфере семьи ($n=124$), согласно эмпирическим данным и результатам построения корреляционных плеяд, также имеет под собой некоторую личностную основу. На уровне статистических тенденций ($p \leq 0,05$) прослеживается прямая связь данной сферы проектирования с такими качествами личности как воображение и контактность. Обратная связь построения проектов в сфере семьи установлена с качествами личности, характеризующими замкнутость ($r=-0,31$), жёсткость ($r=-0,36$) и прямолинейность ($r=-0,48$), измеренными

по методике «Личностный 16 PF-105-С Кеттелла». Полученный результат имеет психологическое обоснование. Обладание развитым воображением, т.е. мысленным представлением [3], позволяет молодым людям осуществить ментальную реконструкцию возможной организации сферы своей семейной жизни и в случае неудовлетворённости преобразование ключевых для неё характеристик. Немаловажным для построения проектов в сфере семьи нами рассматривается и обнаружение тенденции к связи с таким личностным качеством как контактность. Способность человека к быстрому установлению глубоких контактов с другими людьми может в данном случае рассматриваться не только в качестве личностной предпосылки сбора более полной информации о возможных вариантах организации семейной сферы, но также как средства поиска для себя пары, с которой может быть создана семья.

Установление обратной связи построения проектов в сфере семьи с такими качествами личности как замкнутость, жёсткость и прямолинейность также объяснима с точки зрения рассматриваемой проблематики. Характеризуя человека как холодного, чрезмерно скептического, негибкого, излишне самоуверенного, чопорного, непосредственного или грубого, студент не может составить портрет желанного партнера, предрасположенного к созданию и сохранению семьи. Таким образом, построение студентами проектов в семейной сфере на вероятностном уровне связано с обладанием ими развитым воображением и контактности, а также с отсутствием замкнутости, жёсткости и прямолинейности в отношениях с людьми. Чем более у молодого человека развиты качества, определяющие успешность построения им межличностных отношений, тем более обоснованным будет предположение о том, что он выстроит свой жизненный проект относительно семейной сферы.

Построение молодыми людьми жизненных проектов, связанных с детьми ($n=46$), согласно полученным эмпирическим результатам, на значимом со статистических позиций уровне ($p \leq 0,05$) сочетается с обладанием ими развитым воображением, с компетентностью во времени ($r=0,34$) и с ценностными ориентациями ($r=0,40$). Обозначившаяся тенденция к статистической связи построения проектов с детьми и развитого воображения может объясняться сущностными особенностями соответствующего качества личности. Позволяя осуществлять ментальную реконструкцию ранее не воспринимаемой сферы жизни, оно рассматривается нами в качестве одного из основных качеств, характеризующих автора профессиональных и жизненных проектов. Именно оно позволяет, не затрачивая значительных ресурсов, осуществить на ментальном уровне воссоздание наиболее значимых для человека деталей соответствующего проекта. Можно предполагать, что именно дети в восприятии студентов выступают той основой, которая удерживает единство жизни в контексте прошлого, настоящего и будущего. Таким образом, согласно полученным результатам, выстраивать проекты, связанные с детьми, в большей мере склонны студенты, характеризующиеся наличием развитого воображения, компетентности во времени и сформированности ценностных ориентаций, присущих самоактуализированным лицам.

Согласно полученным эмпирическим материалам, построение проектов в сфере родственных отношений с наибольшей вероятностью обеспечивают качества личности, связанные с воображением, с зависимостью от группы, с практичностью, с уступчивостью и контактностью.

Проекты в сфере социальных связей ($n=63$) на статистически достоверном уровне ($p \leq 0,01$) обнаружили прямые связи с зависимостью личности от группы и с практичностью, а также обратную связь – с замкнутостью личности ($r=-0,43$). Наличие данных связей объясняется непосредственной направленностью личностных качеств на установление социальных контактов. В частности, свойство зависимости личности от группы обуславливается её ориентацией на авторитеты. Можно предполагать, что авторы проектов в сфере установления социальных связей стремятся их расширить за счёт приближения к значимым для них лицам. Создавать проекты, связанные с установлением социальных связей, с высоким уровнем достоверности предрасположены студенты, обладающие готовностью к сотрудничеству, проявляющие естественность в обращении, внимательность, доброту и уживчивость по отношению к людям. Опираясь на полученные результаты, можно также предполагать, что такие студенты обладают развитой практичностью. Выстраивая проекты в сфере социальных связей, они с достоверной статистической вероятностью демонстрируют ориентацию на внешнюю реальность, общепринятые нормы. Им также свойственно внимание к мелочам. Сочетание достаточной просоциальности и практичности позволяет охарактеризовать авторов проектов в сфере установления социальных связей в качестве высоко прагматичных, нацеленных на достижение жизненного успеха с использованием социальных контактов. Данный вывод, в целом, подтверждается установлением статистически значимых связей ($p \leq 0,05$) проектов в сфере социальных контактов с рядом личностных качеств: с воображением, со спонтанностью, с гибкостью поведения ($r=0,31$) и контактностью ($r=0,33$). При определённом недостатке творческого воображения студенты, проектирующие социальные связи, в целом, не склонны подчиняться каким-либо жёстким правилам. Они больше предрасположены к ориентации на собственные страсти и переживания.

Обнаружена также тенденция к обнаружению ими способности к ситуационному реагированию, исключая ригидную приверженность каким-либо принципам. Студенты, выстраивающие проекты в отношении развития социальных связей, с определённой долей вероятности обладают достаточной гибкостью в реализации своих ценностей в поведении, во взаимодействии с окружающими людьми. У них также может проявляться способность к быстрому и адекватному реагированию на изменяющуюся ситуацию. Можно предположить, что авторам проектов в сфере социальных контактов свойственны способности к быстрому установлению эффективных, глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми.

Таким образом, у авторов проектов в сфере социальных связей можно предполагать наличие комплекса просоциальных качеств (ориентации на группу, открытость социальным контактам), а также качеств, позволяющих эффективно

выстраивать своё поведение в социуме (практичности, спонтанности, гибкости поведения, контактности). Отметим, что для авторов проектов в сфере родственных и социальных связей характерно совпадение нескольких личностных качеств, а именно, зависимости от группы, практичности, контактности. Это, возможно, позволяет рассматривать их в качестве базовых для лиц, разрабатывающих проекты по установлению родственных или социальных связей между людьми. Можно предполагать, что реализация родственных связей требует от студентов большей креативности, нестандартности подходов, а социальных связей – большей регламентированности, подчинённости социальным нормам, стандартам, обычаям.

Проекты в сфере образования ($n=127$) на уровне статистической тенденции ($p \leq 0,05$) обнаружили связь с настойчивостью, с воображением, со сдержанностью ($r=0,35$), с практичностью ($r=0,38$), с компетентностью во времени ($r=0,31$) и с познавательными потребностями ($r=0,36$). Данные результаты позволяют предполагать, что авторов проектов в сфере образования характеризуют в большей степени их деловые качества. Согласно обозначившейся тенденции, для них могут быть характерны качества осторожности, рассудительности, сдержанности. Ориентируясь на внешнюю реальность, они, в значительной степени, предрасположены следовать общепринятым нормам. Возможно, в силу того, что обучение в вузе выступает наиболее важным для студентов видом деятельности, свои проекты они и выстраивают в сфере образования, соответственно, стремясь достичь успеха в текущем для них виде деятельности, реализовав, тем самым, эффективную профессиональную подготовку. В пользу данного предположения говорит и тенденция к обладанию ими развитыми познавательными потребностями. Отметим, однако, что стремление к приобретению знаний об окружающем мире, может сочетаться с построением образовательных проектов не только в рамках получения базовой, но и дополнительной профессиональной подготовки, а также профессиональной переподготовки. Психологический портрет авторов образовательных проектов, наряду с уже рассмотренными качествами, на уровне статистической значимости дополняет связь с воображением и компетентностью во времени [2, 3]. Воображение, как и ранее, может рассматриваться в качестве одного из основных звеньев личностного каркаса проективной деятельности человека. Компетентность во времени автора проекта может проявляться в том, что он живёт настоящим, т.е. переживает настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей жизни. Кроме того, ему свойственно ощущение неразрывности прошлого, настоящего и будущего. Это также может выступить достаточно сильным стимулом к построению проектов в сфере образования. Таким образом, построение проектов в сфере образования обнаруживает тенденцию к сочетанию со свойствами личности, характеризующими её деловые и эмоциональные характеристики.

Построение проектов в сфере социальной активности ($n=43$), согласно полученным эмпирическим результатам, обнаруживает лишь статистические тенденции ($p \leq 0,05$) к обладанию их авторами отдельными личностными качествами. Само действие по построению проектов в сфере социальной активности сочетается у

их авторов с развитым воображением. Личностная независимость ценностей и поведения при построении проектов в сфере социальной активности реализуется в качестве способности их автора жить без невротической зависимости от мнения окружающих. Интересно, что близкие для них проекты в сфере социальных связей опираются на противоположную личностную черту – на зависимость от группы. Студенты, выстраивающие проекты в сфере социальной активности, с большей вероятностью склонны к повышению удельного веса самостоятельности, отстранённости от социального окружения. Для них неприемлем диктат группы. Не обладая прямолинейностью, они в большей мере склонны проявлять во взаимодействии с людьми дипломатичность, эмоциональную выдержанность, осторожность и даже изощрённую хитрость и расчётливость. Обнаруживая склонность к проницательности, они могут находить выход из сложных ситуаций. Таким образом, к построению проектов в сфере социальной активности наибольшую склонность обнаруживают студенты, обладающие развитым воображением, поведенческой и ценностной независимостью, а также дипломатичностью, проницательностью и расчётливостью во взаимоотношениях с людьми.

Построение проектов в сфере развлечений ($n=105$) обнаружило статистически достоверную связь ($p \leq 0,01$) с обладанием студентами развитым воображением, со спонтанностью и независимостью ценностей и поведения. Авторы проектов в сфере развлечений обладают эмоциональными интересами, а также, в определённой мере, готовы к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми в незнакомых обстоятельствах. Направленность на развлечения, по нашему мнению, вполне убедительно сочетается с установленной у студентов способностью принимать самостоятельные, неординарные решения, со склонностью к авантюризму и проявлению лидерских качеств. Они общительны, смелы, спонтанны и живы в эмоциональной сфере. Наряду с этим, обнаруживается тенденция к тому, что авторы проектов в сфере развлечений характеризуются собранностью, энергичностью, а также беспокойством, взвинченностью и раздражительностью. Таким образом, построение проектов студентов в сфере развлечений с высокой статистической достоверностью сочетается с высоким уровнем воображения, а также с независимостью их поведения и осмыслением ценностей. На вероятностной основе им свойственны также достаточная гибкость и креативность поведения, а также слабый эмоциональный контроль над ним.

Достаточно значительным сходством с рассмотренной связью обладает сочетание личностных качеств с построением студентами проектов, относящихся к культурной сфере жизни в социуме ($n=19$). Изменить свою жизнь в культурной сфере в большей мере стремятся студенты, обладающие высокой гибкостью поведения, самостоятельностью и ценностной независимостью. Кроме того, такие проекты с большей вероятностью построят студенты, которые обнаруживают в отношении непосредственных контактов с людьми негибкость, холодность и чрезмерную скептичность. Они предпочитают работать сами, избегая компромиссов. Трудности в установлении межличностных, непосредственных контактов сочетаются у них со скрытностью, обособленностью, отчужденностью,

недоверчивостью, критичностью, ригидностью, склонностью к объективности и к излишней строгости в оценке людей. В целом, построение проектов в культурной сфере в наибольшей степени свойственно сдержанным, в значительной мере критически настроенным студентам, твёрдым, холодным и обособленным от интенсивных межличностных связей. Сдержанность во взаимодействии с людьми с достаточной вероятностью сочетается у них с развитым воображением и со стремлением к познанию окружающего мира, а также с поведенческой и ценностной автономностью личности.

Подводя итоги изучения связи проектов, выстраиваемых студентами в разных сферах жизнедеятельности, и личностных качеств их авторов, можно отметить следующие особенности:

- существует связь между видами профессиональных и жизненных проектов и разнообразными свойствами личности студентов, относящимися к познавательной, эмоциональной, волевой, мотивационно-ценностной, социально-коммуникативной и поведенческой сферам личности;

- свойства личности различаются по частоте своих связей с разными видами профессиональных и жизненных проектов;

- с наибольшей частотой с практикой построения профессиональных и жизненных проектов связано воображение студентов. Его связь зафиксирована в 88,9 % всех рассматриваемых проектов. Высокая частота обнаруженной связи позволяет рассматривать воображение в качестве личностного основания для построения проектов студентами.

Нами была эмпирически подтверждена обусловленность построения студентами профессиональных и жизненных проектов их личностными особенностями. Была выявлена связь со свойствами личности и результата, который ожидается от реализации проекта, от его длительности, феноменологического уровня, преобразующего потенциала, уровня самостоятельности, от проектируемой реальности, от средств реализации и от количества рефлекслируемых проектов. Таким образом, профессиональные и жизненные проекты имеют под собой определённые личностные основания, задающие специфику их содержательного и организационного разнообразия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева, С.В. Проектирование как творческий метод [Текст] / С.В. Андреева // Вестник Кемеровского гос. института культуры и искусства. 2011. № 17-2. С. 19-23.

2. Борулава, М.Н. Педагогика и психология менеджмента [Текст] / М.Н. Борулава. – Барнаул, 1995.

3. Караваев, Э.Ф. Роль воображения в историческом познании в свете ги-

потезы Л.М. Веккера [Текст] / Э.Ф. Караваев // *Философия о предмете и субъекте научного познания* / под ред. Э.Ф. Караваева, Д.Н. Разеева. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 79-114.

4. Кимберг, А.Н. Личностные проекты: мотивационные, когнитивные и ситуационные детерминанты [Текст] / А.Н. Кимберг, А.А.Лузаков // *Научный журнал Кубанской гос. академии управления*. 2012. № 78.

5. Котова, И.Б. Психический ресурс личности как основа создания и реализации авторского проекта [Текст] / И.Б. Котова, А.М. Аветян // *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2013. № 5. С. 65-71.

6. Краснянская, Т.М. Безопасность и опасность как феномены системы «человек» [Текст] / Т.М. Краснянская // *Известия Южного федерального университета. Технические науки*. 2006. Т. 56. № 1. С. 238-247.

7. Петровский, В.А. Личность: феномен субъектности [Текст] / В.А. Петровский. Ростов-н/Д., 1993.

8. Рукавишников, А.А. Пособие по применению личностного опросника Р. Кеттелла 16PF [Текст] / А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2000. 34 с.

9. Emmons, R.A. Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being / R.A. Emmons // *J. Personal. Soc. Psychol.* 1986. No 51. pp. 1058-1068.

10. Little, B.R. Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence / B.R. Little // Buss&Cantor (Eds). *Personality psychology: Resent trends and emerging issues*. New-York, 1989. pp. 15-31.

11. Little, B.R. Personality and personal projects: Linking Big Five and PAC units of analysis / B.R. Little, L. Lessi, B. Watkinson // *Journal of Personality*, 1992, 60. pp. 501-525.

Сергеева М.Г., Соколова Н.Л., Найденова Н.Н.

ИЗМЕРЕНИЕ ОБЩЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В период внедрения новых стандартов в образовательную практику без основательно проработанного инструментария измерения обученности по конкретным позициям учебной программы педагог сталкивается с целым рядом проблем: как оценить обучающегося по новым позициям стандарта, если нет инструментария; как изменить программу обучения с общей направленности на то, что явно будет измеряться в соответствии со стандартами; оставить программу и учебный план как есть, а реально уделять больше времени тому, что измеряется и т.д. Стандарты есть, а инструменты измерения отсутствуют.

Понятно, что в вузе при большом разнообразии специальностей, требуются различные инструментариумы измерения. И, если к текущему оцениванию или проверки усвоения студентами конкретной темы не предъявляются строгие требования, то к итоговому оцениванию следует относиться достаточно серьезно и в строгом соответствии с международной методологией.

Введение

В целом развитие образования в XXI веке, а не только развитие оценки качества образования, можно представить в рамках четырех парадигм: гуманистической; бихеовиристической; критической; автохтонной.

Гуманистическая парадигма – это прежде всего отказ от стандартизированных программ обучения. При этом оценка результатов чаще становится самооценкой или оценкой сверстников, в любом случае эта оценка приобретает характер оценки с обратной связью. Преподаватель в образовательном процессе больше не является лишь транслятором знаний, а становится помощником студента в процессе обучения. При обучении не только оценка качества образования строится на конструктивизме, но и социализация студента имеет отражение в этой же оценке, то есть присутствует социальный конструктивизм [1].

При бихеовиристической парадигме присутствуют: стандартизированные программы обучения; объективное измерение качества образования; использование тестов и экспертных оценок при определении рейтинга. Преподаватель становится направляющим образование экспертом. Психологически обучение в основном направлено на развитие ассоциативного мышления [2].

Критическая парадигма развития образования строится на развитии проектного обучения; критического анализа и учета социальных изменений в обществе [3].

Если предыдущие три парадигмы относятся к европейскому пути развития образования, то автохтонная парадигма развития имеет место в тех системах образования, где европейские подходы не вписываются в местные обычаи, например, в арабских странах. Тогда в этой парадигме существует и развивается местная педагогика и местная система оценки качества образования. Процесс обучения строится на предшествующем знании и собственном учебном плане для каждого обучающегося и обучающегося. Образование ведется не только в рамках образовательного учреждения или конкретной группы студентов одной специальности, но и вне институциональных рамок: вне групп, специальностей, факультетов или даже учреждений [4].

Но в рамках любой парадигмы в любой национальной системе оценки качества образования надо уметь измерять и оценивать уровень общей функциональной грамотности (ОФГ) у обучающихся на разных ступенях обучения.

Мультиплекс как метод измерения ОФГ

Измерение общей функциональной грамотности ведется в рамках авторской концепции “Читаю. Пишу. Размышляю”. Любой студент должен обладать информационной грамотностью – уметь работать с информацией в любой форме. Причем умения находить нужную информацию, грамотно ее прочесть и интерпретировать, провести аналитический обзор и выразить собственное мнение о рассматриваемой проблеме, то есть уметь читать, писать и размышлять. Причем эти умения нужны любому человеку, а прежде всего студенту, в целом человеку обучающемуся, причем независимо от профиля обучения и даже предмета.

Метод измерения качества образования, разработанный Н.Н. Найденовой, хорошо соотносится с измерением общей функциональной грамотности. Данный метод “мультиплекс” был разработан Н.Н. Найденовой для школы, а теперь получил апробацию и в ряде вузов РФ [5; 6; 7].

В ходе мониторингового исследования ОФГ могут быть использованы различные подходы к мониторингу: тотальный (ежегодный), срезовый (одноразовый), периодичный (интервальный). Используется международный, наднациональный и национальный инструментарий.

В результате измерения ОФГ проводится оценивание разных характеристик, присущих обучению по любому профилю: 1) три вида ОФГ (естественноматематическая, информационная, коммуникативная); 2) три вида деятельности при обучении (репродукция, интерпретация, рефлексия); 3) семь предметных компетенций (математика, естествознание, чтение, государственный и иностранный языки, социальный цикл, художественный цикл); 4) факторные нагрузки; 5) экспертные оценки обучающихся обучающимися. На основании мультиплекса появилась возможность оценивания обучающихся по результатам их обучающихся. Каждый обучающийся имеет свою индивидуальную линию обучения с прогностической функцией. Средние результаты оценивались градиентом.

Высокий уровень ОФГ демонстрировали обучающиеся, которые имели более высокий уровень социально-педагогических и психологических факторов, но имелись и исключения. На рис.1 приведена градиентная оценка средних резуль-

татов трех групп одной специальности. Рис.2 показывает средние результаты тех же групп, измеренные традиционным методом, но разными инструментариями.

Измерение качества образования в образовательной организации посредством мультиплекса позволяет: получить более объективные оценки интегрированного типа; характеризовать сбалансированность образования в конкретной группе, вузе и у отдельного студента; построить прогноз для дальнейшего обучения; сформировать рекомендации для студентов и преподавателей.

Прогностическое уравнение для студентов гуманитарных специальностей для расчета общей функциональной грамотности от выявленных факторов выглядит так:

$$\text{ОФГ} = 498 + 84h + 33i + 29m + 24s + 20r, \text{ где}$$

86% дисперсии охвачено пятью факторами. При этом: h – гуманитарность; i – информационность; m – математизация; s – социализация; r – репродуктивность.

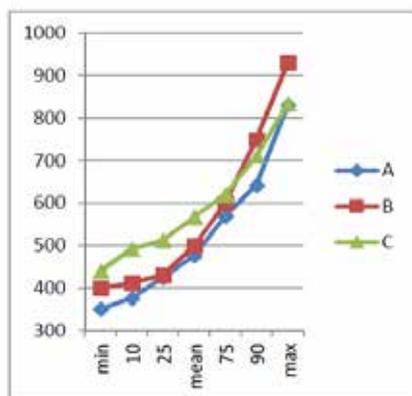


Рис. 1. Градиентная оценка групп

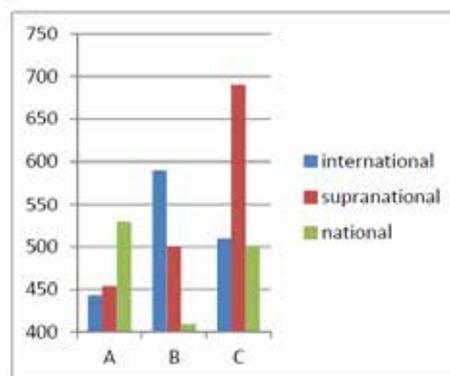


Рис.2. Инструментальная оценка

Разработанная пошаговая модель реализации мультиплекса ставит мультиплекс на определенные технологичные рельсы. Освоение данной технологии помогает преподавателю и при оценивании учебных достижений в текущем режиме. Косвенно, если оценивать квалификацию учителя через результат его студентов, то мультиплекс можно использовать и с целью оценки его квалификации, прежде всего измерительной квалификации, которая является ключевой у каждого преподавателя, работающего со студентами и оценивающего успешность обучения.

Связь программ обучения и оценивания

Стратегии и задачи оценки должны быть релевантны целям и процессу обучения. Причем эта связь должна быть доведена до обучающихся в полном объеме, чтобы они понимали уместность таких измерений. Под уместностью понимается следующее: необходимо, чтобы оценки в ходе измерения отражались в дальнейшей успешности обучающихся. Они могут успешно сдать ЕГЭ (Единый государственный экзамен) и поступить в любой вуз, причем не обязательно по

той специальности, которую они получали в колледже. Они могут, имея хорошие оценки по профессиональным компетенциям, после окончания колледжа выйти сразу на рынок труда. Все чаще за рубежом современные молодые люди получают одну специальность как бакалавр и совсем другую как магистр.

Ясно, что студенты расширяют для себя емкость рынка труда. В российской практике практически отсутствуют такие метаморфозы. А в странах ОЭСР иногда студенты из технического бакалавриата уходят в гуманитарную магистратуру. Трудно такое представить в российских вузах!

В каждой дисциплине учат тому, что измеряют, при этом наблюдается соответствие между программой обучения и долей заданий по соответствующей тематике в инструментарии оценивания. Дизайн инструментария выстраивается по программе обучения. Если на одну тему выделено 5 часов, а на вторую тему – 10 часов, то в инструментарии измерения заданий по второй теме должно быть в два раза больше.

Если обучение в вузе по профессиональным дисциплинам составляет на первом курсе 50% учебного времени, а общеобразовательные дисциплины составляют вторую половину, причем на математику из этой доли выделяется только 20%, тогда (предположим, что итоговый инструментарий за первый курс состоит из 100 заданий разной направленности по грамотности, видам деятельности и компетенциям) примерно 50 заданий относятся к предметам профессионального образования. И только десять заданий будут относиться к математике.

Поэтому тематическое планирование инструментария измерения имеет большое значение при интегральном измерении качества образования. Интегральное измерение качества образования не является предметным оцениванием, измерением уровня учебных достижений, а его инструментарием измеряется именно качество образования, которое по своему определению интегрально.

Поэтому в мировом образовательном пространстве [8; 9; 10], рассуждая на тему важности оценки, считают, что в стандартах указываются критерии оценки и ограничения ее применения; ключевые детерминанты и стратегии обучения максимально реализуются в инструментарии измерения; инструментарий измерения должен вписываться в новые образовательные среды обучения и быть понятным для разных пользователей в процессе обучения (для экстерната, дистанционного образования, студентов со специальными нуждами и т.п.); нынешнее оценивание тесно связано с процессом обучения в теоретическом и практическом знании с формированием соответствующих компетенций и базируется на конструктивистской парадигме измерения качества образования (конструктивизм – теория обучения, при которой студент формирует свое знание при активном взаимодействии с внешней образовательной средой и включает новую информацию в существующее учебное знание) [11]; развитие экспертизы и оценки в формате ОНЛАЙН позволит увеличить возможности студентов на рынке образовательных услуг, так как в большинстве отраслей макро-экономики формируются внутренние компетенции для своих работников и развиваются собственные внутренние программы обучения; а, главное, от любого студента требуется высокий уровень общей функциональной

грамотности, уже начиная со II курса; градиентная оценка качества образования по общей функциональной грамотности должна иметь положительное направление от I курса до VI курса, то есть от первокурсника до выпускника;

Содержательная структура общей функциональной грамотности

Общая функциональная грамотность студента вне зависимости от специальности, на которой он обучается, можно разделить на четыре вложенных друг в друга кругов.

Первый круг (внутренний или базовый) включает два крупных блока: 1) информационную грамотность и 2) математическую грамотность. Без достаточного уровня грамотности по математике и работе с информацией нельзя получить успешного студента по любому профилю и любой специальности.

Второй круг (социальный) состоит из следующих компетенций, которые формирует педагог любого профиля, по крайней мере, уделяет им внимание в течение своего предметного обучения: сотрудничество и лидерство внутри группы; критическое мышление, решение проблем и принятие решения; креативность и инновации; социальная, культурная, глобальная и экологическая ответственность; коммуникативность; цифровая и технологическая беглость; непрерывное образование, личная ответственность и управляемость, благополучие.

Уметь работать в коллективе и руководить маленьким коллективом при решении любой предметной проблемы являются теми умениями, которые оцениваются при оценке качества образования. Поэтому повышение квалификации педагога в вузе должно включать и весь второй круг вне зависимости от дисциплины обучения.

Если же посмотреть на кадровый состав вузовских педагогов (профессорско-педагогического состава – ППС), то наблюдается лишь обучение по дисциплине, а эти функции, которые характеризуют современного студента в мировом образовательном пространстве, выпадают из внимания педагога.

Современный студент может критически размышлять, решать проблемы и принимать ответственные решения, его работы несут определенную долю новизны и креативности, по крайней мере, в курсовых работах. Следовательно, любой предметник должен уметь их оценивать и сама оценка должна быть измеряемой.

Так как студент в процессе обучения находится постоянно в социальной, культурной, глобальной и экологической среде, то и развитие ответственности в этих сферах включается в общую функциональную грамотность.

Современный студент владеет навыками коммуникативности, цифровой и технологической грамотности, осознает необходимость непрерывного образования, сам управляет своим обучением и формирует свое благополучие в дальнейшей жизни и сегодня в студенческой жизни.

Третий круг (профессиональный) содержит только предметные области и отдельные дисциплины, включая профессиональную специализацию.

В общую функциональную грамотность входят следующие предметные области: чтение, математика, государственный и иностранный языки, естествознание, социальные дисциплины (история и граждановедение прежде всего), ху-

дожественное образование (музыка, рисование, танец и литература), спортивные дисциплины.

Четвертый круг (внешний или академический) – это 1) занятие научно-исследовательской деятельностью; 2) этические и гражданские ценности; 3) предпринимательский дух.

Измерение этических и гражданских ценностей, а также формирование предпринимательского духа, ведется через ситуативные юниты в тесте или посредством анкетирования в той или иной формах. В рамках измерения общей функциональной грамотности оценивание успешности занятий научно-исследовательской деятельностью ведется на основании анкетирования студента и преподавателя, включая их экспертные оценки по шкале Лайкерта, обычно с нечетной длиной.

Заключение

Безусловно, процесс обучения связан с процессом измерения, и преподаватели чаще обучают лучше (и больше) тому, что подлежит контролю (измерению). Формальное профессиональное образование больше не ограничено установленными рамками образовательной организации и осуществляется параллельно или последовательно на конкретных рабочих местах, дома, в сообществах и др., а также может теперь предоставляться общественными, частными и корпоративными организациями. При этом наблюдается существенный рост не только формального образования, но и самообразования как среди взрослых, так и среди молодежи в соответствии с ожиданиями рынка.

Обучение профессиональным компетенциям и общей грамотности должно стать более гибким по своей доступности и ясности оценивания качества образования.

Таким образом, за 2008-2013 гг. на экспериментальных площадках были проведены исследования в разных режимах по оценке ОФГ методом мультиплексного измерения. Результаты такого оценивания использовались в образовательных организациях (ОО) с разными целями для улучшения учебно-воспитательного процесса и повышения эффективности деятельности преподавательского состава.

Использование мультиплекса позволило провести сравнительное исследование оценок результатов обучающихся на единой шкале и построить прогностическую функцию вычисления ОФГ для студента-гуманитария. Такая информация полезна в целях грамотного принятия управленческих решений, так как можно получить надежные, объективные и достоверные рекомендации по совершенствованию общей функциональной грамотности как обучающегося, так и образовательной организации в целом.

Выводы

В рамках современных парадигм развития образования можно сделать следующие выводы:

- при разработке программ обучения требуется наличие инструментария оценки, который заранее известен студенту и преподавателю;
- при обучении и оценке следует учитывать культурные, национальные и др. потребности студентов;
- происходит воздействие глобализации на содержание преподавания и используемые обучающие стратегии;
- неизбежно и оценка становится более вписываемой в международные рамки эвалюации качества образования [12; 13; 14].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Šarkan, M. and R. Nemeš, 2011. Humanistic Paradigms of Education in the Postmodern Vision. *Pedagogický časopis*, 1(2): 99–119.
2. Huitt, W. and J. Hummel, 2006. An overview of the behavioral perspective. *Educational Psychology Interactive*, Valdosta.
3. Popkewitz, T. and L. Fendler, 1999. *Critical Theories in Education. Changing terrains of knowledge and politics*, London.
4. DeVries, R., 2002. What does research on constructivist education tell us about effective schooling?, the Iowa Academy of Education.
5. Найденова, Н., 2012. Мультиплексное измерение качества школьного образования. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1: 224-234.
6. Найденова, Н. and В. Мясников, 2007. Компетенции и педагогические измерения. *Педагогическая диагностика*, 2: 42-49.
7. Найденова, Н., 2012. Специфика использования математических методов в сравнительных исследованиях в сфере образования. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*, 3: 111-119.
8. McMahon, M. and J. Luca, 2001. *Assessing Students' Self-Regulatory Skills. Meeting at the Crossroads*, ASCILITE.
9. Booth, R., B. Clayton, R. House and R. Roy, 2002. *Maximising Confidence in Assessment Decision making. A Resource to Assist Assessors to Maintain the Quality of their Assessment Systems*, NCVER.
10. Найденова, Н., 2012. Социально-педагогические факторы международных исследований в оценке качества образования. ИТИП РАО.
11. Donovan, S., J. Bransford and J. Pellegrino, 1999. *How People Learn. Bridging Research and Practice*, Washington DC.
12. *International Handbook of Educational Evaluation*, 2003. Kluwer Academic Publishers.
13. Pawson, R. and Tilley N., 2002. *Realist Evaluation*. Sage.
14. Найденова, Н., 2005. Эвалюация – новый подход к качеству образования. *Образование в изменяющемся мире*, ИТИП РАО.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Атарщикова Е.Н. , Морозова А.В.

УСЛОВИЯ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

В последние десятилетия в ряде регионов нашей страны появляется все большее количество детей в условиях двуязычия. Так, по данным УФМС России по Ставропольскому краю, в 2014 году [1] на территорию края прибыло свыше 7 тысяч человек из разных регионов и ближнего зарубежья. Соответственно в русскоязычных школах возрастает количество обучающихся с иным культурным фоном. Современное состояние методики преподавания русского языка в школах с полиэтническим составом обучающихся не позволяет учителю оперировать оптимальными средствами обучения. Существующие учебники, программы и традиционные методики преподавания русского языка ориентированы на детей, для которых русский язык является родным. Отсюда трудности в освоении русского языка двуязычными детьми: учителя, действуя в обычном методическом поле, изначально воспринимают детей как «отстающих» или неосваивающих предметный материал. Овладение же русским языком для иноязычного ребенка – жизненная необходимость, условие для вхождения в мир русской культуры. Такое противоречие порождает трудности в практике преподавания русского языка в условиях полиэтнической школы. Безусловно, невозможно адаптировать в полной мере все существующие учебники и методики для обучения детей-билингвов, однако необходимо определенное лингвометодическое и психолого-педагогическое сопровождение, которое помогало бы им освоить русский язык.

Анализируя языковое развитие детей-билингвов, исследователи зачастую сталкиваются с обилием терминов, нередко двойственных и неточных. Смешение таких терминов, как «язык как неродной», «язык как второй родной», «язык как иностранный» встречается в современной литературе по вопросам национально-русского естественного билингвизма (дву- и многоязычия детей). Недефинированное употребление такой терминологии по отношению к носителям языков и использование одних и тех же методик может привести к утрате естественного многоязычия и даже к дебилингвизации личности. Необходимо выделять важное отличие между другим родным и иностранным языком: в первом

случае в роли маркера выступает семья билингва, во втором – общество.

Для определения обучающихся, владеющих двумя или более языками, мы обратились к обобщающей дефиниции, касающейся, во-первых, тех детей, для которых русский язык является вторым и осваивается в среде общения со сверстниками, русскоговорящими родственниками и т.п., во-вторых, детей-мигрантов, для которых русский язык является иностранным, – «инофон». Этот термин все чаще используется исследователями для определения человека, который принадлежит к иной культурной и языковой общности, чем большинство коренного населения страны, находится в ином «фоновом пространстве» [2,3,4].

Организация психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов предполагает необходимость выделения некоторых психологических маркеров, отмечающих особенности восприятия иной культуры.

В качестве особых параметров в обучении детей-инофонов М. Г. Хаскельберг выделяет следующие: более позднее овладение речью; обедненный словарный запас на каждом из языков, при этом общий совокупный лексикон ребенка шире; осложненное усвоение грамматики; трудности при усвоении письменной речи второго языка; при отсутствии практики риск утраты недоминирующего родного языка; эмоциональные трудности, проявляющиеся в поведении [5].

Условия становления и развития индивидуального многоязычия ребенка-инофона зависят как от коммуникативной активности таких детей, так и доминантности одного из родных языков. В речи могут происходить явления замены, аттрикции, фоссилизации, ревитализации, модернизации [6].

Уровни межкультурной компетенции обучающихся в условиях другого языка можно разделить условно на элементарный, базовый и продвинутый уровни.

На элементарном уровне межкультурной компетенции обучающийся не относится к проявлениям иной культуры негативно, но и не использует имеющиеся знания о ней в своей повседневной жизни (продолжает использовать опыт, приобретенный в семье); культура как иностранная.

Базовый уровень предполагает познания иной культуры в бытовой сфере, но они не глубоки и редко применяются в реальном общении; ребенок не может перевести шкалу ценностей родной культуры на чужую при контакте с ней; культура как иностранная.

Продвинутый уровень делится на три этапа: первый, – когда обучающийся воспринимает другую культуру как иную, равноценную собственной, понимает необходимость сосуществования разнообразных культур и традиций и использует имеющийся опыт и знания в разных сферах коммуникации; второй уровень предполагает вхождение в культуру без притяжения ее как неотъемлемой части своего «Я» (национальный компонент своего характера и поведения); третий уровень – ребенок полностью интегрирован в другую культуру и принимает ее как часть своего «Я»; культура как родная. Восприятие языка в таком случае и как неродного, и как другого родного или иностранного может не совпадать с оценкой детьми культуры как неродной, родной или иностранной.

Языковая ситуация инофона должна быть сбалансирована, в этом случае ребенок будет владеть языками, использовать их в любых речевых ситуациях, не смешивая при этом системы разных языков. В исследованиях А. Н. Леонтьева и И. А. Зимней отмечается, что полное и автономное владение двумя языками превышает психические возможности обычного человека [7,8]. Происходит частичное отождествление и смешение двух языковых систем, что приводит к ошибкам в речи (например, появлению интерференции, смешения в речи элементов двух языков до так называемого «полуязычия» на одном или каждом из языков билингва.

Дети-инофоны изначально являются членами нескольких социумов, где отношение к многоязычию различное: от поддержки до явного неприятия. Негативное отношение окружающих к говорящим на национальном языке приводит к ситуациям непонимания, чувству исключенности из коммуникации. Для адекватного вхождения ребенка-инофона в социум родителям и педагогам необходимо передать ребенку компетенции, способствующие переключению поведения при смене социумов, подготовить к самостоятельной отработке и адаптации компетенций, полученных в одном социуме для использования в другом – объяснить и продемонстрировать нормы общения в связи с использованием национального и русского языков в различных окружениях.

В плане реализации Стратегии государственной национальной политики в условиях Ставропольского края существуют бесплатные курсы для мигрантов по русскому языку, на которых реализуется коррекционно-развивающая программа. Однако курсы не могут охватить все категории граждан, нуждающихся в помощи. Так как школа является частью российской и городской образовательной системы и взаимодействует с социально-культурными, научными учебными заведениями, можно определить ее потенциал в реализации программы лингвометодического сопровождения детей-инофонов в условиях полиэтнического класса. Возможности взаимодействия вузовской теории и школьной практики могут определяться уровнем внедрения инновационных форм и технологий обучения в учебный процесс, материальным оснащением, готовностью коллектива к переменам в соответствии с социальным заказом общества, уровнем мобильности и профессиональной подготовленности педагогического коллектива.

Исследования, ориентирующие учителя на обучение межкультурному общению и отражающие интерес обучающихся к культуре и образу жизни носителя языка, получили развитие в последние десятилетия. Учителю необходимо стремиться формировать у обучающихся представление о языке как отражении социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой.

Лингвокультурология как гуманитарная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его развитии и отражающая эту динамику как процесс функционирующей системы культурных ценностей, получающих выражение в языке, призвана обеспечить адаптацию инофона к вхождению в общественную среду.

Лингвокультурология в практике преподавания русского языка как ино-

странного и русского языка как неродного не нова, она позволяет подготовить обучающихся инофонов к «погружению» не только в речь, но и в культуру, выраженную через язык. Этот процесс осуществляется на основе анализа языковых явлений, где происходит взаимодействие языка и культуры, с помощью лингвокультурологических комментариев. Языковые единицы позволяют раскрыть смысл наиболее важных событий и явлений, выраженных в менталитете народа и отображенных не только в культурных и исторических фактах, но и в отдельных единицах языка, воссоздающих языковую картину мира.

Так, языковая компетенция обучающихся формируется через соизучение языка и культуры и становится стратегией и основной целью обучения русскому языку в полиэтнической школе.

В условиях, когда мотивом к изучению русского языка является знакомство с культурой, историей, образом жизни данного народа через вербальную информацию, закономерно возрастает роль лингвокультурологии как культурно-познавательного подхода.

Лингвокультурология делает акценты на показе проблемной, глобальной истории развития общества, коллективных судеб нации как духовной личности народа.

Лингвокультурология рассматривается нами как прикладной инструмент познания, являющийся одним из условий языкового развития детей-инофонов. Разработка УМК по лингвокультурологии для общеобразовательной школы – практическая цель, которая должна быть сопряжена с совершенно новыми задачами, связанными в первую очередь с вопросами повышения эффективности сопровождения процесса освоения русского языка детьми-инофонами такими, как:

– исследование существующих условий подходов, методов и средств лингвокультурологии как учебной дисциплины;

– разработка и апробация программы по дисциплине «Лингвокультурология» с учетом возможности создания специальной языковой среды;

– разработка и апробация специальной технологии обучения русскому языку как неродному, обеспечивающей доступность – возможность обращения к аутентичному языковому материалу; гибкость – возможность индивидуального выбора времени, места и темпа работы с языковым материалом; комплексность – возможность развития способностей, обеспечивающих овладение языковыми механизмами (фонетика, лексика, грамматика) и видами речевой деятельности; управляемость – системный контроль качества освоения русского языка; интерактивность – постоянное изменение направленности информационного потока в течение процесса освоения русского языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Официальный сайт УФМС России по СК. <http://ufmssk.ru/staticheskie-dannye/>

2. Русистика и современность. Материалы XIV международной научно-практической конференции 29 сентября – 1 октября 2011 г. Том 2. Методика преподавания русского языка как иностранного и обучение русскому языку как неродному в поликультурной среде. – СПб.: Северная звезда, 2012. – С. 265-270.

3. Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С.Н. Цейтлин / редкол.: Т.А. Круглякова (отв. ред.), Т.В. Кузьмина. – СПб.: Злотоуст, 2012. – С. 235-240. http://ontolingva.ru/Ceytlin_2013.pdf.

4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – С.211.

5. Хаскельберг М. Г. Билингвизм. – М., 2006. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.psygesurs.ru/>

6. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: изд-во МГУ, 1973.

7. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

8. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского // Вопр. психологии. – М., 1998. - № 1. С. 108-124.

Биба А.Г.

**ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА
В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА**

Ведущей идеей современного образования является ориентация на личностное развитие учащихся, и в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) она выражается в формировании у школьников учебной самостоятельности. Вариативные программы предметного обучения, разработанные в рамках ФГОС НОО, нацелены на формирование у школьников комплекса универсальных учебных действий

(ууд), которые образуют их учебную самостоятельность. Важнейшими из данных действий признаны рефлексивные действия, поскольку рефлексия включается в механизм саморегуляции детей, позволяет им занять субъектную позицию по отношению к учебной деятельности [2]. Гуманистический потенциал рефлексивных действий заключается в том, что они оптимизируют овладение младшими школьниками предметными компетенциями. Механизм учебной рефлексии включает действия, которые обеспечивают системность и функциональность школьных знаний, позволяют меньше времени тратить на овладение предметными умениями [1].

В сложившейся образовательной ситуации от учителей требуется организовать урок родного языка так, чтобы обучение одновременно способствовало развитию рефлексии учащихся. Результаты проведенного автором соответствующего диагностического исследования (2013-2015 гг.) показывают, что школьные педагоги различных регионов Российской Федерации (всего 236 чел.) осведомлены о данном требовании, однако, недостаточно компетентны в данном вопросе. Большинство учителей начальных классов неточно представляют содержание учебной рефлексии (педагоги отождествляют ее с самооценкой работы в конце урока), и не владеют специальными знаниями для формирования рефлексивных действий (не представляют четко, когда и как это делать на уроке). С целью оказания методической помощи современным педагогам в развитии ууд в рамках данной статьи рассматривается состав рефлексивных действий младших школьников, исследуются пути и средства их формирования на уроках родного языка.

В научных исследованиях под учебной рефлексией понимается осознание школьниками границы собственного знания и незнания; задач, способов, итогов деятельности; трудностей, их причин и путей преодоления [4]. Следовательно, в состав рефлексивных действий учеников начальной школы входят следующие умения:

- определение разрыва в собственных знаниях (например, ученик говорит, что он умеет проверять безударную гласную в корне, но в приставке еще не умеет);

- фиксация затруднений в учебной работе и выяснение их причин (например, ученик говорит, что он не может разобрать данное слово по составу, так как не умеет выделять приставку; ошибается в определении спряжения глагола, т.к. не умеет ставить глагол в начальную форму);

- переформулировка незнания в учебную задачу (например, ученик, выяснив отсутствие у него знания об изменении существительных по падежам, ставит учебную задачу: узнать, по какому еще признаку изменяются имена существительные);

- определение путей преодоления трудностей, решения задачи (например, ученик выяснил, что он ошибается в написании безударных окончаний глаголов вследствие смешения спряжения, и делает вывод, что ему нужно тренироваться в определении спряжения глагола; ученик поставил задачу узнать, какие слова

называются родственными, и предлагает для этого сравнить слова по смыслу и написанию);

- обоснование шагов способа действия (например, ученик объясняет, почему для определения склонения имени существительного он обязательно учитывает и его род, и окончание);

- установление соответствия между результатом деятельности и ее целью (например, ученик в конце урока заключает, что хотел узнать правило проверки буквы согласного, а узнал, какие и где согласные буквы нужно проверять). Заключения о том, успешной была работа, доволен ли ей ученик, относятся уже к действию самооценки.

На основе исследования механизмов учебной рефлексии можно выделить главное условие развития рефлексивных действий у школьников: организация обучения в форме деятельности и ее совместного обсуждения [4]. Применительно к уроку родного языка это означает изучение предметного материала в форме создания затруднительной ситуации, которая помогает показать разрыв в знаниях; совместное с учителем выяснение причин затруднения и постановку учебной задачи самими учащимися. Также изучение языковых понятий и правил должно строиться в форме совместного их выведения на основе наблюдений и действий с лингвистическими примерами. На протяжении всего урока педагог не должен посылать директивы учебной работы, а рассуждать вместе с учениками о возникающих трудностях, обсуждать необходимость выполнения задания или действия.

Например, в ходе изучения правила о правописании буквы парного согласного в середине слова (после изучения правила о той же орфограмме на конце слова) педагогу рекомендуется действовать следующим образом. Ученикам предлагается написать слова площадь, шкаф, воротник, голубь, зарядка и коллективно проверить написание. В ходе проверки проблема возникает только с последним словом. Ученики могут интуитивно написать правильно, допустить ошибку, но доказать правильность своего варианта не смогут или скажут, что не знают, какую букву писать. Педагог предлагает детям выяснить причину общего затруднения: проверить букву известным способом. Проверить орфограмму ученикам не удастся, тогда учитель предлагает определить ее вид и место в слове. Выяснив, что буква парного согласного д в слове зарядка находится не в конце слова (а в середине), ученики могут определить разрыв в знаниях (не знают, как проверить букву парного согласного в середине слова) и поставить учебную задачу (узнать это). Далее, в ходе решения задачи, педагог предлагает рассуждать, каким образом можно найти проверочное слово, и дает подсказку: вспомнить известные способы проверки. Тем не менее, идеи о вариантах проверки исходят от детей. Пробуя изменить слово по какому-либо признаку (числу, падежу), ученики не находят верного решения. Подбирая родственные слова, дети обнаруживают единообразие обозначения глухих и звонких согласных в середине слова и могут предложить верный способ выбора согласной буквы. Таким образом, они сами выводят правило проверки орфограммы на основе рефлексии деятельно-

сти. После этого учитель предлагает создать алгоритм написания слов с парными согласными и в ходе его создания вместе с учениками рассуждает, почему нужно обращать внимание на признаки согласного звука, смотреть на его место в слове, учитывать позицию согласного в проверочном слове. Следовательно, ученики будут обосновывать способ действия, рефлектируя собственные действия.

Из анализа профессиональных действий учителя по активизации учебной рефлексии можно выделить средства ее развития на уроке русского языка. К ним относятся языковые ситуации или задания, инициирующие осмысление пробела в знаниях:

- выбор верного варианта из предложенных написаний или построений предложения, что не возможно в силу незнания (например, ученикам, которые еще не знают правила написания букв е-и в суффиксах, предлагают выбрать верное написание: ключик или ключек; выбрать сочетание большой кенгуру или большая кенгуру перед изучением согласования частей речи в роде);

- задания с новыми для школьников условиями (например, диктовка слов с неизвестными учащимся орфограммами и их анализ: ученикам известно правило проверки безударной гласной в корне, а им предлагают написать слова с безударными приставками прилив, поход, настил и т.п.);

- сопоставление житейских представлений с языковым знанием (например, учитель расспрашивает школьников о родственниках, затем предлагает найти родственников слова вода среди слов капля, водичка, дождь, водяной, овод, что в итоге приводит детей к тому, что они не знают признаки родственных слов);

- анализ искаженной речи (например, учащимся, которые не знают изменение по падежам, предлагается объяснить иностранцу его ошибку в предложении Я хожу в школа, что дети не смогут сделать (смогут только исправить), при этом они задумаются о существовании нового для них правила в родном языке);

- коррекция и обобщение собственных ошибок (например, учитель предлагает исправить ошибки, допущенные учениками в самостоятельной работе: растаит (растаить) – 2 спр, бросает (бросить) – 2 спр. и т.п., и сделать вывод, какие ошибки возникают, если неправильно определить спряжение глагола; что нужно делать, чтобы ошибок не допускать; нужно ли еще тренироваться в написании окончаний глаголов).

Данные задания рациональнее всего предлагать перед изучением соответствующей темы, но можно их давать и в ходе отработки смежного материала с целью обнаружения границы знания. Например, текст, предложенный для поиска имени прилагательного, можно дополнить наречиями и предложить детям определить, являются ли они именами прилагательными или нет. Ученики выясняют, что несмотря на то, что данные слова обозначают признак, они не связаны с именем существительным и не отвечают на вопросы имени прилагательного. Выполнив это задание, дети обнаружат, что есть еще часть речи, которая обозначает признак. С этой же целью можно использовать прием «письмо с дырками», предложенный М.С. Соловейчик [3], когда дети пропускают в словах те буквы, орфограммы которых им неизвестны или они не знают, как их проверить. Для

инициации рефлексивных действий учителю необходимо дополнить данный прием заданием на выделение морфемы, в которой находится неизвестная орфограмма, поскольку этот признак является одним из ведущих для осмысления границы орфографического знания и незнания. Формировать умение рефлексировать возможно и простым указанием, например, подчеркнуть части речи, которые уже знаешь, поставить галочку над теми, которые еще не знаешь.

Таким образом, важным моментом для развития рефлексивных действий является отбор предметного содержания. Несмотря на интересные и продуктивные упражнения в учебных пособиях, принятых ФГОС НОО, недостатком многих является то, что они ограничивают языковой материал в заданиях. Предлагая только то, что ученики способны выполнить, они лишают урок возможности формировать у детей рефлексии границы знания и незнания. Например, в разделе по правописанию приставок не хватает слов с безударным суффиксом; в тему изменения существительных по числам не включены слова, которые не имеют формы числа или не изменяются. Следовательно, педагогам рекомендуется дополнять задания учебников материалом, который находится за пределами возможностей детей, но они способны определить его место в собственной системе знания с помощью учителя.

К средствам инициации рефлексивных действий также относятся метасообщения учителя о регуляции учебной деятельности. Данные побудительные предложения заставляют учащихся переключить внимание с содержания учебной деятельности на ее составные компоненты и ход. Например: «Определим, что вы еще не знаете о частях слова»; «Выясним, какие трудности возникают в выполнении задания»; «Поставим перед собой задачу работы на уроке»; «Подумаем, как будем решать проблему»; «Составим памятку поиска родственного слова»; «Выясним, почему необходимо выполнять это действие»; «Подумаем, чему вы научились на уроке» и т.п. Несмотря на обращение к учащимся, метасообщения формулируются с учетом того, что педагог включается в учебную деятельность в роли сотрудника.

В ходе отработки орфографического правила или языкового определения есть возможность для развития рефлексивных действий школьников: учитель предлагает детям выяснить, как задание помогает научиться проверять орфограмму или выделять признаки понятия, какое значение оно имеет для овладения данными умениями. Например, в теме «Правописание падежных окончаний имен существительных» полезно предложить упражнение на образование начальной формы слова, т.к. ученики часто ошибаются, особенно со словами вида (в) тетрадки, (на) площадки, (на) ветве (ставят их в начальную форму как тетрадь, площадь, ветка). Данное действие является важным для дальнейшего выбора окончания, поэтому осмысление его необходимости поможет избежать ошибок. В теме «Родственные слова» дети часто не понимают, зачем нужно толковать слова, что также ведет к ошибкам вида шаль и шалить - родственные слова. Если помочь ученикам понять необходимость данного действия, результаты поиска или подбора родственных слов будут лучше. Таким образом, рефлексия

способа действия поможет избежать предметных ошибок.

Для активизации рефлексии имеет смысл предложить задания на выбор с предварительным его обсуждением, например, тренироваться искать орфограмму в словах или подбирать родственные (проверочные) слова. В данном случае выбор обусловлен двумя факторами: порядком действий в алгоритме проверки орфограммы и уровнем владения каждым действием. Наблюдения показывают, что ученики допускают ошибки, т.к. часто пропускают орфограммы в словах, т.е. пишут по слуху. Поэтому, если совместно обсуждать последовательность выполнения упражнений в соответствии с порядком алгоритма и оценивать, насколько хорошо умеют выполнять каждый его шаг, дети выберут первое задание. Таким образом, в процессе обсуждения учащиеся рефлексиируют и способ действия, и собственные возможности.

Потенциал в развитии рефлексивных действий также имеют задания на классификацию предметных действий. Например, учитель сначала предлагает детям стать волшебниками и «превратить» одно слово в другое по образцу: 1) ручка- кучка - ... (тучка); 2) гриб – грибок - ... (грибочек); 3) мак – так -....(рак); 4) дуб – дубок - ... (дубочек). Затем учитель просит найти строчки слов, которые похожи способом «превращения» слова. Чтобы выполнить вторую часть задания, ученикам потребуется рефлексировать собственные действия по изменению слов, следовательно, у них будет активизироваться учебная рефлексия. Подобные задания можно предложить в любой теме, например, «Падежи имен существительных»: 1) парта – парте – парту-...; 2) сад – сады - садик - ...; 3) тигр – тигру – тигра...; 4) мышь – мыши – мышка- В данном задании основанием для классификации является способ изменения слова (по числу и падежам). В теме «Суффикс» задание включает: 1) слон – слоненок – тигр -; 2) город – пригород – бег-....; 3) ключ-ключик – карман -; 4) бежать – забежать – прибежать -... . В данном задании основанием для классификации является способ образования слова (суффиксальный и приставочный). Выяснение основания классификации требует от учеников рефлексии способа действия.

Для инициации рефлексивных действий при выполнении нестандартных упражнений на уроке подходят задания с недостающими условиями действия. Например, задание: «Это слово обозначает процесс. Какой частью речи оно является?». В нем не хватает условия, так как и глагол, и имя существительное могут обозначать процесс, например, бежать и бег. Недостающее условие – вопрос, на который отвечает слово. Для верного выполнения задания ученикам нужно осмыслить способы определения частиречной принадлежности слов, сопоставить эти способы с конкретными условиями языкового задания и запросить у учителя недостающее условие. Данные действия связаны с рефлексией собственной деятельности. Если дети не запросят недостающих условий, но выполнят задание (ответят на вопрос), педагог может убедить их в ошибке, рассмотрев альтернативный вариант решения. В случае с частями речи, если ученики скажут, что данное слово – глагол, учитель предлагает слово бег и просит определить его часть речи. В итоге дети убеждаются, что они не могут ответить на вопрос

о частиречной принадлежности слова. В помощь для запроса информации о недостающем условии рекомендуется обратиться к ученикам с вопросом: «Какого признака слова не хватает в задании?» или «Какой еще вопрос вы могли бы мне задать, что бы верно определить часть речи?».

Задания с недостающими условиями действия можно предложить на любом языковом материале: проверить безударную букву в слове (не хватает условия, в какой части слова находится буква); определить склонение имени существительного женского рода (не достает условия, какое окончание у данного существительного); найти в предложении подлежащее, если в нем говорится о цветах (не хватает условия, стоит ли слово цветы в форме именительного падежа); какой частью слова является слог, если с его помощью слово образовалось (недостающее условие – перед корнем или после корня стоит слог) и др. Можно заметить, что подобные упражнения не только предназначены для активизации рефлексивных действий, но и предупреждают лингвистические ошибки детей.

Характерной особенностью всех приведенных выше заданий является то, что они требуют не имитации способа действия, а его вдумчивого применения в конкретной языковой ситуации, т.е. они являются проблемными для учеников.

Таким образом, на каждом этапе урока родного языка есть возможности для развития рефлексивных действий школьников при условии деятельностной стратегии в обучении, определенного отбора предметного материала и использования названных дидактических средств. Безусловно, осуществление учебной рефлексии требует от младших школьников определенного уровня познавательных умений, аналитического мышления, способности к обобщению и доказательной речи. Это означает, что при соблюдении названных условий учитель одновременно развивает личностные характеристики младших школьников и реализует требования ФГОС НОО.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986. 348 с.
3. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах: сб. методических задач. М.: Линка - Пресс, 1994. 80 с.
4. Эльконин, Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. М.: Изд-во Московского ун-та, 1981. 304 с.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Кириленко И.Н.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТОВ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ИХ РАЗВИТИЯ И ТРАНСФОРМАЦИИ

Детско-родительские отношения – это особая форма межличностного взаимодействия, которая разворачивается в рамках семьи и выступает средством решения возложенных на нее задач. Особенностью детско-родительских отношений является присутствие в них личности Другого, обладающей повышенной значимостью для любой стороны этих отношений, будь то родитель или ребенок. Учитывая широкую вариабельность проявлений Другого [8], отметим, что в детско-родительских отношениях его значимость закрепляется априорно, т.е. самим фактом его присутствия в жизни субъектов этих отношений. Для родителей образ значимого Другого отождествляется с ребенком в связи с присвоением ему интенций продолжения рода, реализации возложенных надежд, воплощения в его жизни их собственных мечтаний о лучшем, о больших успехах и т.п. Эта значимость сопровождается родительской любовью, привязанностью, преданностью и соответствующими поведенческими проявлениями, способствующими выживанию ребенка и осуществлению его социализации.

Для ребенка образ значимого Другого изначально связан на эмоциональном уровне с образом родителя как безусловно привлекательного, авторитетного, обладающего широкими властными полномочиями, распространяющимися на значительный период его жизни, с возможностью удовлетворения ряда потребностей. Значимость родителя как особого Другого для него, очевидно, закреплена архетипически, так как даже утрата родителем авторитетных и властных функций относительно ребенка (например, в случае лишения родительских прав) не сопровождается потерей их значимости, сохраняющейся на эмоциональном уровне. Соответственно, можно предполагать, что детско-родительские отношения создают возможности для воспроизводства особого механизма передачи социального опыта, традиций, личностных качеств от родителей к ребенку, что затруднено в рамках иных межличностных отношений.

Наряду с концептом «значимого Другого», семья, образуя особую микросреду взаимодействия своих субъектов, придает базовую специфику детско-родительским отношениям, которая воспроизводится:

- предзаданностью эмоциональности – детско-родительские отношения исключают безразличие своих субъектов, они всегда эмоционально насыщены и содержат позитивную эмоциональную окраску;

- фиксированностью динамических характеристик – детско-родительские отношения, оформляясь после рождения ребенка, носят устойчивый, достаточно длительный характер, ограниченный в большинстве случаев жизнью своих субъектов и характеризующийся относительной стабильностью выстраиваемого в их рамках взаимодействия;

- неравнозначностью позиций их субъектов – значительный период выстраиваемого взаимодействия родители выступают образцом для подражания и источником поддержки для детей, изменяясь лишь при достижении ими определенного уровня развития.

Названные признаки определяют трансформацию в пространстве семьи феноменов, присущих непосредственно детско-родительским отношениям, рождающихся в контексте решения задач, стоящих перед родителями и детьми. Анализ детско-родительских отношений позволяет увидеть, что в современных исследованиях детально проработанной является только их направленность на развитие ребенка (Захаров А.И., Карабанова О.А., Лишин О.В., Марковская Н.Г., Овчарова Р.В., Сапоровская М.В., Спиваковская А.С., Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. и др.). Она способствует созданию условий, наиболее благоприятных для его личностного и интеллектуального развития [11]. Вместе с тем, очевидно, что детско-родительские отношения обладают более широким потенциалом удовлетворения личностных потребностей не только ребенка, но и его родителей, что практически остается неизученным.

Согласно нашим представлениям, детско-родительские отношения применительно к ребенку:

- содействуют его целеполаганию, т.е. вооружают его личность жизненными ориентирами;

- облегчают ему овладение навыками межличностного взаимодействия, т.е. обладают фасилитирующим влиянием;

- сопровождают социализацию, т.е. содействуют принятию им на личностном уровне социальных норм поведения, овладению просоциальным поведением;

- обладают компенсаторными возможностями, т.е. могут смягчать остроту переживания личностью негативных последствий внешних стрессоров;

- способны аккумулировать жизненные ресурсы, т.е. выступают источником поддержки позитивных начинаний и личностных преобразований.

Относительно родителей детско-родительские отношения способны, как минимум:

- предоставить возможность самовоспроизведения личности родителя в жизни другого человека, продление своей личности, своих привычек, своего стиля жизни через развивающегося ребенка и его бытие;

- решить задачи самоудовлетворения, т.к. позволяют ему подтвердить

свою способность быть родителем, отвечать за жизнь и воспитание слабого, незащищенного существа – ребенка;

- добиться самообогащения личности, так как любовь к ребенку способствует культурному преобразованию, усовершенствованию и обогащению личности родителя;

- получить определенное социальное признание, перейти от субъекта бездетной семьи к субъекту детной семьи, стать родителем, вызывающим общественное уважение;

- проявить властные возможности, руководя и управляя поведением и организацией жизни другого человека – ребенка, распоряжаться властью относительно него с собственных позиций целесообразности;

- стимулировать жизнестойкость, пробуждать у родителей на личностном уровне новые силы, которые необходимы для защиты и организации достойной жизни своего ребенка.

Свое индивидуальное выражение в конкретной семье детско-родительские отношения получают под влиянием личностных особенностей образующих их субъектов – родителей и детей. Поэтому проведем наиболее общую ментальную реконструкцию феноменов детско-родительских отношений, которые на практике, как мы предполагаем, неизбежно окрашиваются личностным началом своих субъектов. Именно личностный пласт данных феноменов оказывает непосредственное влияние на построение детско-родительских отношений и, в свою очередь, «впитывает» влияние этих отношений, определяя специфику содержания их феноменологии.

Все многообразие феноменов детско-родительских отношений, попадающее в поле личностного модуса рассмотрения, структурируем путем выделения в нем нескольких составляющих. Обозначим их в качестве когнитивной, коммуникативной, эмотивной, аксиологической и конативной составляющих детско-родительских отношений. Выделение когнитивной составляющей детско-родительских отношений обуславливается необходимостью обозначить феномены, образующие ту или иную степень взаимопонимания субъектов этих отношений. В целом, подобные феномены отражают способность субъекта межличностных отношений воспроизводить обстоятельства, важные для эффективной самореализации в системе «родитель – ребенок» и функционирования самой этой системы.

Базовый уровень когнитивной составляющей детско-родительских отношений образуется представлениями их субъектов друг о друге и, в целом, о построении детско-родительских отношений. Представления субъектов детско-родительских отношений в качестве элементов их когнитивной составляющей определяются как индивидуальная проекция особенностей детско-родительских отношений на актуальную для субъектов систему знаний. Эти представления вырабатываются в процессе познания субъектом различных аспектов семейного окружения. Познание такого рода носит выборочный характер, обусловленный личностными приоритетами (потребностями, интересами, установками,

ожиданиями).

Итогом обозначенного процесса выступает интеграция соответствующих представлений в особый фрагмент субъективной «картины мира» – в субъективный образ детско-родительских отношений, образуемый под влиянием комплекса внешних (экономические, социальные, бытовые и пр. условия) и внутренних (развитие внимания, мыслительных способностей, рефлексивности и пр.) факторов. Разнообразие ситуаций построения детско-родительских отношений в сочетании с личностным своеобразием их субъектов способствует образованию значительной вариативности представлений об этих отношениях.

Эмпирически выявлено, что в зависимости от личностных приоритетов родителей и детей их представления могут охватывать разные сферы детско-родительских отношений, различаться своей полнотой, адекватностью, структурированностью и системностью [3]. Представления субъектов о детско-родительских отношениях выполняют сигнальную, регулирующую и настроечную функции [6].

В качестве компонента когнитивной составляющей детско-родительских отношений нами обозначаются также стереотипы, которые, как и представления, представляют собой некоторый фрагмент субъективного образа, позволяющий им ориентироваться в соответствующей реальности. Однако в отличие от представлений, стереотипы в сфере детско-родительских отношений имеют более узкую функциональную направленность, обуславливающую их достаточно жесткую фиксацию в системе поведенческих механизмов. Особенностью стереотипов именно в сфере детско-родительских отношений является то, что они присваиваются субъектом на более позднем этапе онтогенеза, чем представления о них. Таким образом, стереотипами о детско-родительских отношениях руководствуются, в основном, родители.

Родители могут переносить на выстраиваемые ими семейные отношения стереотипы взаимодействия и воспитания ребенка, почерпнутые ими из своего детства или каких-либо иных источников. Свойственная такому переносу избирательность, очевидно, обуславливается личностными качествами родителей, относимыми к его познавательной, эмоциональной, ценностно-смысловой и мотивационной сферам. Будучи более устойчивыми, чем субъективные представления, стереотипы обеспечивают воспроизводимость заложенных в них моделей поведения в течение более длительного периода времени. Иногда они образуют стабильную характеристику поведения своего субъекта.

В когнитивную составляющую детско-родительских отношений нами включается также родительская компетентность [1]. Основываясь на представлениях о должном, эффективном и возможном в детско-родительских отношениях, компетентность содержит в себе оценочный компонент. Он образуется только на определенном этапе социализации и делается актуальным с принятием субъектом на себя вполне конкретных функций.

Коммуникативная составляющая детско-родительских отношений

выделяется в связи с необходимостью обозначить особенности построения общения родителей и детей. Общение образует то особое пространство, в котором все остальные феномены детско-родительских отношений проявляются и закрепляются. Наиболее изученной характеристикой коммуникативной составляющей детско-родительских отношений выступают стили, обладающие качественным своеобразием. Проведенные исследования обнажили значительную вариабельность стилей общения родителей и детей [9].

Анализ научных источников позволяет выделять личностную обусловленность стилей общений родителей и детей. Находясь в непосредственной связи с когнитивной составляющей детско-родительских отношений, стили общения родителей и детей могут зависеть от таких их личностных качеств как открытость, эмпатийность, рефлексивность, коммуникативность и пр.

Эмотивная составляющая детско-родительских отношений характеризует эмоциональную окраску этих отношений, обусловленную удовлетворенностью имеющихся у субъектов потребностей. В ее состав входят окрашенные личностным началом феномены, определяющие сближение или отдаление родителей и детей друг от друга. К таким феноменам мы относим эмоциональные реакции субъектов на ситуацию, в которой они находятся (проявления эмоционального контакта, раздражение и др.), а также более устойчивые чувства, возникающие между родителями и детьми (эмоциональная привязанность, любовь).

Эмоциональный контакт характеризует собой эмоциональную регуляцию детско-родительских отношений, отражающую уровень принятия и неприятия (отвержения) друг друга сторонами взаимодействия. Его отсутствие обнаруживается в форме эмоциональных девиаций [12]. Таким образом, в качестве крайних проявлений эмоционального контакта рассматривается излишняя эмоциональная вовлеченность и отчужденность родителей и детей.

Достаточно высокая вариабельность эмоциональной окраски детско-родительских отношений позволяет предполагать существенное многообразие факторов, приводящих к ее возникновению. Т. Гордон указывает на обусловленность степени эмоционального принятия родителей их качествами (уверенностью в себе, толерантностью, полнезависимостью и т.д.) и качествами самого ребенка (агрессивностью, физической привлекательностью и т.д.). Отмечается, что степень принятия родителями ребенка может изменяться в зависимости от ситуации и состояний, в которых находится родитель и ребенок. Наиболее известным проявлением эмоциональной привязанности [7, 11] является родительская любовь, которая выступает зрелым проявлением эмоционального принятия родителями своего ребенка, окрашенным личностным началом. Именно родительская любовь определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, целостное отношение к нему. Отметим, что практически не изученной в психологии остается любовь ребенка к своим родителям. Между тем, такая любовь обладает определенным динамизмом, вызванным развитием

внутреннего мира ребенка, изменением сензитивности, совершенствованием его рефлексивности и нравственности и другими обстоятельствами как субъективного, так и объективного характера.

Нарушения эмоционального контакта, принимающие различные формы, современные авторы [5] предлагают рассматривать в качестве симптомокомплекса, который на операциональном уровне выступает как объемное, континуальное, типологическое образование, обозначаемое как синдром «эмоционального холода». Имеется опыт градации состояния эмоционального контакта между родителями и ребенком, начиная от его отсутствия и до тесного эмоционального контакта.

Эмоциональная составляющая детско-родительских отношений обладает наибольшей насыщенностью феноменологического ряда по сравнению с прочими составляющими этих отношений. В ее состав можно включить родительское (детское) принятие или непринятие субъектами второй стороны детско-родительских отношений, их эмоциональную привязанность, родительскую любовь.

Аксиологическая составляющая детско-родительских отношений характеризуется ценностным наполнением, придающим им ту или иную направленность. Семейные ценности объединяют в себе эмоции, чувства, убеждения и поведенческие проявления, характеризующие специфику детско-родительских отношений. На уровне традиций от родителей к ребенку обычно передаются ценности уважения к старшим, заботы о младших, взаимопомощи, совместного труда и отдыха, трезвого образа жизни, гостеприимства и многое другое. Концентрированным выражением аксиологической составляющей детско-родительских отношений является их ответственность друг за друга, глубоко проникнутая личностным началом. Аксиологическая проявляется в форме семейных ценностей, одним из проявлений которых является родительская ответственность.

Конативная составляющая детско-родительских отношений проявляется в готовности их субъектов к построению и осуществлению совместной деятельности. В рамках личностного модуса она объединяет в себе намерения или интенции вести себя определенным образом в детско-родительских отношениях, а также конкретный способ (стратегия, стиль) построения этих отношений.

При рассмотрении конативной составляющей детско-родительских отношений необходимо учитывать их градуированность по открытости, по уровню контроля, по степени соотношения поощрения и наказания и т.д. Так, по открытости детско-родительские отношения подразделяются на закрытые, ситуационно открытые и открытые отношения; по разумности реализуемого в них контроля – недостаточный, разумный, избыточный; по присутствию поощрения и наказания – недостаточный, адекватный и чрезмерный.

Целостное представление о конативной составляющей детско-родительских отношений дает используемый родителями стиль воспитания (Адлер А., Бомринд Д., Сикорский И.А., Захаров А.И., Лесгафт П.Ф., Личко А.Е., Мухина

В.С., Субботский Е.В., Эйдемиллер Э.Г., Юститскис В. и др.). Вариативность их распределения по классификациям указывает на значительное разнообразие родительских стилей воспитания.

В качестве компонента конативной составляющей детско-родительских отношений нами также рассматривается родительский контроль за детьми. Условно он может быть подразделен на отношение родителей к дисциплине и его конкретное выражение в виде санкций. Чрезмерный контроль или строгая дисциплина в семье выражается стремлением родителей во всем контролировать детей, проверять каждый шаг; следить за их попытками сделать что-либо по-своему; ограничивать активность и самостоятельность; предписывать образ действий; часто запрещать; ругать за малейшие промахи и недостатки; прибегать к различным санкциям.

В состав конативной составляющей детско-родительских отношений входит также психологическая культура родителей. Соответственно, психологическую культуру родителей как компонент конативной составляющей детско-родительских отношений вполне допустимо рассматривать в качестве специфического способа преобразования способностей и умений в такую структуру и такой способ, устойчивость и качество которого наполняется, наряду с предметным, ценностно-смысловым, развивающим содержанием [4].

Как и прочие составляющие детско-родительских отношений, конативная составляющая подвержена деформациям, принимающим различные формы. Проявлением нарушения конативной составляющей детско-родительских отношений может быть и родительская депривация, под которой понимается прерванный родителями контакт со своим ребенком [34]. Нарушение данной составляющей детско-родительских отношений проявляется, в первую очередь, в форме воспитательной неуверенности родителя, «фобии утраты» ребенка, родительской депривации.

В целом, в структуре детско-родительских отношений нами были выделены составляющие, имеющие когнитивную, коммуникативную, эмотивную, аксиологическую и конативную природу. Каждая составляющая конкретизируется определенной группой психологических феноменов. Личностный пласт детско-родительских отношений проявляется и в ряде интегративных образований, объединяющих в себе элементы, относимые сразу к нескольким компонентам детско-родительских отношений. В их состав входит родительская установка и позиция, как интегративные феномены детско-родительских отношений, которые имеют ярко выраженный личностный ракурс.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Борулава Г.А. Новая методологическая платформа развития личности // «Гуманизация образования». – 2013. – №3. – С. 11-24.
2. Дейниченко Л.Б. Динамика представлений супругов о детско-родительских отношениях в зависимости от этапа семейного развития / Л.Б.

Дейниченко // Семейная психология и терапия. – 2005. – №2.

3. Забродина Л.А. Психологическая поддержка родителей в формировании конструктивных родительско-детских отношений: Автореф. дис. ... психол. наук / Л.А. Забродина. – Самара: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 2010. – 25с.

4. Исаева Н.И. Психология достижения матерями родительского АКМЕ / Н.И. Исаева, Е.А. Овсянникова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2010. – №18 (89). – С.317-327.

5. Котова И. Б. Родительство как личностная и социальная ценность: Монография / И.Б. Котова, Е.В. Евдокимова. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2013.

6. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Евразия, 2007. – 672с.

7. Овчарова Р.В. Исследование этнопсихологических особенностей родительства / Р.В. Овчарова, Н.П. Мальгинникова // Вестник Курганского гос. ун-та. – 2005. – №3. – С.181-190.

8. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания / А.В. Петровский. – М., 1981.

9. Смирнова Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С.3-9.

10. Смолярчук И.В. Воспитательные стратегии поощрения и наказания в детско-родительском взаимодействии / И.В. Смолярчук // Актуальные инновационные исследования наука и практика. – 2009. – №1.

11. Спиваковская А.С. Как быть родителем (о психологии родительской любви) / А.С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1986. – 158с.

12. Belsky J. Personality and parenting / Handbook of parenting / J. Belsky, N. Barends / М.Н. Bornstein (ed.). – 2nd ed. Children and parenting. Mahwah. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. – Vol. 1. – P.415-438.

13. Mangelsdorf S. Infant proneness-to-distress temperament, maternal personality and mother-infant attachment: Associations and goodness of fit. / S. Mangelsdorf M. Gunnar, R. Kestenbaum // Child Development. – 1990. – Vol. 61. – P.820-831.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Макарова О.Б., Габерман Н.В., Галкина Е.А.

КОНТРОЛЬ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО БИОЛОГИИ С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОПРОСА SMART RESPONSE

Современное развитие образования в России – это период упорядочения, проверки на общественную востребованность и эффективность инновационных начинаний. Расширяются и видоизменяются функции образования как важного фактора социальной стабильности, преемственности культуры, сохранения нравственного, физического и психического здоровья молодежи, воспитания творческой, активной и ответственной личности. Необходимо освоение новых функций и содержания образования, поиска и внедрения технологий и гибких организационных форм, пересмотра некоторых принципов образования и воспитания, нахождения эффективных способов индивидуального подхода к обучающимся [6].

Контроль учебных достижений обучающихся – важный этап в процессе обучения. Задача учителя не только выявить уровень учебных достижений школьников, но и сформировать общественно необходимые мотивы деятельности; создать условия для развития таких необходимых качеств, как стремление к самосовершенствованию и углублению знаний, целеустремленность в решении проблем, внутренняя ответственность и самоконтроль.

Необходим новый подход к содержанию контроля и оценивания успешности обучающихся в школе, направленный на создание условий осуществления контроля, способствующих развитию качеств обучающихся: самостоятельность мышления, системное осмысление материала, умение анализировать, умение видеть проблему и решать ее, привлекая имеющиеся знания, умения находить новую необходимую информацию для решения конкретного вопроса, способность аргументировать и отстаивать свою точку зрения, способность к самоконтролю и обучению. Возникает необходимость разработки методов контроля, которые бы создавали условия для развития индивидуальных способностей учащихся, для активизации их творческой деятельности, самостоятельности, для приобретения навыков учения.

Тестирование является объективным инструментом для выявления уровня усвоения учебных достижений обучающимися. Главная позиция тестирования определяется его четкой определенностью, надежностью, комплексностью, сочетаемостью с другими формами.

В связи с информатизацией образования в педагогических инновациях появилось отдельное направление – компьютерное тестирование, при котором предъявление тестов, оценивание и выдача результатов обучающимся осуществляется с помощью персонального компьютера. Компьютерное тестирование способно удовлетворить назначение контроля и оценки результатов, при этом экономя время и средства (бумагу).

Интерактивное тестирование с Smart Response, является инновационной разработкой в сфере компьютерного тестирования. Программа Smart Response позволяет проводить объективный текущий контроль учебных достижений обучающихся по биологии с целью диагностики и актуализации образовательного процесса. Возможно применение Smart Response в комплексе с другими формами контроля в ходе итоговой аттестации.

Нами был организован педагогический формирующий эксперимент по выявлению эффективности интерактивного тестирования с помощью Smart Response для текущего контроля достижений обучающихся по биологии на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Гимназия №1» г. Новосибирска.

В ходе экспериментальной работы в 6-х классах проводились контрольные работы с помощью интерактивного тестирования как отдельного метода в ходе текущего контроля, так и в комплексе с заданиями открытого типа в итоговом контроле по теме «Систематика растений» в соответствии с учебно-методическим комплексом В. В. Пасечника «Биология. Многообразие покрытосеменных растений. 6 класс» [7].

Для тестирования в ходе текущего контроля учебных достижений по биологии использовались стандартизированные тесты закрытого типа [3].

В качестве показателя количественной обработки результатов тестирования использовался средний балл [2]:

$$X_{\text{ср.}} = \frac{\sum_{i=1}^n x}{n},$$

где $\sum_{i=1}^n x$ – сумма баллов от 1 до n;

n – количество анализируемых оценок.

При подсчете результатов тестирования можно использовать коэффициент правильности [1]:

$$K_{\text{прав.}} = a/b \cdot 100\%,$$

где a - количество выполненных заданий учащимся в тесте,

b - количество заданий в тесте.

Расчитывали дисперсию, то есть естественную меру рассеяния величин вокруг среднеарифметического. Изменение дисперсии характеризует стабильность процесса обучения. Резкие перепады величин дисперсии свидетельствуют о недостатках, обнаруженных в ходе обучения.

Дисперсия (Д) ряда оценок $x_1 \dots x_n$ вычисляется по формуле [2]:

$$D = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n}$$

где \bar{x} – средний балл оценок в группе (или в другой выборке); n – общее число анализируемых оценок; x_i – оценка в баллах («1», «2», «3», «4», «5»).

При определении дисперсии оценок, выставленных за усвоение материала темы, выборкой является совокупность всех оценок, полученных учащимися группы за время прохождения данной темы; при выявлении дисперсии оценок за усвоение материала предмета – все оценки за соответствующий период обучения.

В отличие от значений анализируемых данных (оценок успеваемости), величина дисперсии изменяется в квадратных единицах. Для того чтобы иметь меру рассеяния, сопоставимую с рассматриваемыми значениями оценок, находят корень квадратный из дисперсии – $\sigma = \sqrt{D}$ [2].

Немаловажным параметром в статистической обработке результатов обучения по биологии является динамика успеваемости учащихся.

Условно можно рассматривать четыре типа динамики успеваемости каждого учащегося группы в течение определенного промежутка времени: растущую, колеблющуюся, падающую и стабильную. Если динамика успеваемости будет растущей или стабильной, то эксперимент удался [2].

Статистический анализ динамики успеваемости учащихся биологии общеобразовательных организаций осуществляется по данным результатов оценки уровня знаний.

Для проверки полноты понятий, успешно используются методы поэтапного анализа, предложенные А.В. Усовой [9]. Контрольные задания составляются так, чтобы ответы потребовали от учащегося раскрытия объема, связей и отношений с другими понятиями.

Для выявления степени полноты усвоения содержания понятий обучающихся по биологии, необходимо воспользоваться коэффициентом полноты усвоения содержания [2]:

$$K_{\text{усв.сод.}} = \frac{\sum Li}{L \times N}$$

где Li – количество существенных признаков понятий, усвоенных i -тым количеством обучающихся;

L – количество признаков, подлежащих усвоению;

N – количество испытуемых.

Согласно В.П. Беспалько, коэффициент усвоения содержания можно разделить на три уровня: высокий – $K_{\text{усв.сод.}} > 0,85$; средний – $0,7 < K_{\text{усв.сод.}} < 0,85$; низкий – $K_{\text{усв.сод.}} < 0,7$ [4].

Для оценки достоверности полученных результатов использовался t – критерий Стьюдента [2]:

$$t = (X_{\text{э}} - X_{\text{к}}) / \sqrt{(m_{\text{э}}^2 + m_{\text{к}}^2)},$$

где $X_{\text{к}}$ и $X_{\text{э}}$ – среднеарифметическое значение для каждой группы, m – стандартные ошибки среднеарифметического значения. По таблице определяется достоверность различий. Для этого полученное значение t сравнивается с табличным при 5%-ном уровне значимости при числе степеней свободы f , которые вычисляются по формуле [2]:

$$f = n(\text{э}) + n(\text{к}) - 2,$$

где $n(\text{э})$ и $n(\text{к})$ – общее число индивидуальных результатов соответственно в экспериментальной и контрольной группах.

Если окажется, что полученное в эксперименте t больше табличного значения t , то различия между $X_{\text{э}}$ и $X_{\text{к}}$ считаются достоверными при $p < 0,05$ (при 5% уровне значимости). В случае, когда полученное в эксперименте t меньше табличного значения t , то различия недостоверные, и разница между $X_{\text{э}}$ и $X_{\text{к}}$ имеет случайный характер.

При достоверных различиях между $X_{\text{э}}$ и $X_{\text{к}}$ достаточно оснований для того, чтобы говорить о том, что методика в экспериментальной группе оказалась эффективнее методики контрольной группы.

Для определения уровня усвоения материала обучающимися, наиболее удачен в школьной биологии подход М.Н. Скаткина, В.В. Краевского [5; 8]:

I уровень (репродуктивный) – осознанное восприятие и фиксация в памяти знания, способность пересказать материал своими словами, определить понятия, объяснить их содержание, привести примеры для конкретизации теоретических положений. На этом уровне преобладает репродуктивная деятельность без самостоятельного обобщения или установления причинно-следственных связей.

II уровень (продуктивный) – готовность к самостоятельному применению знаний в сходных условиях.

III уровень (творческий, исследовательский) – готовность к творческому применению знаний в новых ситуациях.

Перед проведением педагогического эксперимента был подсчитан средний балл отметок обучающихся за весь период обучения. По результатам подсчета видно (таблица 1), что обучающиеся экспериментальной и контрольной групп имеют относительно равный средний балл на начало изучения темы «Систематика растений».

Таблица 1. Средний балл учащихся по биологии до начала эксперимента

Критерий	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Средний балл ($X_{\text{ср.}}$)	3,75	3,71

В рамках эксперимента были проведены четыре контрольных работы. В экспериментальной группе каждая контрольная работа проходила методом интерактивного тестирования с помощью Smart Response. В контрольной группе тестирование проходило в письменной форме.

Методом статистической обработки были получены результаты тестирования (рис. 1), которые указывают на растущую динамику успеваемости обучающихся экспериментальной группы по биологии.

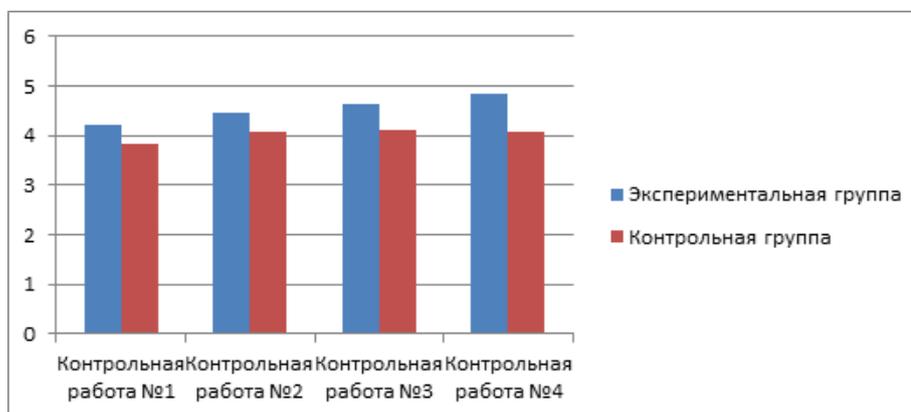


Рис. 1. Изменение среднего балла успеваемости обучающихся в ходе контроля учебных достижений по биологии

Для оценки достоверности результатов контрольных работ был подсчитан критерий Стьюдента, равный 5,7, а значение табличного $t = 1,994$. Из этого следует, что различия между контрольной и экспериментальной группой являются достоверными, так как $t > t_{табл}$.

Итоговая контрольная работа по теме «Систематика растений» состояла из двух частей. Первая часть – интерактивный тест, включающий 25 заданий закрытого типа, вторая часть – письменная работа из 5 заданий открытого типа. По результатам первой части итоговой контрольной работы был подсчитан коэффициент правильности выполнения теста. Результаты второй части контрольной работы обрабатывали методом поэлементного анализа. Затем был подсчитан коэффициент полноты усвоения содержания. Ответы испытуемых показали (таблица 2), что обучающиеся на репродуктивном и продуктивном уровнях хорошо овладели основными знаниями данной темы.

Таблица 2. Показатели успеваемости обучающихся по результатам итоговой контрольной работы по теме «Систематика растений»

Показатели успеваемости	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Коэффициент правильности, в %	82,6	85,8
Коэффициент полноты усвоения содержания	0,75 (средний уровень усвоения)	0,88 (высокий уровень усвоения)

Таким образом, результаты итоговой работы показывают более высокий уровень успеваемости обучающихся экспериментальной группы по сравнению с обучающимися контрольной группы.

По результатам формирующего эксперимента была составлена сводная таблица (таблица 3).

Таблица 3. Результаты формирующего педагогического эксперимента

Критерии	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Коэффициент полноты усвоения содержания	0,75 (средний уровень усвоения)	0,88 (высокий уровень усвоения)
Коэффициент правильности, в %	82,56	85,78
Средний балл	4,03	4,54
Дисперсия	0,38	0,32
Среднеквадратичное отклонение	0,61	0,53
Критерий Стьюдента	5,7 (t табл. = 1,994)	

В экспериментальной группе с начала проведения исследования заметно вырос интерес к биологии, что можно связать с внедрением метода интерактивного тестирования. Обучающиеся экспериментальной группы приняли участие в учебно-исследовательской работе, выступили на практической конференции, что указывает на переход обучающихся к третьему уровню усвоения знаний – применения знаний в новых ситуациях.

Интерактивное тестирование позволяет эффективно проводить текущий контроль учебных достижений обучающихся по биологии и при сформированном навыке работы значительно экономит время и бумагу. Учитель наблюдает со своего компьютера за выполнением задания, мгновенно получает результаты тестирования, обсуждает их вместе с учениками и выполняет с ними работу над ошибками. В ходе интерактивного тестирования обучающиеся могут осуществлять и самоконтроль, который также способствует качественному освоению знаний, умений и навыков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. М.: Педагогика, 1984. 296 с.

2. Беляева А.П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах. М.: Высшая школа, 1991. 125 с.
3. Бенуж Е.М. Тесты по биологии: 6 класс: К учебнику В. В. Пасечника «Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 класс». М.: Экзамен, 2007. 120 с.
4. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. 352 с.
5. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога- исследователя. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
6. Методологические проблемы современного школьного биологического образования: монография / Н.З. Смирнова, И.Б. Чмиль, Л.И. Ачекулова, Т.В. Голикова, Е.А. Галкина, Е.Н. Прохорчук; Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 352 с.
7. Пасечник В. В. Биология. 6 класс. Многообразие покрытосеменных растений /Учебник. М.: Дрофа, 2013 208 с.
8. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования: перспективы и проблемы. М.: Знание, 1981. 96 с.
9. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М.: Педагогика, 1986. 174 с.

Ивановская О.Г.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС У УЧИТЕЛЕЙ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ, ИЛЛЮСТРИРУЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ

I. Введение

Особенности современной образовательной ситуации предъявляют требования к развитию способности учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися как одному из главных профессиональных качеств педагога (В. С. Грехнев, М. Е. Дуранов, И. Я. Зязюн, И. И. Зарецкая, И. А. Зимняя, И. Ф. Исаев, П. Ф. Каптерев, В. А. Кан-Калик, И. А. Колесникова, Я. Л. Коломинский, И. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, А. В. Мудрик, А. В. Петровский, Г. Б. Скок, В. А. Слостенин, Л. Ф. Шеховцова, В. Д. Ширшов, Е. Н. Шиянов, Н. Е. Щуркова, И. М. Юсупов и др.).

В процессе педагогического взаимодействия педагог и учащиеся обмениваются не только значимой для них информацией, но и своими мыслями, чувствами, переживаниями. Это создаёт определённый эмоциональный фон взаимодействия педагога и учащихся (И. А. Баева, Т. Г. Браже, А. Б. Вэскер, И. Я. Зязюн,

Я. Л. Коломинский, А. Н. Лутошкин, М. Г. Романцов, В. А. Сухомлинский, В. М. Целуйко и др.).

П.К. Анохин утверждал, что в человеческом общении ведущую роль играет речь, но для реализации её эмоционально-выразительной (экспрессивной) функции исключительно важны неязыковые средства [1].

II. Методика исследования

Все мы излучаем в пространство электромагнитные волны, в частности, испытывая эмоции. Исходя из положений волновой теории, наилучшее «взаимодействие» между источником и получателем волн состоится тогда, когда и передатчик, и приёмник настроены «на одну волну».

Невысокая готовность к взаимодействию со стороны учеников или учителя приведёт к низкому результату этого процесса. И лишь желание сотрудничать, понимать и принимать собеседника даст значимый результат взаимодействия. Такое согласованное взаимодействие и в физике, и в психологии называется когерентностью.

Распространение волн возможно только в необходимой для каждого их вида среде. Например, звуковые волны, возникающие при продуцировании речи, распространяются в воздушном пространстве.

Жизнь людей протекает в семантическом пространстве. Каждый человек является носителем уникального семантического пространства, под которым понимается система функционально оправданных связей между значимыми для некоторого круга лиц семантическими элементами. Эти семантические элементы представляют собой множество подпространств – тех фрагментов внутреннего мира, которые соответствуют определённым фрагментам внешнего мира и жизненному опыту взаимодействия человека с ним [2].

Повседневную жизнь человека можно рассматривать как непрерывное путешествие (переходы) из одного семантического пространства в другое, осуществляющееся по мере того, как человек относит себя к той или иной общности людей, обладающей сходными смысловыми характеристиками: потребностями, интересами, ценностями, знаниями, привычками и пр. [3].

Смысл – это «личностное значение» (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), индивидуальный результат понимания. Результат обнаружения сходства смысловых, семантических пространств людей есть семантический резонанс. Момент его возникновения переживается человеком как ясность, понятность, узнавание, сходство образа, слова, метафоры [2].

Семантический резонанс близок «сочувственному пониманию» М.М. Бахтина. «Сочувственное понимание – не отображение, а принципиально новая оценка ... воссоздаёт всего внутреннего человека в ... категориях нового бытия в новом плане мира» [4]. «Сочувственное понимание» принадлежит столько же педагогике, сколько и искусствоведению, в рамках которого было описано М.М. Бахтиным, поскольку педагогика не только наука, но и искусство.

Нами семантический резонанс рассматривается в образовательной деятельности в различных педагогических ситуациях [5].

Наша цель – обнаружить и изучить разнообразные проявления семантического резонанса в образовательной деятельности, обосновать идею, что понимание процессуально, а семантический резонанс моментален, но способен облегчить понимание и сделать его лично значимым.

III. Теоретическая часть

По мнению И.А. Колесниковой, неязыковые или паралингвистические языковые средства, «параязык», подсказывают, как именно следует интерпретировать слова, дают дополнительную информацию, многое сообщая о ситуационном состоянии говорящего (спокойствию, волнении, усталости) и модальности высказывания (побуждение, приказ, поддержка и т.п.) [6].

К паралингвистическим языковым компонентам относятся фонационные средства и эмоциональные индикаторы. Фонационные средства включают неязыковые звуки (восклицания, вздохи, оханья, плач, кашель); фонетику как признаки звуков: вокальные качества голоса (высота, громкость, тон, тембр) и особенности артикуляции; просодику (ударение, интонацию, темп, ритм, паузацию) [7]. Эмоциональные индикаторы речи – это запинки, оговорки, молчание.

Фонетика речи представляет собой тесное взаимодействие звукопроизношения и просодики (Л.Р. Зиндер) [Цит. по: 8].

Так, Б.М. Теплов писал, что ритм в самом общем смысле есть определенная организация различных процессов во времени, которая предполагает в качестве необходимого условия ту или иную группировку следующих друг за другом раздражений. Обязательным условием ритмической группировки является наличие акцентов, т.е. раздражений более сильных, выделяющихся в каком-либо отношении.

Ритм речи имеет сложную многоуровневую организацию. Выделяют слоговой, словесный, синтагменный ритм. Намеренно ритмизована стихотворная речь. Интонация – это ритмико-мелодическая сторона речи, служащая в предложении средством выражения синтаксических значений и эмоционально-экспрессивной окраски. Интонацию речи составляют её ритм, темп, высота тона, сила звучания.

Мелодика речи – это основной компонент интонации, изменение во времени частоты основного тона голоса. В российском языкознании основы изучения мелодики речи заложены В.А. Богородицким, А.М. Пешковским, Л.В. Щербой. Мелодика организует фразу, расчлняя её на синтагмы и ритмические группы и связывая её части. В тональных языках, к которым относятся, в частности, вьетнамский, китайский, мелодика различает значения слов за счёт мелодического движения внутри слога или его положения.

В русском языке мелодика речи помогает различать коммуникативные типы высказывания (например, вопрос, побуждение, повествование, восклицание), маркирует части высказывания, на которые падает логическое ударение. Мелодика речи выражает эмоции, оттенки модальности, иронию, подтекст.

Ритм и мелодика речи взрослого имеют большое значение в онтогенезе детской речи, так как на начальном этапе её формирования новорожденный ре-

бенок сначала учится воспринимать и различать речь по высоте, ритму и тембру, а позже сам воспроизводит ритмическую структуру слова, ещё не вполне точно умея проговорить его [9]. Хорошее восприятие речи, по мнению Н.Х. Швачкина, обеспечивает в дальнейшем более успешное её продуцирование [Цит. по: 10]. Ведущую роль в этом на инициальном этапе развития речи играет восприятие интонации и ритма.

Существование интонации роднит просодическую сторону речи с музыкой. Взаимосвязь речевой и музыкальной интонации давно интересует исследователей разных областей науки. Работа проводилась, например, в таких направлениях: поиск общих и специальных закономерностей музыкальных и речевых интонаций (Б.В. Асафьев, Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский, Б.А. Яворский); определение основ музыкальности речевого интонирования (Л.П. Рабустова, Р.А. Рубцов, Н.В. Черемисина); исследование музыкальных эмоций, идущих от человеческой речи (В.Н. Холопова). В педагогике взаимосвязь речи и музыки прослеживается в дидактических концепциях интеграции музыки с различными учебными предметами (Н.Ф. Орлова, Т.С. Овчинникова, Т.Н. Иванова).

Значительный вклад в разработку понятия музыкальной интонации внес Б.В. Асафьев. Он определил музыку, как искусство интонируемого смысла. По мнению Б.В. Асафьева, интонация не только составляет основу музыкальной образности, но и сохраняет тесную связь с интонацией поэтической, речевой. «Их роднят и паузы, и цезуры, и вопросно-ответная форма» [11]. Низкие звуки в речи, как и в любой музыке (классической, народной) используются обычно для утвердительных окончаний фразы, высокие – для вопросительных, неустойчивых интонаций. Музыка, мелодика речи и поэзия, являясь частью культуры, одновременно с тем принадлежат и «стихии» (непредвиденность чувства, неожиданная свежесть образа, незаданность мысли в сочетании с относительной строгостью формы). Как и музыка, поэзия создаёт широкое смысловое поле, дающее возможность свободно достраивать, наполнять художественный образ сообразно «логике» интонационно-ритмической организации произведения и духовному опыту слушателя. Композиция, задающая распределение акцентов и кульминаций, ритм, темп, интонация группируются вокруг общих закономерностей художественно-образного языка и музыки, и поэтической речи.

Весьма ожидаемо, что сравнение просодических элементов в музыке, поэзии и устной речи, являющейся профессиональным «инструментом» учителя, будет вызывать у учителей семантический резонанс.

IV. Обучающий эксперимент и его результаты

Мы попросили учителей (выборка 30 человек) подобрать из сборника стихов о музыке отрывки, гласящие о том, с чем у них ассоциируется профессиональное использование просодических компонентов речи в учительской работе [12].

Мы рассматривали стихи о музыке как педагогические тексты, поскольку деятельность учителя носит, во-многом, «исполнительский» характер. Учитель – это человек, «навечно вызванный к доске» (С. Соловейчик). Г. Годвин отмечал,

что хороший урок – это на одну четверть подготовка и на три четверти «театр».

Существует педагогический анекдот: «Молодой директор в целях перевоспитания старой авторитарной учительницы велит ей выучить и произнести на педсовете такой текст: «Все ученики достойны уважения. Все ученики такие же люди, как учителя». Учительница (на педсовете): «Все ученики достойны уважения?! Все ученики такие же люди, как учителя?!» Директор: «Но я же велел вам сказать совсем другое!» Учительница: «Неправда! Слова ваши, музыка – моя!»

Учителя отметили неуловимость, но, вместе с тем, значимость влияния просодики на человека, воспринимающего как речь, так и музыку (10 респондентов):

Эти бесполезные звуки,
Лишние звуки,
Неуловимые тоны,
Болью не вызванные стоны.
Не обоснованные ни бытом,
Ни – даже страшно сказать – бытиём
Звуки!
Разве чем-то забытым,
Чем-то, чего мы не сознаём ...

Б. Слуцкий

Вы объяснили музыку словами.
Но, видно, ей не надобны слова –
Не то она, соперничая с вами,
Словами изъяснялась бы сама.
И никогда (для точности в науке)
Не тратила бы времени на звуки ...

Н. Матвеева

Учителя отметили важность приятного тембра звучания, вместе с тем, признавая возможную вариативность этого просодического компонента речи (5 человек):

Две дороги степные,
А кругом – ковыли.
Там гитара с трубою
Разговор завели.
Две дороги – две песни,
Две тропы – две судьбы.
И нельзя без гитары,
И никак без трубы ...

Ю. Левитанский

Учителям привычен шум как одновременное дисгармоничное использование всех просодических компонентов речи (8 человек):

... Шумит, вздыхая море, не смолкая,
Хотя ни ветерка на белом свете.
Шумят леса, шумит листва и ветки.

Гудят в созвездьях тёмных пчёлы.
Стучит в груди и днём и ночью сердце.
Шумят за окнами моей квартиры
Троллейбусы, трамваи, люди.
Болтают, плачут, весело смеются
Мои смешные маленькие дочки.
Жена мне что-то крикнула устало –
И тут же гимн исполнил пылесос.
Тарелками и ложками гремя,
Снуёт по кухне старенькая мама.
Строчу я на своей машинке оду
Непрекращаемому, сладостному шуму.
Я воспеваю ритм и рифмы:
Не будь вокруг привычных этих звуков –
Они мгновенно превратились бы в Ничто ...

Б. Божиллов

В то же время большинство учителей (27 человек) подчеркнули важность молчания как просодического компонента речи и как паузы в музыке:

Налево беру и направо,
И даже, без чувства вины,
Немного у жизни лукавой,
И всё – у ночной тишины ...

А. Ахматова

Я понял те слёзы, я понял те муки,
Где слово немеет, где царствуют звуки,
Где слышишь не песню, а душу певца,
Где дух покидает ненужное тело,
Где внемлешь, что радость не знает предела,
Где веришь, что счастьем не будет конца ...

А. Фет

Там, над обломками эпох,
С улыбкой на губах,
Ведут беседу Бах и Бог,
Седые Бог и Бах ...

Г. Семёнов

Акцент на то, что слова бессильны заменить влияние просодических компонентов речи, которые «слышны» даже в тишине, прозвучал практически как гимн Учительнице (отметили 19 респондентов):

Жёнка русская – не голошеньё,
Не дебош, не надрывная грусть,
Это тихое разрешенье
Рядом сесть и в глаза заглянуть.
Всё она своим сердцем объёмлет.
Ей и двадцать, и тысяча лет.
Жёнку русскую, русскую землю

Так люблю, что и слов больше нет!
В. Боков

V. Выводы

1. В человеческом общении ведущую роль играет речь, но для реализации её эмоционально-выразительной (экспрессивной) функции исключительно важны паралингвистические средства.

2. Стихи, иллюстрирующие важность использования параязыковых музыкальных и паралингвистических речевых средств в общении, могут быть рассмотрены как педагогические тексты ввиду того, что паралингвистические средства устной речи очень значимы в повседневной работе учителей.

3. Если рассмотреть феномены параязыковых музыкальных и паралингвистических речевых средств в общении с точки зрения явления семантического резонанса, который мы понимаем как момент переживания узнаваемости, понятности образа, ясности слова, метафоры, то можно сказать, что их уместное использование у учителей однозначно вызывает ощущение понимания, сопричастности, удовлетворения, служит для них «генератором профессиональных смыслов».

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М.: Наука, 1980. 196 с.
2. Доценко Е. Л. Семантическое пространство психотехнической сказки. // Журнал практического психолога. 1999. № 10 – 11. С. 72 – 87.
3. Доценко Е. Л. Семантика межличностного общения: автореферат дисс. ... доктора психол. наук. М.: МГУ, 2000. 52 с.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советский писатель, 1963. 167 с. С. 91.
5. Ивановская О. Г. Семантический резонанс и понимание текстов: монография. СПб.: Речь, 2011. 302 с.
6. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2007. 336 с. С. 26 – 31.
7. Николаева Т.М. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. 682 с.
8. Савкова З.В. Искусство оратора. СПб.: Общество «Знание», 2007. 188 с.
9. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка 1972. 132 с.
10. Савкова З.В. Техника звучащего слова. СПб.: Общество «Знание», 1997. 98 с.
11. Асафьев Б. В. Речевая интонация. / Музыкальная форма как процесс. М. – Л.: Музыка, 1965. 376 с. С. 23.
12. Стихи о музыке. Русские, советские, зарубежные поэты. / Ред.-сост. А.Н. Бирюкова, В.М. Татаринев. М.: Советский композитор, 1986. 224 с.

Лебедев В.С.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С самого рождения ребенок накапливает социальный опыт с помощью взрослых. Первыми его учителями являются родители, чуть позже воспитатели детского сада, потом учителя, члены коллектива и т.д. Опыт, который приобретает ребенок, является фундаментом будущей взрослой жизни. Однако, чтобы этот «фундамент» сформировался, необходимы определенные условия. Поэтому наш разговор мы сосредоточим на первой, т.е. начальной ступени социализации ребенка – это дошкольный возраст. Насколько это важно доказывать нет необходимости. Дошкольное образовательное учреждение является частью социально-педагогической системы огромного института образования, призванного решать проблемы ребенка на раннем этапе его становления.

В ходе физиологического, психологического, социально-личностного развития ребенка, его индивидуальных и возрастных особенностей определяется процесс социализации протекания психических процессов внешних воздействий. В исследованиях Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. выявлены эти особенности.

Однако, в целом вопросы развития диалогических отношений ребенка с миром и особенно с самим собой в системе дошкольного образования представляются еще недостаточно изученными.

Социализация – это непрерывный процесс, продолжающийся всю жизнь, это процесс становления личности. Сущность социализации раскрывается через процессы адаптации, интеграции, саморазвития и самореализации.

По мнению автора, эффективность социального воспитания измеряется такими показателями как быть достойным и продуктивным членом общества, законопослушным гражданином, уважать права и свободы сограждан, достойно исполнять социальные роли и обязанности, адаптироваться в социальной среде и интегрироваться в жизнь общества. [4.с.11] Эти критерии есть не что иное как отношение ребенка к обществу, социально значимой деятельности, степень активности жизненной позиции, степень сформированности социального опыта. Все эти личностные качества могут формироваться и развиваться в условиях, созданных в дошкольном образовательном учреждении. Вместе с тем, мы отдаем себе отчет, что социальное воспитание детей в детском саду может осуществляться как в ходе стихийного воздействия социальных факторов, так и в целенаправленном организованном процессе.

Социальное воспитание – одно из самых перспективных направлений работы современного дошкольного образования. Однако, мы не можем не учитывать в этой работе деятельность семьи и совместную работу педколлектива и родителей. Очевидно, что семья и дошкольное образовательное учреждение, выполняя свои особые функции, не могут заменить друг друга, и более того,

должны взаимодействовать во имя полноценного развития дошкольника. «Семья как важнейший фактор социализации являет собой персональную среду жизни и развития человека от рождения и до конца жизни. От семьи во многом зависит, как идет физическое, эмоциональное и социальное развитие человека на протяжении всей жизни. Семья играет одну из главных ролей в приобретении ребенком социального опыта, овладении им социальных норм, жизненной ориентации». [5.с.174]

Проблемы социализации личности в истории отечественной педагогики всегда были актуальными. Об этом писали К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, В.А. Сухомлинский и другие.

Социальное воспитание представляет собой многоплановый процесс, в ходе которого осуществляется приобщение ребенка к «всеобщему социальному» и постепенное утверждение себя как субъекта социальной культуры. Социализация детей дошкольного возраста осуществляется в разнонаправленной деятельности по овладению предметного мира и мира отношений между людьми. Поэтому педагоги, работающие с детьми, должны иметь специальное образование, высокую квалификацию, обладать особыми качествами. На эти качества автор обращает исключительное внимание, зная какой не простой это труд – воспитатель детского сада, рассуждая с «колокольни» своего 50-летнего педагогического стажа. Первое и очень важное качество, которым должен обладать воспитатель – это любовь к детям. В.А. Сухомлинский по этому поводу писал: «Научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам, эта способность развивается в процессе участия человека в общественной жизни, его взаимоотношений с другими людьми. Но по самой природе своей педагогический труд – повседневное общение с детьми – углубляет любовь к человеку, веру в него». [7. с.25].

В область нашего исследования входит деятельность педагогических коллективов и формирование личности ребенка в детских садах г. Тюмени. В последние годы ДОУ № 25, 18, 172, 123, 113, 135 и другие активно используют программы: «Я – Человек» (С.И. Козлова и др.), «Наследие» (Я.М. Новицкая) и др.), «Дружные ребята (Р.С. Буре и др.), «Основы безопасности детей дошкольного возраста» (Р.Б. Стеркина и др.). Программы ориентируют педагогов дошкольных учреждений на создание условий полноценного социального развития детей, которые способствуют проявлению специальной мотивации, самостоятельному выбору стиля поведения, социальной компетентности и др. Работая по указанным и другим программам, воспитатели детских садов являются квалифицированными «изобретателями» и рационализаторами, придумывают различные виды и формы педагогической деятельности, специальные занятия (экскурсии, игры, диспуты, дискуссии), формирующие уверенность в себе, позитивное отношение к миру, к людям, в процессе которых отрабатываются положительные поведенческие навыки, формируется характер.

Используемые многочисленные педагогические теории социального воспитания чаще всего возникают и определяются тем, на какую идеальную мо-

дель личности воспитанника они ориентированы. Идеал этот детерминируется с потребностями общества, в котором осуществляется педагогический процесс. [6.с.76]

Исследуя систему воспитания детей дошкольного возраста, мы не можем не обратиться как к традиционным, так и к инновационным теориям.

Рассмотрим личностный подход в социальном воспитании. На наш взгляд, он является для данного возраста особенно необходимым и весьма эффективным. В период формирования в стране рыночных отношений приходится очень много перестраивать, нет ни одной сферы жизнедеятельности, которую не надо было бы реформировать, а то и выводить из кризиса. Что касается социальной сферы, и прежде всего образования, то, наоборот, эта «услуга» впала в кризис. Отчасти и потому, что ее начали называть «услугой», т.е. услуга - это значит не обязательность, и значит можно обойтись и без нее или не обращать особого внимания. Что собственно и происходит со всей системой образования – от дошкольного до высшего. Особую озабоченность вызывает социальное воспитание и уровень воспитанности молодежи. Нельзя сказать, что мы не говорим о творческой, конкурентоспособной, интеллигентной личности, способной к непрерывному творческому саморазвитию. Но ведь только говорим, а что делаем? Наши средства массовой информации переполнены боевиками, ворами и убийцами. Сегодня «герой» экрана - это человек, стремящийся к личной наживе, но не рабочий, инженер, сельхозработник, производящий материальные блага, а наоборот, потребитель материальных благ, совершенно не задумывающийся, откуда они (блага) берутся.

Разговаривая с детьми детских садов, мы заинтересовались, кем они хотят быть? Из предложенных нами 15 профессий: тракторист (машинист тяжелой машины), водитель, летчик, космонавт, директор банка, бизнесмен, оператор машинного доения, оператор перекачки нефти, геолог-нефтяник, учитель, врач, артист, агроном, рок-звезда, работник культуры, из 50 детей опрошенных никто не назвал профессии тракторист, мастер машинного доения, агроном, геолог-нефтяник. Однако более 60 % детей связывают свою будущую жизнь с профессией банкира и бизнесмена (причем бизнес связан с владением заводов, фабрик, дорог и даже рек, но не производством какой-то продукции), одна девочка изъявила желание быть учителем, два ребенка – врачами.

Наблюдая за игрой детей в детском саду, мы констатируем, что большинство играющих представляют себя в роли директора, управляющего, хозяина учреждения питания, даже министра. Незначительная часть представляет себя в роли водителя, врача, учителя. Никто не хочет быть ученым, и уж тем более работать в сфере услуг (охранник, дворник, уборщица и т.д.). 20-30 лет назад дети играли в космонавтов, милиционеров, сталеваров, хлеборобов и др. Вполне понятно, что изменилось время, потребности, возможности, но также и изменились цели, задачи и пути их достижения. Работать учителем или врачом не престижно, малооплачиваемо, да и вообще зачастую профессия учителя у некоторой категории населения вызывает в лучшем случае улыбку, а то и превращается в посмешище.

Автор этих строк, являясь несколько десятилетий директором школы, наблюдает, как молодые учителя стесняются назвать свою профессию, чтобы не вызвать смех у окружающей «успешной» молодежи. Люди видят как один закон «работает» для разных людей. За украденную булочку в гипермаркете – срок лишения свободы на 2-3 года и за украденные миллиарды рублей условное наказание. За пьяное хулиганство – 6 лет, за убийство в ДТП – условное наказание. Видят это и дети, поэтому все хотят быть начальниками, чиновниками, депутатами. Не только этим определяется нежелание детей быть рабочими, но и слабой работой образовательных учреждений, отсутствием четкой программы формирования человека труда, человека героя – труженика.

Необходимо определять уровень развития каждого ребенка на основе специальных показателей (интерес к себе, интерес к сверстникам, к группе детского сада). В условиях, когда существуют разные программы, воспитателю важно проанализировать методическое обеспечение, что позволит конкретизировать их ведущие характеристики. В программе «Я – Человек» социальное развитие трактуется как проблема познания социального мира; в программе «Дружные ребята» акцент сделан на этические проблемы социального развития дошкольника; авторы программы «Наследие» обращаются к проблеме социализации ребенка в семье и ДОУ средствами народной культуры; авторов программы «Основы безопасности детей дошкольного возраста» интересует проблема социальной адаптации детей с учетом реалий современного мира.

Все программы в своей основе рассматриваются в условиях личностного подхода (личностно-ориентированное воспитание). «В основе личностно-ориентированного воспитания лежит конечная цель – идеальная личность. Все компоненты воспитательной системы, условия их функционирования и саморазвития проектируются и реализуются с учетом конечного результата» [9.с.56].

Личностно-ориентированный подход в воспитании характерен для таких прогрессивных воспитательных систем, как Вальдорфская школа, школа Селестена Френе, школа Марии Монтессори и др.

Элементы Вальдорфской школы используют многие педколлективы детских садов. Приоритетом в педагогической деятельности коллективов является то, что в каждом ребенке независимо от возраста признается уникальная, неповторимая личность. Личность как тайна, личность как загадка. Как часть Вселенной, часть человеческого общества, его бытия. Все это побуждает педагога-воспитателя относиться к каждому ребенку с особым уважением и любовью, несмотря на какие-либо его достоинства или недостатки. Отсюда задача воспитателя – создать все условия для роста, личностного саморазвития, прежде всего, духовно-нравственного роста.

Часто будущее ребенка предопределялось положением семьи в обществе. В какой семье человек рождался, воспитывался, развивался (в крестьянской, семье рабочего, интеллигенции), те традиции он и продолжал. «Семейные традиции и возможности во многом продолжали траекторию как уровня и качества образования и воспитания, так и последующего жизненного пути человека» [1 с.136].

В современной педагогике семейная социальная сфера в выборе жизненного пути ребенка не является определяющей, не играет столь важную роль. Это связано, прежде всего, с тем, что дети, посещающие дошкольное образовательное учреждение, находятся в относительно равных условиях. Более того, современная педагогика не ставит перед собой утопическо-провокационных целей – воспитать человека определенного типа, наоборот, она ориентирует ребенка на саморазвитие. Те детские учреждения, в которых педколлективы работают в этом направлении, имеют успех. Дети лучше адаптируются в школе после детского сада, становятся более успешны в жизни. Об этом мы уже писали. [4.с.49].

Второе направление личностно-ориентированного воспитания – это создание окружающей среды, наиболее благоприятной для развития индивидуально-личностного роста ребенка. В нашем конкретном случае создание социума дошкольного образовательного учреждения включает тесное сотрудничество с родительской общественностью и создание особой инфраструктуры детского сада на основе договорных отношений с учреждениями культуры, частными организациями и отдельными личностями.

Работа с родителями проводится дошкольным учреждением традиционно в своем микрорайоне. Эта работа начинается с учета родителей, желающих устроить своего ребенка в предлагаемый детский сад. Затем часть родителей включаются в формирование родительского актива (совет учреждения, родительский комитет, инициативная группа и др.). Но самым основным и действенным органом, участвующим в управленческой деятельности и организованных работах – это инициативная группа под руководством педагогов-воспитателей. Наибольший эффект приносит участие родителей в праздничных, экскурсионных, природоохранных мероприятиях вместе с детьми и работниками детских садов. Такая совместная деятельность в художественно-эстетических, спортивно-игровых состязаниях способствует укреплению связей родителей с детским садом, социальной защите детей и укреплению внутренних семейных отношений, формированию семейной воспитательной работы, особенно в молодых семьях. Все это позволяет более активно включать родителей в детские интересы, в детскую жизнь, наполняет содержанием семейное воспитание, укрепляет любовь и взаимопонимание между родителями и детьми из разных семей. «Надо видеть радость и гордость детей за своих родителей, когда они вместе участвуют в каком-либо мероприятии» [5.с.176].

Результативность взаимодействия семьи и детского сада в социализации детей в значительной степени зависит и от самих родителей, от других взрослых членов семьи. Хотя за степень воспитанности взрослых учреждение ответственности взять не может. Однако знать, из кого состоит семья, кто окружает детей в семье, оказывает на них влияние (положительное или отрицательное) детский сад и воспитатели должны. Только в этих условиях педколлектив может правильно строить свои отношения с ребенком в детском саду с его родителями и одновременно проводить работу по нейтрализации асоциального поведения детей и отрицательного воздействия окружения на них.

Зная примерный уровень педагогической подготовленности родителей к семейному воспитанию детей, детский сад строит свою работу по педагогическому просвещению родителей. В недалеком прошлом такая работа проводилась, особенно между школой и родителями, на предприятиях. Автор этих строк был активным участником общества «Знание» и лектором, так называемых политинформаций или педагогических чтений перед рабочими и служащими шефствующего над школой предприятия. В этом были заинтересованы как педагоги, так и руководство предприятия, а самое главное родители. Им не безынтересно было знать, чем живет школа, успехи детей, их активность, дисциплинированность, участие в мероприятиях различного уровня.

Позволю себе окунуться в воспоминания. В школе № 15, директором которой был автор этих строк, был оформлен огромный стенд о шефах. На первом плане директор Тюменского судостроительного завода Петр Петрович Потапов – Герой социалистического труда, лауреат Государственной премии. Рядом с ним рабочие-передовики производства, ударники труда, активные деятели, депутаты и др. Все они являлись родителями детей, которые учились в нашей школе. Как гордились дети своими родителями и разве могли они подвести их. На них равнялись все, с них брали пример. Появление в школе руководителей завода, рабочих-передовиков производства, в равной степени, как и экскурсии детей на завод, было обычным систематическим делом. Все это стимулировало детей, способствовало учебе, ответственности, дисциплинированности. Таких примеров можно приводить огромное количество не только у нас, но и по всей области и стране. Такая же система совместной работы была и между предприятием и детскими садами. Тем более, что детские сады были ведомственные, т.е. принадлежали предприятиям, являлись их структурным подразделением. Наиболее активно в лекториях принимали участие руководители образовательных (дошкольных, школьных) учреждений, их заместители, воспитатели, учителя физкультуры, музыки, изобразительного искусства, школьный психолог, социальный педагог. Все это ушло в прошлое, сегодня такого нет, но остались некоторые формы и появились новые.

Общественное бытие обычно влияет на сознание опосредованно через окружение человека и взаимодействие с ним, обстоятельств, совокупность которых мы называем социальной средой. Все эти факторы влияют на социальную активность ребенка-дошкольника. Важно, чтобы это влияние было действительно в положительном направлении.

Из прошлого в наше время перекочевали родительские собрания, в ходе которых присутствует педагогическое просвещение, их результативность зависит от организованности и тематики. Все собрания должны быть тематическими, темы могут быть самыми разными исходя их тех задач, которые перед собой ставит дошкольное учреждение. Тематика объявляется заранее, с тем, чтобы родители приходили на собрание подготовленными, а еще лучше, когда возникают вопросы, переходящие в дискуссию или обмен опытом. Это живое и очень эффективное общение. Второе, что дают тематические собрания – это ожидание

родителей и отчасти учеба, что обязательно вызовет желание посетить следующее собрание и не только в качестве слушателя, но и активного участника.

Любая оригинальная тематика со временем становится стандартной. Когда-то такие темы как «Нравственное воспитание детей в семье» или «Роль художественно-эстетических знаний в социализации ребенка» и другие подобные были нестандартными, актуальными и вызывали живой интерес родителей. Но со временем, с ростом образованности родителей, обеспеченностью и распространением коммуникативных связей, особенно интернета – эта тематика, да и формы проведения собраний уходит на второй план. Появляются новые формы, например, интернет общение, а отсюда и новые темы. Например, «Как Вы любите своего ребенка?», «Что значит один ребенок в семье?», «Организация досуга в семье» и др. Желательно, чтобы темы были объявлены на год и включали в себя психолого-педагогическую, социально-экономическую, медико-экологическую тематику знаний. Еще лучше, когда учитываются (анализируются) вопросы и выполняются просьбы родителей.

Важным условием успеха родительских собраний-лекториев является определение четкого графика проведения. И вообще весь регламент работы дошкольного учреждения должен быть известен родителям.

Семейное воспитание осуществляется тем успешнее, чем лучше подготовлены к исполнению этих социальных обязанностей оба родителя. Поэтому педагогический коллектив детского сада прилагает огромные усилия, чтобы собрания посещали оба и папа, и мама ребенка. Хотя с каждым годом это сделать становится все трудней.

Каждый день в семье ребенку обеспечивается или комфорт, или наоборот, царит обстановка невнимания к нему. Беспорядочная неорганизованная жизнь родителей ложится перегрузкой на нервную систему ребенка. Он приходит утром в детский сад расстроенным, неухоженным, недоспавшим. Скажем так, день для ребенка нарушен, он замыкается, нервничает, на замечания не реагирует или того хуже начинает делать наоборот, как мы часто говорим, вредничает. Нам в своей практике с такой ситуацией приходилось встречаться достаточно часто. Посещение семей, частные беседы – это хорошо, но выясняется, что этого мало, а некоторые родители просто выглядят необразованными в плане воспитания детей. И здесь приходят на помощь лекции психологов, медицинских работников, педагогов. Начнем с того, что научим родителей систематически интересоваться делами ребенка: «Как дела в садике?», «Что было интересного?», «Чем занимались?». Эти вопросы родителей стимулируют и дисциплинируют детей. Ребенок, зная о том, что родители будут интересоваться его делами, старается день провести с пользой для себя. А еще с пользой, как ни странно, для родителей, чтобы было, что рассказать папе и маме, порадовать их. И мы видим, с каким интересом и желанием ребенок рассказывает о прошедшем дне в саду. А такой вопрос: «Как ты думаешь, воспитатель тобой доволен?» настраивает ребенка думать над своим поведением, анализировать поступки, но самое главное, создает чувство ответственности.

Таким образом, с помощью общения работников детского сада с родителями выясняется, что не нужны в семье нотации, морали, окрики. Наоборот, нужно правильно организовать жизнь в семье, создать условия для общения, исключить из общения грубые интонации, постараться создать в семье атмосферу радости, любви, взаимопонимания. Ребенок должен чувствовать, что он любим, что любовь родителей к нему и его к родителям является главным в жизни ребенка. При правильном образе жизни в семье обеспечивается в комплексе физическое и нравственное воспитание, расширяется эмоциональная сфера, создается устойчивое психическое состояние.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 2. /В.И. Андреев, изд. Казанского ун-та, 1998.
2. Бондаревская, Е.В. Воспитание как возрождение человека культуры и нравственности/Е.В. Бондаревская, Ростов-на-Дону, 1991.
3. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. 033400 «Педагогика»/В.И. Загвязинский, - Москва: Академия, 2008.
4. Лебедев, В.С. Социальное воспитание школьников/В.С. Лебедев, Тюмень, 2007.
5. Лебедев, В.С. Роль совместной деятельности детского сада и семьи в социализации дошкольников//В.С. Лебедев, Л.В. Сабанина. Вестник Тюменской Государственной академии культуры, искусства и социальных технологий. Выпуск 2. Социум. Культура. Личность. Досуг: современные практики региональной культуры. (Мат-лы V Межд. Науч-практ. конфер. 21-22 ноября, 2014 г.). Тюмень, 2014. С. 174.
6. Мудрик, А.В. Социальная педагогика/А.В. Мудрик-7-е изд.-Москва: Академия, 2009.
7. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа/В.А. Сухомлинский. Москва, просвещение, 1969.
8. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие/Н.Е. Щуркова.-Санкт-Петербург, 2005.
9. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе/И.С. Якиманская.-Москва, 1996.

Стожарова М.Ю., Павлунина Т.А.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Преобразования в современном российском обществе привели к серьезным изменениям в системе дошкольного образования, которые коснулись как организационной, так и содержательной сторон данной ступени образования. Происходящие в последнее время расширение масштабов человеческой деятельности и стремительный рост объемов информации значительно повышают требования к интеллектуальной деятельности и познавательным способностям подрастающего поколения. Это находит подтверждение в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в котором предлагается принцип развивающего образования, предполагающий познавательное развитие ребенка через самостоятельное добывание и применение знаний об окружающем мире.

Познавательная деятельность составляет значимый аспект математического образования для детей старшего дошкольного возраста. В процессе формирования элементарных математических представлений активизируются наблюдательность, любопытство и любознательность, которые, в свою очередь, формируют познавательную активность старших дошкольников и оказывают существенное влияние на их познавательные интересы. Познавательная деятельность направлена не только на активизацию познавательного интереса, но и на формирование активности, самостоятельности, познавательных качеств личности ребенка. На протяжении дошкольного периода у ребенка не только интенсивно развиваются все психические функции, но и происходит закладка общего фундамента способностей [2].

Как известно, успешное решение познавательных задач на любом возрастном этапе связано с умением анализировать и синтезировать, переключаться с одного способа действия на другой, абстрагировать, конкретизировать, сравнивать, обобщать и т.д. Значит, и акцент дошкольного образования должен быть перенесен с усвоения конкретных знаний в той или иной области на способы их добывания и творческого применения в определенной жизненной или учебной ситуации. Поэтому одна из важнейших задач воспитания ребенка – развитие его интеллекта, формирование таких мыслительных умений и способностей, которые позволили бы не только усваивать новые знания, но и при необходимости использовать их в другой ситуации и творчески [4].

Интеллект (от латинского слова *intellectus* – разумение, понимание, постижение) в психологической науке рассматривается как «относительно устойчивая структура умственных способностей индивида» [3].

Актуальность данного исследования определяется потребностью в развитии интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в математической деятельности. В связи с этим социально-педагогическую значимость приобретает поиск эффективных педагогических условий построения образовательного процесса с учетом принципа интеграции компонентов образовательного процесса, направленных на развитие интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в математической деятельности.

Актуальность данного исследования на научно-теоретическом уровне обусловлена несоответствием между теорией развивающего обучения в соответствии с современными требованиями дошкольного образования (ФГОС ДО, Концепция непрерывного образования) и недостаточностью обоснованных научных изысканий в этой области исследования.

Актуальность настоящей работы на научно-методическом уровне вытекает из несоответствия между существующей методикой обучения математике, которая направлена на количество усваиваемого математического материала, а не на качество его усвоения, и необходимостью создания методики обучения математике детей старшего дошкольного возраста в образовательной области «Познавательное развитие», которая способствовала бы как развитию интеллектуальных способностей, так и улучшению качества усвоенного математического материала в интеграции с другими образовательными областями дошкольного образования.

Целью нашего исследования является: выявить и проверить экспериментальным путем эффективность педагогических условий развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в математической деятельности.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что развитие интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в математической деятельности будет эффективным при реализации следующих педагогических условий:

- проектирования структурно-содержательной модели развития интеллектуальных способностей старших дошкольников в математической деятельности на основе интегративного подхода к организации образовательного процесса в ДОУ;

- взаимосвязанности структурных компонентов образовательного процесса: планирования, непосредственно образовательной математической деятельности, образовательной деятельности детей и педагога в свободной деятельности, предметно-развивающей математической среды;

- разработки методики развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в математической деятельности, основанной на интеграции принципов развивающего личностно-ориентированного и обучения.

Экспериментальное исследование проходит в настоящее время на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 124 «Планета детства» г. Ульяновска с детьми старшего дошкольного возраста.

Цель констатирующего этапа заключалась в выявлении уровня сформированности интеллектуального развития старших дошкольников.

Чтобы решить поставленные задачи, в начале учебного года нами была проведена диагностика специальных интеллектуальных способностей с детьми старшего дошкольного возраста А.В. Белошистой [1].

Взяв за основу математический материал, нам необходимо было определить уровень развития интеллектуальных способностей у детей старшего дошкольного возраста, особенно востребованных в математике:

1. Умение упорядочивать.
2. Умение сравнивать, обобщать.
3. Умение выделять признаки, сопоставлять, анализировать.
4. Умение осуществлять классификацию по одному-двум свойствам.
5. Умение выявлять и устанавливать закономерности.

Оценка по всем заданиям давалась в количественном выражении (по баллам):

- 1 балл ставится за правильное выполнение задания.
- 2 балла получает ребенок, допустивший 1-2 ошибки.
- 3 балла ставится ребенку, допустившему 3 и более ошибок.

По итогам проведения диагностики на констатирующем эксперименте были выделены три уровня развития интеллектуальных способностей (высокий, средний и низкий), и дети распределены по этим уровням: высокий уровень – 11 человек, средний – 21 человек и низкий – 24 человек.

Таблица 1

Результаты развития интеллектуальных способностей
у детей старшего дошкольного возраста на начало учебного года

	Уровень развития интеллектуальных способностей	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	6 (21%)	5 (18%)
Средний	10 (39%)	11 (39%)
Низкий	12 (42%)	16 (57%)

Было установлено, что развитие интеллектуальных способностей в математической деятельности у многих детей (42%) находится на нижней границе нормы, 39% имеют средний уровень развития и лишь 21% детей экспериментальной группы обладает высоким уровнем развития интеллектуальных способностей.

Понятно, что такое положение дел не может удовлетворить ни педагогов,

ни родителей. Очевидно, что существующая методика развития элементарных математических представлений не решает в должной мере задач развития интеллектуальных способностей старших дошкольников. Поэтому возникает необходимость разработки специальной программы развития интеллектуальных способностей детей на материале математики.

Данная задача является целью формирующего этапа исследования. К перспективам данной работы относится разработка и реализация программы развития интеллектуальных способностей детей на материале математики, а также анализ эффективности ее внедрения в работу с детьми старшего дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. М.: Аркти, 2004. 66 с.
2. Кашубо Н.И. Обучение дошкольников математике: особенности интеллектуального развития // Сборник работ молодых ученых МГПУ. Вып. VII / сот. Н.М. Чалов. М.: МГПУ, 2001. С. 84-90.
3. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Энциклопедия, 1990. 846 с.
4. Стожарова М.Ю., Михалёва С.Г. Развитие интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в математической деятельности: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 128 с.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Гретинская Е.О.

МОТИВАЦИОННАЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ССУЗА

Профессиональное педагогическое сообщество характеризуется сегодня многообразием позиций. В динамичном образовательном пространстве ССУЗа многообразие педагогических позиций проявляется в наличии различных персонажей: директора, его заместителей по отдельным направлениям, преподавателей, методистов, социальных работников, психологов, организаторов дополнительного образования. Сегодня к ним присоединяется тьютор.

Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы (ИОП) – педагогическая деятельность по сопровождению процессов формирования и реализации ИОП, которая включает выявление образовательного запроса (интереса) и помощь в постановке образовательных целей; организацию проектирования образовательной деятельности, в том числе анализ и поиск образовательных ресурсов, содействие в реализации проекта образовательной деятельности в образовательной среде, организацию рефлексии и проектирования следующего шага в образовании [2; с.101].

Место тьюторского сопровождения в профессиональном образовании можно определить следующим образом [1; с.21]:

- сопровождение построения общих представлений о квалификации, профессиональном росте, понимание личной и социальной значимости профессии/специальности;
- сопровождение построения и освоения ИОП, фиксации ее результатов в портфолио;
- сопровождение планирования и организации самостоятельной работы при освоении ИОП профессии/специальности, специально направленной на решение задач индивидуализации;
- сопровождение освоения профессиональных и общих компетенций при прохождении учебной, производственной практики в контексте решения задач индивидуализации;
- сопровождение студенческих исследований, проектов, участия в олимпиадах и конкурсах профессионального мастерства;
- сопровождение подготовки выпускной квалификационной работы (проекта, исследования).

Задачи тьюторского сопровождения учащегося ССУЗа:

- помощь в стратегическом и тактическом планировании профессионального развития с учетом ресурсов (антропологических, предметных, социальных), их дефицитов и возможностей развития;
- помощь в реализации ИОП, то есть доступе к ресурсам, организации проб и т. п.;
- обучение приемам работы с ИОП, в том числе навыкам самоорганизации, рефлексии.

Мотивация и социокультурная направленность обучения являются одними из важных факторов эффективного изучения любого иностранного языка, в частности в деятельности тьютора преподавателя иностранного языка ССУЗа.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность. Как и любой другой вид, она определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов, например: самой образовательной системой и образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; организацией образовательного процесса; субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, самооценка, взаимодействие с другими индивидами и т.д.); субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к учащимся; спецификой учебного предмета и прочим.

В современной методике преподавания иностранного языка существуют различные подходы к описанию способов и инструментов повышения мотивации. Так, к наиболее эффективным, по нашему мнению, можно отнести следующие: создание специально разработанной системы упражнений, выполняя которые учащиеся ощущали бы результат своей деятельности; вовлечение эмоциональной сферы в процесс обучения; наличие и использование стимулов со стороны преподавателя; использование на уроках аудиовизуальных средств; организация занятий с учетом личностной индивидуализации учащихся; разработка системы внеаудиторных занятий, усиливающих мотивационную сторону изучения языка и т.д. [5; с.34].

Методы и приёмы формирования положительной мотивации при обучении иностранному языку в ССУЗе представлены следующими основными группами:

1) развлекательные приёмы (Entertainment Tools): игры, творческие задания, соревнования, стихотворения, музыка и т.д.;

2) интерактивные приёмы (Interactive Tools): комплимент своим одноклассникам, например, во время речевой зарядки; приём «мозговой штурм»; «круглый стол»; клуб дебатов; ролевая игра; театральные представления; метод проектов; квесты; подбор к слову синонимов и антонимов; придумывание окончания фраз и т.д.;

3) использование современных информационных технологий (IT-technologies): аудио-и видеозаписей, презентаций, Интернета (форумов, электронной почты, Интернет-конференций, образовательных электронных программ, Веб-квестов) и т.д.

Достижения нового качества общего образования – первостепенная задача

модернизации. В педагогическом плане – это ориентация образования не только на усвоение обучающимся определённой суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей, потребностей самореализации в новой социокультурной ситуации. Личностно-ориентированное культуросообразующее образование гуманистического типа, по нашему мнению, – важнейшее звено в «механизме» модернизации образования.

В настоящее время в соответствии с потребностями общества социокультурный аспект, как неотъемлемый составной компонент обучения иностранному языку, становится все более актуальным в свете активизации межкультурных коммуникаций между Россией и западными странами. Мировые тенденции развития образования сложились таким образом, что прогресс образовательных систем в современном мире, среди прочих факторов, характеризуется также повышением требований к уровню культуры и профессиональной квалификации всех граждан.

В бывшем СССР и России проблемы социокультурной коммуникации изучали Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ш.А. Амонашвили, И.Л. Бим, Б.М. Бим-Бада, Ю.К. Бабанский, А.П. Грызулина, Н.И. Гез, Б.С. Гершунский, Н.В. Гизатулина, Н.В. Гороховский, И.А. Зимняя, А.З. Казарян, В.А. Кан-Калик, Г.А. Китайгородская, А.Д. Климинтенко, Л.В. Колобова, Т.М. Комарова, В.С. Коростелев, В.С. Красильникова, Ю.Г. Круглова, Г.А. Ястребова и др.

Современный преподаватель иностранного языка ССУЗа должен непременно учитывать лингвострановедческий компонент в своей методике обучения.

Минимальными необходимыми условиями для осуществления социокультурного образования являются:

- междисциплинарная интеграция культуроведческих сведений из различных областей знаний;
- ориентация на обязательное бикультурное и билингвистическое образование;
- коммуникативно-деятельностный подход к языковому образованию при соизучении языков как средства межкультурного общения, обобщения достижений материальной и духовной культуры человечества: цивилизации, составляющих её социальных сообществ и этносов;
- использование новейших технологий в развитии средств массовой коммуникации для целей социокультурного образования;
- финансовое, кадровое и методическое обеспечение.

Приведенные выше положения о направленности соизучения языка и культур определяют одну из стратегических линий современного языкового образования и именуется в языковой педагогике как социокультурный подход.

При социокультурном подходе приоритетное положение приобретает социокультурно-педагогическая ориентация на обучение иностранному языку в духе мира в контексте диалога культур. В этом заключается основное достоинство данного подхода.

К основным положениям социокультурного подхода относятся [3; с.122]:

1. Построение адекватной модели обучения иностранному языку предполагает предварительный обзор социокультурного контекста изучения неродных

языков, социокультурного контекста обучения иностранному языку в конкретной стране и конкретной национальной среде с учетом влияния других цивилизаций;

2. Существенное усложнение социокультурной функции преподавателей иностранного языка в условиях постоянного расширения и углубления сфер межкультурной коммуникации в современном мире требует глубинного реформирования языкового бикультурного образования посредством его глобализации, гуманизации и культуроведческой социологизации его содержания по методике ЮНЕСКО по вопросу образования в духе мира, уважения прав человека, с ориентацией на диалог культур как философию образования, а также социокультурных характеристик иностранного языка.

3. Многоаспектное социокультурное образование – обязательный компонент языковой подготовки молодежи в 21 веке.

4. Описание задач социокультурного образования средствами иностранного языка целесообразно осуществлять в терминах социокультурной компетенции.

5. Междисциплинарной базой для социокультурного образования средствами иностранного языка служит страноведчески обозначенное культуроведение.

6. В качестве методической доминанты при решении задач социокультурного образования средствами иностранного языка выступает иерархическая система проблемных социокультурных заданий.

7. Моделирование вариантов социокультурного образования средствами иностранного языка предполагает опору на дидактически ориентированный социологический анализ языковой среды обучения и изучения иностранного языка, социокультурного контекста обучения и изучения иностранного языка, социокультурных особенностей языков и культур, в конкретной среде проживания, социокультурных и коммуникативных потребностей обучаемых, уровня социокультурного образования обучаемых, отличительных черт языковой политики в отношении изучения иностранного языка и условий для её практической реализации, организационно-дидактических и методических условий овладения иностранным языком.

При определении целей социокультурного обучения тьютор преподаватель иностранного языка традиционно начинает с вопросов, связанных с отбором и распределением социокультурной информации, а также с определения взаимоотношений социокультурных явлений с языковыми. Если подходить в формулировке целей социокультурного обучения с позиций учёта самого обучаемого, то нам придётся ответить на следующие вопросы [4; с.81]:

- как обучаемый использует свою собственную социокультурную подготовку для интерпретации социокультурных явлений иноязычной культуры?
- каковы пути доступа к социокультурным реалиям?
- какую роль играют мотивация и интересы обучаемого?
- как происходит процесс интеграции новых знаний в социокультурную действительность, усвоенную ранее?
- какие способы получения новой социокультурной информации он использует?
- каким образом помочь обучаемому справиться с трудностями социокуль-

турного образования, избежать социокультурных «ловушек» и препятствий, ведущих к частичному или полному непониманию?

- как помочь обучаемому понять, что его представление об иноязычной действительности «привязано» к процессу его собственной социализации и что он её видит через призму своих представлений о своей родной стране?

- как помочь ему «отрешиться» от своих социокультурных критериев и «влиться» в иноязычную социокультурную среду, узнать точку зрения на неё различных людей, принадлежащих к этой культуре, увидеть мир их глазами и понять тот факт, что в социокультурной действительности его родного мира суть некоторых социокультурных явлений возможно значительно отличается от собственного представления о них?

К практическим приёмам, применяемым тьютором преподавателем иностранного языка ССУЗа с целью повышения мотивации и развития социокультурной коммуникации учащихся, можно отнести:

- мотивацию личным примером;
- сдерживание своих обещаний;
- формирование положительного отношения к получаемой учащимися профессии;
- доброжелательный, спокойный тон преподавателя, создание положительного микроклимата в учебной группе;
- предоставление максимальной свободы учащимся;
- внимание к успехам учащихся и публичная похвала, демонстрация достижений учащихся;
- заинтересованность личным опытом учащихся в профессиональной деятельности и их мнением по каким-либо вопросам;
- наличие связки «учащийся-преподаватель»;
- уважение к учащимся;
- заинтересованность в преподаваемой учебной дисциплине;
- четко выработанная система организации учебного процесса, что является залогом успешной мотивации;
- сообщение целей занятия;
- акцент на непосредственную сферу применения полученных знаний;
- исключение чтения лекции с учебника и просиживания всё время за столом;
- применение различных форм организации деятельности учащихся, чередование различных форм деятельности;
- разработка дифференцированной системы заданий позволяет каждому учащемуся соизмерить собственный уровень овладения материалом со сложностью предлагаемых заданий;
- постановка учащихся в субъектов учебно-воспитательного процесса;
- установка посильных учебных задач;
- четкое и однозначное объяснение домашнего задания;
- использование учебных фильмов в процессе обучения, обучение сказками, беседами, составление таблиц, схем, графиков;
- посещение выставок, музеев и других заведений в учебно-воспитатель-

ных целях;

- организация олимпиад, конкурсов, викторин, деловых игр;
- регулярная и непрерывная система контроля со стороны преподавателя;
- сообщение учащимся критериев оценки их деятельности;
- публичность успешности каждого учащегося;
- разбор ошибок тестов, самостоятельных, практических и контрольных работ;
- привлечение учащихся к созданию учебных пособий, к организации учебной деятельности;
- организация проверки учащимися работ своих одноклассников;
- предоставление учащимся возможности оценивать ответы одноклассников.

Таким образом, социокультурное образование на занятиях иностранного языка в ССУЗе при условии активного использования мотивационных приёмов имеет огромный потенциал в плане включения учащихся в диалог культур, знакомства с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры и способствует более осознанному овладению иностранным языком как средством общения, но оно будет развиваться только при условии достаточной социокультурной компетенции тьютора преподавателя иностранного языка, который должен обладать методическими приемами и умениями, обеспечивающими реализацию культуросообразного подхода к процессу обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия образования школы// Иностранные языки в школе. - 2005. - №3. – С.21-25.
2. Ковалёва, Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 1-4. – М.: Пед. унив-т «Первое сентября», 2010. – 198 с.
3. Перова, А.К. Реализация социокультурного подхода в подготовке будущих учителей иностранного языка в педагогическом вузе [Текст] / А.К. Перова // Проблемы страны и региона в эпоху глобализации: Материалы научно-практической конференции филиала РГГУ в Калуге. – Калуга : АНО КЦДО, 2006. – С. 122-125.
4. Перова, А.К. Социокультурное образование – обязательный компонент языковой подготовки будущих учителей иностранного языка [Текст] / А.К. Перова // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов. Выпуск 1. – Калуга : Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2007. – С. 81-86.
5. Учет типов мотивационных ориентации учащихся при построении урока иностранного языка // Основные направления разработки учебных программ и учебников нового поколения по языкам и литературе. - Якутск, 1995.-с.34-36.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

Сулова И.Б.

РУССКОЕ ИСКУССТВО КАК ЗАЩИТА ОТ ИНФОРМАЦИОННОЙ АГРЕССИИ. К.С.ПЕТРОВ-ВОДКИН (КУЛЬТУРОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Информационное общество, современниками которого мы являемся, помимо безусловно положительных сторон, имеет ряд существенных недостатков, отрицательно влияющих на качество жизни человека. И главная угроза данной формации состоит, несомненно, в отсутствии информационной безопасности, агрессивном влиянии СМИ, других каналов информации на общественное сознание, частную и личную жизнь человека, и, как следствие, в манипуляции поведением участников «информационных войн». «Современное человечество характеризуется все усиливающейся дисгармонией интеллектуальной и нравственной культуры», - замечает М.Н. Берулава [1, С.205]. Агрессия информационная простирается далее в физическую плоскость, порождая ужасающие коллизии современного мира.

Мощный защитный заряд, функцию духовной защиты личности от всевозможных форм информационной агрессии содержат в себе русская культура и русское искусство. Пожалуй, в этом и состоит главная миссия русской культуры – защитить человека от духовной гибели, распада, забвения. Соборность, культ святости, жертвенность, веротерпимость, «всемирная отзывчивость» – традиционные черты русской культуры, отражающие ключевые свойства национальной духовной традиции. Огромное влияние православия как духовного института на русскую культуру предопределило такие ее особенности, как социальная направленность, панморализм («печалование о мире»), онтологизм эстетизма, стремление к обретению гармонии телесной и духовной ипостасей красоты.

И сегодня в преподавании искусствоведческих и культурологических дисциплин, в проведении тематических семинаров важно акцентировать внимание именно на такой функции русского искусства, как функция духовной защиты. За счет чего достигается это свойство? Думается, в первую очередь благодаря мощному гуманистическому потенциалу отечественной культуры (и изобразительного искусства в частности), представляющего собой комплекс этических, эстетических, философских интенций, выводящих сознание человека на качественно новый уровень. Но контакту с данными ценностями необходимо обучать, также как и способам их активной рецепции, выводя на первый план не столько культурологические, исторические особенности произведения, сколько

парадигму гуманистических идей, с которой оно сопряжено. В этом случае педагогические экскурсы перестанут быть «вещью в себе» и мы прекратим, наконец, пропагандировать и преподавать «искусство ради искусства».

Активное, одухотворяющее материя содержание преобладало в работах выдающегося русского художника Кузьмы Сергеевича Петрова-Водкина (1878–1939 гг.). Мысли и идеи, высказанные К.С. Петровым-Водкиным в ряде его работ нашли свое отражение в созданной им художественно-теоретической концепции или «науке видеть». Свойства его творчества, отражающие защиту личности от информационной агрессии внешней среды, представлены в наследии художника, как нам видится, на нескольких смысловых уровнях – в показе сюжетов и образов войны, в воплощении им женской тематики, в религиозной парадигме и предметно-натюрмортной плоскости.

Первой картиной, символически отражающей идеи русской культуры, можно назвать «Купание красного коня» (1912) [8]. При созерцании ее в первую очередь поражает выразительность и утонченная эстетика символа, красота и фантастичность образа, гармония противоречивых начал, «иконописность» лица всадника. В данном случае образ художавого всадника некоторые искусствоведы справедливо трактуют как символ интеллигенции, а яркую фигуру крепкого, энергичного коня, занимающую около половины пространства всего полотна, - как символ народа [7]. Интеллигенция и народ России, по мысли художника, должны объединиться для того, чтобы уверенно вступить в новое время.

На наш взгляд, это уникальное произведение искусства обретает сегодня особую актуальность – нельзя сказать, что в нем лишь зашифрованы символы исторического прошлого и оно представляет интерес только в данном ракурсе. Помимо мощного эстетического воздействия, данный шедевр живописного жанра призван вбирать в себя и транслировать новое общественно значимое содержание, ровно как и – отражать актуальные духовные интенции.

«Образ коня представляет собой поэтическое истолкование национальных художественных заветов», - справедливо замечает исследователь Голубева О.Л. [2, С. 12]. Он является также символом энергии, благородства и могучей, сдерживаемой силы, воплощает мечту художника о красоте, о гармонии антонимичных начал. Всадник передает нам ощущение спокойствия, уверенной, но непринужденной власти над обстоятельствами, гармоничности и силы. Прочитывается мысль художника об идеале одухотворенной силы, которая базируется на балансе двух начал, двух ипостасей бытия. И неслучайно на картине преобладают традиционные цвета русской иконописи – красный, олицетворяющий в иконографии телесный мир, желтый – символ солнца, бога, и синий (в данном случае – с бирюзой и зелеными оттенками) как символ неба и бесконечного духа. Выбором цветов художник подчеркивает, что образ всадника как бы «снят» с высших, духовных измерений.

Поскольку красный конь Петрова-Водкина – это, прежде всего, историко-культурологический символ, смысл произведения все же не до конца понятен без знания особенностей русского иконописного жанра. Так, в иконах 16 в., цер-

ковь изображается конным воинством, как «церковь воинствующая». Сходство картины с иконографией «житийной иконы» отмечает, в частности, Н.М. Мамедова [3]. В картине наглядно воплотилась идея-мечта, бытующая в умах русской художественной интеллигенции, представляющая собой сплав интенций религиозной философии Н. Федорова и В. Соловьева со страстным желанием видеть новую Россию и нового героя. Эта мечта имеет сакральные, теургические черты, она глубоко сродни духовным устремлениям художника, поэтому центральные образы произведения во-многом иконописны. Преднамеренно художник придает сходство своему коню с карающими конями Георгия-Победоносца на древних иконах.

«Мифологизм» творчества Петрова-Водкина можно рассматривать и как художественный приём, и как стоящее за этим приёмом мироощущение. Последнее осталось прежним даже несмотря на смену общественно-политического строя» [5, С.17].

В картине «На линии огня» (1914-1915) перед взором зрителя разворачивается трагедия Первой мировой войны [8]. Во-многом она отражает мировоззрение «отчужденной» личности, брошенной жестоким временем в круговорот военных и революционных событий. «Проблема отчуждения, возникшая в начале XX в., была порождена кризисом позитивизма и как философской системы, и как особого мироощущения. Она привела к утрате прежних морально - нравственных ориентиров», - пишет об эпохе исследователь Синявина [5, С.11]. В центре полотна – фигура офицера с рукой на груди, застывшего в иконописной позе на фоне войска солдат, устремленных в бой. Это картина остановившегося момента и застывшего образа: офицера поразила пуля, он схватился рукой за сердце и замер прямо посреди атакующих сотоварищей. Петров-Водкин «канонизирует» образ – именно в момент смерти здесь проявляется истинная подоплека события, его лицо обретает подобие святого образа, он застывает в характерной иконописной позе. В напряженном оцепенении лиц, в застылом выражении глаз прочитывается безумие и ужас войны. Зритель видит, как война обезличивает, выхолащивает все индивидуальное, оставляя лишь ряды запрограммированных на убийство друг друга человеческих фигур. Создается впечатление, что художник намеревался показать не столько военный кризис, сколько кризис гуманистической философии.

В 1928 году К.С. Петровым-Водкиным была написана картина «Смерть комиссара» [8], не менее ярко репрезентирующая защитную функцию русского искусства. Композиционное построение, цветовая гамма, способ художественной подачи образов героев придают индивидуальной трагедии личности не только социальное, но и общекосмическое звучание. Перед лицом вечности, на поле боя человек оказывается одиноким, он призван здесь «умирать в одиночку» - вся экзистенция сводится в одну эту трагическую точку, в этот остановившийся и все расширяющийся момент. Именно эта концентрированная экспрессия, выведенная уже почти на абстрактный, сверхчувственный уровень, делает произведение непревзойденным шедевром живописного жанра. Данное обстоятельство также

дает нам право усматривать в содержательном поле картины богатую идейно-философскую проблематику.

Одной из картин К.С. Петрова-Водкина послеоктябрьского периода, содержащей в себе библейские аллюзии, является работа «После боя» [8], написанная художником в 1923 году. Композиционное расположение фигур, идея жертвы, выраженная в погибающем воине и высокая одухотворенность произведения в целом, позволяют выявить в данной картине связь с иконографическим типом Ветхозаветной Троицы.

Художник находит истину в ритме Целого в силу особого склада ума, характерной чертой которого является умение обобщать, отмечают исследователи. [4, 6]. Красота стала для Петрова-Водкина внутренней формой, смыслом искусства, основой «цельного знания», поскольку она понимается им философски, являясь «всеединством» в духе идей В. Соловьева. В отличие от многих живописцев того времени, относящих себя к агностикам, Петров-Водкин верил в познаваемость мира, поэтому форма на полотнах художника не просто одухотворена – она выступает как объект научного изучения, художественного созерцания, философского осмысления. Предметы и формы приобретают у Петрова-Водкина дополнительное измерение, выводящее их в макрокосмическую плоскость. И дело здесь не только в стереоскопии – угол зрения художника сообщает предмету особое значение, новую эстетику, «надстояние» над обычным предметно-бытовым миром. Таковы его натюрморты: «Бокал и лимон», «Натюрморт с чернильницей», «Розовый натюрморт» [8] и др.

Идеал красоты, гармонии, одухотворенности воплощены в изображаемых художником женских образах, особенно ярко он претворяется в образах матери с младенцем. Таковы, например, работы «1918 год в Петрограде» (1920 г.), «Материнство», «Мадонна с младенцем» (1923 г.), «Мать» (1915 г.) [8]. Картина «Мать» являет взору зрителя образ молодой крестьянки, кормящей младенца. Несомненно, она напоминает нам образы мадонн Рафаэля и других ренессансных мастеров. Несмотря на всю возвышенность и благородство облика матери, это не символ, а вполне реальная земная женщина, уверенно смотрящая вперед, черты ее лица, силуэт фигуры, как и сам младенец – все детально прописано, хотя и в типичной художественной манере живописца – крупных цветовых фрагментов, предпочтения немногочетной палитры (здесь опять мы видим излюбленные художником иконописные цвета – красный, желтый, синий и их модификации).

Значительны в художественном и философско-антропологическом измерениях и другие женские образы, созданные живописцем. Одна из наиболее известных живописных работ художника этой серии – «Портрет Ахматовой» [8]. Картина выдержана в крайне сдержанной цветовой гамме, что помогает зрителю сосредоточиться на внутреннем облике поэтессы. Основной акцент произведения художник делает на выражении глаз Ахматовой, проникновенном, наполненном грустью взгляде, многое рассказывающем нам об эпохе, о поэзии, о себе. Этот портрет можно назвать поэзией на живописном холсте, поэзией в цвете.

Творчество К.С. Петрова-Водкина – яркий пример того, как русское ис-

искусство способно приобщить зрителя к миру многообразных духовных смыслов - философских, религиозных, этических, историко-культурологических, насытить его яркими эмоциями от контакта с подлинной эстетикой, сложной образностью, глубоким содержанием. Как представители педагогического сообщества, мы должны сегодня не просто пропагандировать искусство, раскрывать его содержательные стороны, но и формировать посредством приобщения обучающихся к шедеврам отечественной культуры способность духовной самозащиты от информационных вызовов современности. Художественное наследие Петрова-Водкина помогает обучающимся по-новому осмыслить грани духовной, нравственно-этической проблематики содержанием картин военного цикла, сакральными ликами материнства, смыслом библейских аллюзий его творений, качественно новым, по сравнению с реалистической традицией, изображением предметно-бытовой сферы. Сознание, обогащенное информацией подобного рода, несомненно, будет более устойчивым к низким, агрессивным информационным потокам. Вслед за классиками отечественной культуры мы должны транслировать обучающимся ту мысль, что именно искусство формирует образ духовного мира человека, прививает ему подлинный художественный вкус, устойчивое мировоззрение, базирующееся на гуманистических ценностях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Берулава М.Н. Теория и практика гуманизации образования. М. Гелиос АРВ. 2000.
2. Голубева О. Л. К вопросу о закономерностях гармонии художественной формы в пластическом искусстве. Дисс. канд. Искусствоведения. М. 2000.
3. Мамедова Н. М. Преемственность в культуре. Социально-философский анализ. Дисс. д-ра филос. наук. М. 2001.
4. Мифотворчество русской художественной интеллигенции 1900-1930-х гг. Монография. Москва. Экон-Информ. 2010.
5. Синявина Н.В. Мифотворчество русской художественной интеллигенции 1900-1930х гг. (на примере творчества К.С. Петрова-Водкина) Автореферат дисс. канд. Культурологии. Москва – 2004.
6. Христоробова Т.П. К.С. Петров-Водкин: мировоззрение и творчество. Автореф. дисс. канд. Искусствоведения. Санкт-Петербург. 2012.
7. Цветаева М. Н. Генезис культурно-религиозных смыслов русского искусства: от иконы до авангарда. Автореферат дисс. д-ра культурологии. Санкт-Петербург. 2006.
8. artchive.ru.
9. <http://www.bibliotekar.ru/100hudozh/94.htm>.

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Орехова Т.Н.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АРХИТЕКТУРОЙ НА ИНТЕГРИРОВАННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ЗАНЯТИИ

Актуальность воспитания талантливых, всесторонне развитых людей, уважающих и любящих культурные традиции своего народа, становится в последнее время общегосударственной необходимостью. Это объясняется острой потребностью современного общества в творческой личности, обладающей не только высокой активностью, умением принимать нетривиальные решения, способностью нестандартного поведения, но и развитым чувством патриотизма и любви к своей Родине. Как показывают научные исследования, именно детство является наиболее чувствительным периодом в жизни ребенка для вовлечения и приобщения его к творчеству. Однако, в настоящее время назрела необходимость в создании научно-обоснованной методической литературы, содержащей практические разработки и рекомендации занятий, которые могут быть использованы педагогами в своей работе. Все это вызывало необходимость изучения этой проблемы.

Роль эстетического воспитания огромна в развитии ребёнка в целом и формировании его как всесторонне развитой личности. Как указывает Т.С. Комарова «... Эффективность осуществления эстетического воспитания в целом и развития художественно-творческих способностей в частности, определяются взаимосвязанным использованием всех средств эстетического воспитания и разнообразных художественно-творческих деятельностей (игровой, изобразительной, театрализованной, художественно-речевой, музыкальной)» [6;27]. Что подразумевают, когда говорят о средствах эстетического воспитания? Это, прежде всего, искусство, как классическое, так и народное; природа и окружающая жизнь; эстетически развивающая среда и художественные деятельности, благодаря которым ребенок наиболее полно приобщается к художественно - эстетическому опыту всего человечества. Мы полностью согласны с Т.С. Комаровой, которая рассматривает ознакомление детей с искусством и их художественно-творческую деятельность разного содержания как «... органическую часть воспитательно - образовательной работы детского сада, в процессе которой решаются как общие задачи воспитания и развития, так и специфические для каждого вида искусства и художественной деятельности задачи» [6;28].

Занятие в дошкольной организации (ДО) является специально организованной формой обучения, основанной на игровой деятельности (подвижной, сюжетно-ролевой, игры-драматизации, дидактической), а также на использовании других специфических для дошкольников видов деятельности: изобразительной, художественно-речевой, музыкальной. Так что же такое интеграция? Интеграция (от латинского *integratio* «соединение») — процесс объединения частей в целое. Стоит отметить, что в области дошкольной педагогики также проводилась большая работа по применению взаимосвязи искусства с разнообразными видами художественной деятельности. Понятие интеграции в воспитательно-образовательной работе в ДО впервые сформулировала Т.С. Комарова. Занятия основываются на интеграции, т. к. принцип интеграции базируется на ряде положений, вытекающих из специфики искусства. Таким образом, на познании ребёнком выразительных средств каждого вида искусства и понимании им того, что образ одного и того же явления или объекта в разных видах искусства создается специфическими, присущими только этому виду искусства средствами выразительности и базируется принцип интеграции разных видов искусства и художественной деятельности в эстетическом воспитании дошкольников. Для закрепления полученных знаний, умений и навыков используются интегрированные тематические занятия [7]. Интеграция способствует объединению педагогического коллектива на основе обсуждения возможностей интеграции в развитии детей [11]. И.Н. Куланина отмечает, что определяя доминантный вид искусства при интеграции, необходимо учитывать характерность и соответствие его данному детскому возрасту [8]. При интеграции следует учитывать «закон художественной доминанты», согласно которому доминирует базовый вид искусства, является стержневым. Именно вокруг этого стержня объединяются другие виды искусства, формы работы и художественной деятельности [6].

Рассмотрим использование интеграции разнообразных форм образовательной деятельности для развития художественно-творческой одаренности детей 5-7 лет на музыкальных занятиях, опираясь на фундаментальный труд Ю.Б. Борева «Эстетика». Искусство многообразно и представлено в определенных своих видах [1].

Многообразие видов искусства позволяет эстетически осваивать мир во всей его сложности и богатстве. Такой интегрированный подход к осуществлению образовательной деятельности на музыкальных занятиях способствовал работе педагогического коллектива ГБОУ «Школа №514» здание №6 (Дошкольное отделение) г. Москвы. И помог в решении задач воспитания и развития детей старшего дошкольного возраста, не нарушая психоэмоциональный комфорт воспитанников и формируя у них эстетические вкусы, познавательные интересы к истории и культуре города, в котором они живут. Занятия были всегда насыщенными и увлекательными. Дети с удовольствием участвовали как в индивидуальных творческих заданиях, так и в коллективных проектах, импровизировали на музыкальных инструментах, экспериментировали с красками и формами, создавали новые художественные образы на основе полученных знаний. В нашей

работе мы опирались на исследование музыкальных способностей. Покажем это на примере некоторых интегрированных циклов. Работа по каждому циклу осуществлялась как на нескольких занятиях, так и в течение 2-4 недель.

Цикл «Музыка архитектуры музея-заповедника «Коломенское».

Работа по данному интегрированному циклу была разделена на несколько блоков, что позволило объединить педагогов и детей, а также и их родителей общим интересом, творческим поиском, стремлением создать не только композицию, но и построить целый макет музея Коломенского, провести яркий народный праздник.

1. Народно — патриотический и исторический блок. Знакомство детей с историей Коломенского и неразрывной связи этого ансамбля с историей всей России.

Перед началом работы был проведён опрос детей и родителей и было определено, а все ли дети бывали в музее-заповеднике «Коломенское», знают его историю и интересуются памятниками архитектуры? Читают ли родители детям сказки, рассказывают им об истории нашей страны? А также посещали ли они экскурсии на территории музея-заповедника «Коломенское». После полученных результатов было предложено родителям принести фотографии с прогулок с детьми в музее-заповеднике «Коломенское». Воспитатели провели беседу об истории музея-заповедника «Коломенское»: о неразрывной связи архитектурных сооружений с историей Москвы и России.

2. Изобразительная деятельность.

а) Детям было предложено нарисовать запомнившиеся им образы музея-заповедника Коломенское. Из детских работ была создана выставка.

б) Изучение с детьми техники работы с папье-маше на занятиях по изобразительной деятельности.

в) Для детального изучения были выбраны Церковь Вознесения и Домик Петра. Анализ архитектуры этих объектов будет использоваться и на занятиях по музыкальной деятельности.

г) Создание коллективной работы по изобразительной деятельности макет «Музея - заповедника «Коломенское».

3. Музыкальная деятельность.

а) Ознакомление детей с творчеством русских композиторов: А. Гурилева, П.И. Чайковского.

б) Обучение игре на народных шумовых инструментах.

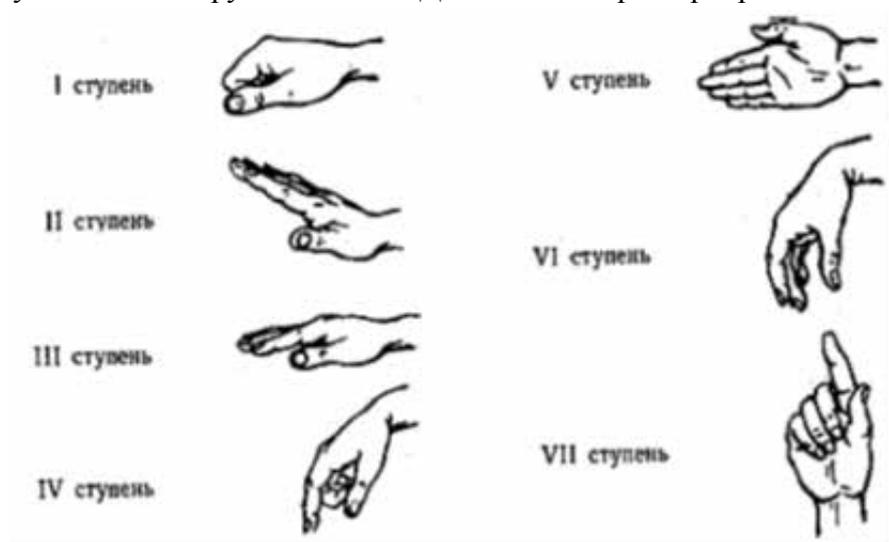
в) Обучение русским народным танцам: Кадриль, Камаринская.

г) Ознакомление детей с основами архитектурной и музыкальной грамотности. Проведение «параллели» в музыке и в архитектуре на изменении высоты звука, умении чувствовать ритм, гармонию в музыке и в совершенных архитектурных формах.

Почему было выбрано интегрирование музыкального занятия и ознакомление с архитектурой? Архитектура — это формирование действительности по законам красоты при создании зданий и сооружений, призванных обслуживать

потребности человека в жилье и общественных помещениях [1;509-517]. «Архитектура закрепляет присущие данному обществу схемы деятельности и человеческих отношений; уже тем самым она служит целям социализации личности» [5;5]. Архитектура должна удовлетворять потребностям человека и общества в целом. Таким образом, архитектура, создавая ценности материальные, создаёт ценности духовные [5;7]. Отличительной особенностью функций архитектуры среди других видов искусства является ее способность создавать основу среды, в которой существуют произведения этих искусств, то есть организующая функция архитектуры, что делает возможность их синтеза. История музея – заповедника «Коломенское» неразрывна с историей России. Рассказывая о ней, мы формируем чувство патриотизма, любви к родному краю. Рассмотрим архитектуру Домика Петра в музее – заповеднике «Коломенское». Необходимо заострить внимание детей на том, что этот дом очень похож на обычные крестьянские дома того времени, состоит из одного этажа и построен из бревен. Выяснить, знают ли они, кто такие крестьяне? Предложить детям прослушать и спеть песню «Домик-крошечка» музыка А. Гурилева, слова С. Любецкого, при этом они смотрят слайд-шоу из фотографий русских деревянных изб, далее им даётся задание: создать свой образ музыки в творческой импровизации, исполняя музыкальную импровизацию «Русская деревня». Ребята самостоятельно выбрали атрибуты, которые на их взгляд наиболее полно позволяют раскрыть образ русской избы — это деревянные ложки, трещотки, бубенцы. Свободно импровизируя, они старались передать характер музыки в игре на шумовых музыкальных инструментах, в итоге получился настоящий оркестр. И здесь, когда дети прочувствовали музыкальный образ в импровизации, мы еще раз подбираем эпитеты, соответствующие теме: какие русские избы деревянные, резные, украшенные искусной резьбой, какие окошечки и т.д. Сохраняя подвижный темп занятия, и тем самым, усиливая впечатления от всего происходящего, детям предлагается передать цветовой палитрой настроение музыки, процесс развития музыкального образа. Детей предварительно делят на 3 подгруппы, каждая из которых занималась определенным видом деятельности: рисованием, аппликацией, лепкой, конструированием. Коллективная деятельность способствует становлению и развитию коммуникативной культуры ребенка. Для активизации внимания детей, желания услышать музыку, понять ее, в продуктивной деятельности выразить свои впечатления, были использованы разные педагогические приемы: игровые, словесные, наглядные, практические. Для изучения архитектуры церкви Вознесения в музее - заповеднике «Коломенское» мы ставили следующие задачи: обратить внимание детей на величественность, совершенство формы, на красоту здания. Рассказ о здании храма подкреплялся прослушиванием детьми произведений «Утренняя молитва» и «В церкви» П.И. Чайковского из его «Детского альбома». Светлая гармония музыки Чайковского как нельзя лучше передает своеобразие и красоту церкви. Устремленность ввысь в облике храма, цельность и совершенство его формы помогает легче объяснить детям в музыке, что такое музыкальный звукоряд и разная высотность нот. Используем при этом методику релятив-

ной сольмизации Золтана Кодая. [9]. В сочетании с релятивными слогами часто используется система ручных знаков Джона Спенсера Кернера.



Ручные знаки хорошо запоминаются, так как имеют два уровня наглядности - зрительный образ соединяется в них с мышечно-моторным чувством, что очень важно для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Дети знакомятся с ручными знаками подражательным путем: педагог поет мелодический мотив с названиями ладовых ступеней, показывая при этом ручные знаки, а учащиеся повторяют его действия. Применение методики релятивной сольмизации способствует развитию у детей ладового, тембрового слуха, а также развивает у ребёнка чистое интонирование [2]. Средствами выразительности и в музыке, и в архитектуре является ритм, развивающийся как по вертикали, так и по горизонтали. Примеры такой ритмической организации мы и наблюдаем в архитектуре храма Вознесения. Архитектурный облик церкви Вознесения простой и ясный, стремительный и монументальный. Церковь построена из кирпича, имеет архитектурные детали, выполненные из белого камня. Такой же горизонтальной и вертикальной ритмической организацией обладает и музыка П.И. Чайковского. В произведении «В церкви» из его «Детского альбома» - строгая последовательность четвертных аккордов (горизонтальный ритм) в восходящем движении мелодии (вертикальный ритм). Слушание такого произведения знакомит детей с особым жанром классической музыки - духовной, пробуждает у них интерес к хоровой и органной музыке. Рассматривая изображение храма Вознесения Господня, детям предлагается ответить на вопросы: «Что напоминает собой форма здания?», «Чем здание церкви отличается от других зданий?». Сравнивая величественный характер архитектуры с образом лебедя или свечи, педагог приглашает девочек исполнить русский народный хоровод «Лебедушка» на музыку архангельских песнопений. Чем больше ассоциаций возникнет у детей, тем более это способствует развитию творческого восприятия и формированию творческого мышления [12].

Цикл «Музыка архитектуры дворцов Москвы»

Мы считаем, что главной темой интегрированных занятий этого цикла должно стать знакомство детей с такими музыкальными жанрами как балет и опера, вальс и полька через знакомство с дворцовой архитектурой. Как показывает практика, участие нескольких педагогов в занятии снижает утомляемость детей, повышает их интерес к материалу и в конечном итоге результативность занятия. Поэтому, каждое интегрированное занятие предполагает активное участие музыкального руководителя, воспитателя. Составляя циклы занятий, следует хорошо продумать, с какого занятия лучше начать тот или иной цикл [4].

Данный интегрированный цикл начнем со знакомства с литературным сюжетом. Детям прочитали сказку Э.Т.А.Гофмана «Щелкунчик и мышинный король», а затем рассказали, что великий русский композитор П.И. Чайковский написал музыку к либретто М. Петипа по мотивам сказки Гофмана. Таким образом, дети постепенно подводятся к понятию балета, как вида музыкально-театрального искусства. Через осознание того, что в балете органично сочетаются и музыка, и танец, и драматическое действие, и элементы изобразительного искусства (декорации, костюмы, атрибуты), а этот жанр музыкально-театрального искусства показывают в театре, например, в Большом. Причем здание Большого театра само по себе уже является дворцом. После чтения сказки, детям показали мультфильм «Щелкунчик», в котором тоже звучит музыка П.И. Чайковского. А герои этого мультфильма прекрасно танцуют вальс, под музыку «Вальса цветов» из одноименного балета, а также польку. Музыка П.И. Чайковского настолько образна, что для характеристики главных героев не требуется слов. Дети с интересом смотрели мультфильм, ненавидели Короля мышей, громко его прогоняли и сочувствовали Маше и Щелкунчику. «Я не буду играть роль мышинного короля!», - сказал один мальчик. Все хотели быть Щелкунчиком, героем. На последующих музыкальных занятиях слушаются с детьми музыкальные фрагменты из балета «Щелкунчик», характеризующие главных героев: Мари (Маша), Феи Драже (Па-де-де), Феи Чай (Китайский танец), Феи Шоколад (Испанский танец), и музыкальные темы основных событий сюжета: Увертюра, Сражение, Вальс снежных хлопьев (Танец снежинок), Вальс цветов, Апофеоз. Затем показываются видеофрагменты из балета «Щелкунчик», чтобы дети увидели, как двигаются артисты балета, как с помощью танца, мимики и жестов передают образ героев и драматическое действие. В дальнейшем рассказывают детям о театре, как об архитектурном здании - дворце. Рекомендуют посетить по возможности вместе с родителями. При ознакомлении с архитектурой Большого театра делается акцент на то, что это здание предназначено для музыкального - театрального искусства. Здание Большого театра – это один из лучших примеров русской классической архитектуры. Знакомство с архитектурой театра помогает представить детям масштаб здания для театрального искусства, как места проведения яркого зрелищного мероприятия [3]. А само здание театра стало одним из символов России, как и Кремль. Всё это способствует формированию у детей позитивного отношения к театру. Следуя принципу межпредметной связи, одно-

временно детям на занятиях по изобразительной деятельности предлагается нарисовать героев сказки Гофмана «Щелкунчик и мышинный король», а также изобразить здание Большого театра. Итоговым интегрированным занятием, которое проходит в музыкальном зале, станет постановка по мотивам сказки Гофмана «Щелкунчик» на музыку П.И. Чайковского из одноименного балета. Перед его проведением воспитатели настраивают детей на его «необычность», важность, создавая, таким образом, атмосферу радости и увлеченности происходящим. Мы рекомендуем проводить этот интегрированный цикл накануне Нового года.

Хочется обратить особое внимание на использование информационно-коммуникационных технологий при разработке и проведении не только открытых интегрированных занятий, но и при организации педагогического процесса в целом. Применение презентаций, мультимедийного оборудования, безусловно, усиливают впечатления детей, делают учебный материал еще более интересным, увлекательным и запоминающимся. Таким образом, интегрированные занятия не только обогащают знания детей об окружающем мире, но и способствуют развитию творческого мышления, формируют яркие положительные эмоции у детей в процессе их творческого взаимодействия и деятельного общения с взрослыми, развивают художественно-творческую одаренность ребёнка [6]. Интегрированные занятия улучшают музыкальные способности детей и формируют у них познавательный интерес к жизни [10]. В процессе художественного общения происходит обмен эстетическими ценностями между ребёнком и художником, педагогом и художником. При этом педагог, как эстетически развитая личность, помогает ребёнку выстроить художественный диалог, достигнуть с автором взаимопонимания через овладение языком искусства. В дошкольном возрасте дети импровизируют разнообразные телодвижения к пению, игре на музыкальном инструменте. Характер мелодических и поэтических образов дети выражают сначала в ритмических импровизациях, но в то же время у них формируется ладовая настройка слуха. Дети находят выразительные интонации, не имея понятия о нотах, звукорядах и т. д. Понятийное мышление детей направляется на разнообразные свойства музыкального исполнения (темп, динамику, артикуляцию). Основная деятельность – игровая. В процессе художественного общения формируется коммуникативная культура ребёнка [4].

Следовательно, из всего вышесказанного, перед педагогом возникают задачи, которые ему необходимо решать: развивать общение детей друг с другом, поддерживать их взаимный интерес друг к другу; формировать у ребёнка внутреннюю потребность в общении с искусством; формировать активность восприятия произведений архитектуры; научить детей знанию языков различных видов искусств (музыки, изобразительного искусства, литературы, архитектуры, театра) и овладевать соответствующими навыками их восприятия и воображения. Восприятие является высшей психической функцией головного мозга человека и необходимым этапом познания, тесно связано с вниманием, памятью и мышлением [12]. Показателем уровня восприятия являются ассоциативные представления. Чем больше у детей возникает ассоциативных связей, тем луч-

ше у детей развито воображение — основа любой художественно-творческой деятельности. Таким образом, необходимо создавать для детей дошкольного возраста интегрированные занятия для их плодотворного общения с миром искусства. Широко привлекать родителей к участию в мероприятиях художественно-эстетического цикла, раскрывать важность совместных походов по историческим и культурным местам Москвы, обращать при этом внимание на здания, окружающие памятники культуры и архитектуры.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Борев Ю. Б. Эстетика.- Смоленск: Русич, 1997.- 575 с.
2. Вейс П.Ф. Ступеньки в музыку./ Пособие по сольфеджио для подготовительного и первого классов детских музыкальных школ. Изд.2-е - М.: Советский композитор, 1987. – 197 с.
3. Грибовская А.А. Ознакомление дошкольников с архитектурой./ Методическое пособие/под редакцией Грибовской А.А.-М.: Педагогическое общество России, 2005. - 96 с.
4. Зацепина М.Б. Художественно - эстетическая деятельность как основа всестороннего воспитания ребёнка/ Под общ. ред. Комаровой Т.С., Зацепиной М.Б. - М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. - 251 с.
5. Иконников А.В. Художественный язык архитектуры. М.: Искусство, 1985.- 176 с.
6. Комарова Т.С., Зацепина М.Б, Интеграция в системе воспитательно - образовательной работы детского сада.- М.: Мозаика — Синтез, 2014.- 144 с.
7. Комарова Т.С., Савенков А.И. Коллективное творчество детей, М.: Педагогическое общество России, 2000-2005. – 128 с.
8. Куланина И.Н. Интеграция предметов эстетического цикла как средство развития творческого воображения младших школьников. - М. РИЦ, 2008. 229 с.
9. Музыкальное воспитание в Венгрии. / Составитель Л.А. Баренбойм – М.: Советский композитор, 1983.- 400 с.
10. Образование для процветания. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования/ Под ред. С.М. Авдеевой, И.И. Комаровой, Т.С. Комаровой, С.С. Славина.- М: АСИ, 2014. – 321 с.
11. Пелих Е.А. Художественная среда в эстетическом воспитании детей, её сущность и структура// Комарова Т.С. Школа эстетического воспитания. - М.: Мозаика-Синтез, 2009.- С.259-261.
12. Савенков А.И. Психология детской одаренности: Учебное пособие – М: Генезис, 2010. - 448 с.

Руднев Я.И.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ВОСПРИЯТИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ И ПРЕДВЫБОРНЫХ КАМПАНИЙ

Понятие медиапотребление подразумевает под собой социальную практику использования коммуникационных средств (медиа) для получения и освоения определенного символического содержания и осуществления социальных связей и взаимодействий. Современные активные медиапотребители, несомненно, стремятся реализовать все эти возможности, включая возможность получения полной и достоверной информации о процессах, происходящих в политической жизни страны, а также о наиболее заметных и успешных политиках, особенно в период предвыборных кампаний.

Опираясь на данные научных исследований, посвящённых вопросам личностной актуализации и профессиональной самореализации, можно сказать, что индивидов, ориентированных на постоянное отслеживание информации связанной с политическими процессами, отличают следующие индивидуальные установки и профессионально-личностные качества:

- стремление поддерживать широкий круг интересов, выходящих за рамки их непосредственной профессиональной деятельности;
- способность легко и быстро осваивать новые стратегии и технические процедуры работы с медиа-информацией;
- приверженность таким надкультурным ценностям, которые позволяют находить адаптивные стратегии поведения в любой ситуации и точке мира;
- ориентация на использовании в ходе профессиональной деятельности взаимообогащающих форм сотрудничества, построенных на оперативном обмене значимой информацией¹.

Стоит заметить, что указанные установки и профессионально-личностные качества могут быть направлены как во благо общества, так и во вред ему. Без направляющего и контролирующего воздействия со стороны образовательных и правовых институтов, развитие культуры производства и потребления информации может протекать по самым непредсказуемым сценариям. Не исключены и такие сценарии, при которых развитие информационной культуры не только отдельных личностей, но и целых этнических групп может пойти по тупиковому или откровенно деструктивному пути. Информация - это определённый вид энергии, поэтому не следует полагаться на стихийные процессы, допуская преобладание и скопление в локальном культурном пространстве негативной, искажённой информации. В целях предупреждения такого рода явлений в рам-

¹ Медиапотребления у студентов в процессе обучения// Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 22 (313). Филология. Искусствоведение. Вып. 81. С. 205–209.

ках образовательных учреждений необходимо осуществлять систематический мониторинг и целенаправленное развитие культуры производства и потребления информации. Посредством внедрения специальных образовательных программ, можно достичь гармоничного баланса между нарастающей технологической мощностью масс-медиа и индивидуальной культурой потребления информации, определяющей восприятие жизненных ценностей и общественных явлений, включая политические процессы, предвыборные кампании и т.п.

Слабое развитие способности человека видеть новые возможности в получении ценных сведений о мире приводит к возникновению множественных искажений в отношении политических процессов и личностей политиков. Вместе с тем, стоит отметить, что развитие культуры медиапотребления не сводится к одномоментным действиям, а предполагает необходимость длительной перестройки способов работы с потоками информации. Открытие новых возможностей медиапотребления в целях личного и профессионального роста может осуществляться лишь посредством постепенного и кропотливого развития следующих когнитивных способностей²:

- Способность активно использовать все возможные и доступные источники информации в процессе моделирования решений актуальных проблем;
- Способность гибко и оперативно анализировать поступающие медиатексты, считывая вложенные в них подтексты и выстраивая собственное видение контекста из внешне разрозненных единиц-сообщений;
- Способность чётко осознавать и интерпретировать возникающие познавательные проблемы как «точки роста», как задачи, требующие и имеющие решение;
- Способность обобщать большие массивы тематически связанной информации и трансформировать их в принципиально новое сообщение, смысл которого не является механической суммой охваченных единиц информации;
- Способность поддерживать необходимое количество времени интеллектуально продуктивные состояния, обеспечивающие видение новых возможностей.

Многие аналитики отмечают, что российская политика персонифицирована, а значит, отношение к власти, политическим ценностям и установкам, к институтам демократии переносится на отношения к политическим лидерам.

Безусловно, интерес к представителям власти существовал всегда, но, в силу отсутствия полноценной обратной связи, появляется огромное количество слухов, легенд, домыслов, анекдотов о действиях и намерениях властей. Обычных людей интересуют скорее не политические декларации и официальные биографии партийных «вождей», а расклад сил в верхних эшелонах власти, перестановки в госаппарате, поскольку во многом с этим связывались реальные перемены в жизни, увеличение заработных плат бюджетников, назначение льгот и т.д.

Несмотря на то, что в восприятии политических лидеров гражданами можно выделять множество аспектов, особо хотелось бы остановиться на характер-

2 Жижина М. В. Медиапсихология (программа курса). – М.: Перспектива, 2011. – 68 с.

ных чертах, которые приписываются политическим лидерам. При анализе личностных характеристик можно опереться на широко известную в политологии «теорию черт» К. Смита и Э.С. Богардуса и их последователей, которые считали, что лидеры отличаются от последователей определенными личными качествами. Согласно исследованиям Э.С. Богардуса это в первую очередь энергия, ум, характер, чувство юмора, такт, умение привлекать внимание. Хотя его взгляд о том, что превосходящие интеллектуальные дарования обеспечивают личности выдающееся положение и рано или поздно приводят к лидерству, несколько вызывает сомнение. Так, скорее можно согласиться с тем, что более успешными будут те, чей показатель интеллекта будет ненамного отличаться от последователей³.

Ряд исследователей считают, что медийное восприятие реальных политиков связано с тем, насколько они совпадают с идеальными моделями, прототипами, сложившимися в головах граждан. Это кажется не совсем верным. Действительно, в головах потенциальных избирателей существует идеальный образ или даже скорее какие-то черты того, каким должен быть политик. Но, с другой стороны, - их выбор зачастую определяется совсем не близостью того или иного лидера к идеалу. Более того, в ситуации несложившихся и неоднозначных ценностей, какие сосуществуют в нашей стране, ценности во многом противоречивы, и многие из них и не осознаются населением.

В современном мире восприятие власти посредством СМИ – сложнейший процесс, определяющий взаимоотношения политической системы и личности. Конечная цель влияния власти на социум – добиться временной или постоянной электоральной поддержки граждан. В этом смысле каждый дееспособный медиапотребитель является одновременно целью и средством воспроизводства власти. Именно в его сознании складывается ее образ, на основе которого человек строит свое поведение, в итоге реализующееся в поддержке той или иной политической группы либо режима в целом. Проблема личностной оценки правящей элиты, будучи актуальной для отечественной политической практики, еще слабо разработана в нашей политологии и психологии.

Следует в самом общем, «установочном» виде показать структуру опосредованного СМИ восприятия власти и влияние на этот процесс индивидуально-психологических факторов. На формирование индивидуального образа власти воздействует ряд ключевых факторов медиа-восприятия политических процессов, классифицируемых по четырем группам:

- Объектные факторы, относящиеся к объектам восприятия, т.е. к представителям власти, политическим партиям и движениям, представленным в медиа-пространстве.

- Коммуникативные факторы, обуславливающие процесс понимания политических процессов и оценку власти посредством коммуникации медиапотребителя на форумах, в социальных сетях и т.д..

- Ситуативные факторы, которые во многом зависят от глобальных социальных и экономических контекстов, в рамках которых формируется восприятие

³ Жижина М.В. Исследование взаимосвязи социальных представлений о массмедиа с медиаповедением личности// Журнал «Социосфера», № 2, 2012. – С. 23 - 29.

логики действий отдельных политиков и власти в целом.

- Субъективные факторы, связанные с индивидуальными предпочтениями медиапотребителя и вытекающие из его социального статуса, психологических особенностей и стереотипов восприятия.

Что из перечисленного больше, что меньше влияет на формирование представлений о власти – вопрос для большого сравнительного исследования. Очевидно, что нельзя отдавать предпочтение какой либо одной группе факторов, поэтому мы кратко рассмотрим три первые и остановимся подробнее на последней.

Среди объектных факторов важнее всего характер политической системы, в которой действуют политики и функционируют субъекты государственного управления. Однако в этом плане весьма важно присутствие стереотипов массового сознания. Так например, под их влиянием тоталитарная власть будет восприниматься совсем иначе, нежели авторитарная, олигархическая или демократическая. Вполне вероятно, что в современной России основной механизм массового восприятия тоталитарной модели власти связан с положительными воспоминаниями о советской эпохе, которую еще помнит значительная часть взрослого населения. При этом восприятие авторитарной модели отчасти связано с представлением об отчуждении народа от правящих структур. Специфику отношения индивидов к ультра-либеральной или олигархической модели власти определяет скорее неприязнь к «западникам» и «толстосумам», в то время как восприятие модели демократического правления во многом обусловлено индивидуальной степенью рациональности каждого человека. Вместе с тем на массовые стереотипы могут значительно влиять современные масс-медиа, определяя тем самым массовый выбор конкретных носителей власти. Современные СМИ могут сформировать позитивный образ для любого типа политической власти (включая как образ политических институтов, так и отдельных персоналий, политических лидеров).

Еще один фактор, обусловленный объектом восприятия, – характер массовых коммуникаций. Современные масс-медиа так или иначе постоянно стимулируют контакты власти с обществом. Как следствие, возникает и обратная связь, которая зависит от того, как часто и каким образом правящая элита общается с народом, насколько она открыта для этих интеракций и т.д. Немаловажен и имидж политиков в электронных СМИ как «промежуточной» инстанции между реальными характеристиками и образом власти в головах граждан - медиапотребителей. Здесь выделяются три группы составляющих: персональные (физические и психологические особенности, а также чисто политические, профессиональные и деловые качества политика); социальные (статус лидера – официальная позиция, принадлежность к конкретной социальной группе, материальное положение; происхождение и биография, в которой имеет значение не только сделанное политиком, но и то, чего он вообще не делал; характер взаимодействия со сторонниками и оппонентами); символические (политик как знак определенных идеологии и направления действий, того или иного возможного будущего).

Характеристики отдельных правителей, представленные в СМИ, во мно-

гом детерминируют образ власти в целом. Политик может стать источником противоречий в его восприятии, если он посылает гражданам недостаточно ясные сигналы, которые улавливаются ими как несогласующиеся системы сообщений. Значимы ситуации, в которых складываются представления о правящей элите. Понятно, что они будут различными в условиях политической стабильности и кризиса. Ухудшение экономического положения, падение уровня жизни, изменения в социальной структуре с разрушением ее традиционных групп и созданием новых, культурные преобразования и пр. обязательно накладывают свой отпечаток на то, какой видят свою власть граждане.

Как известно среди характеристик воспринимающего субъекта, определяющих представления о власти, выделяются социальные и психологические. К социальным характеристикам относят: пол, возраст, уровень образования, общественный и материальный статус, индивидуальный и коллективный опыт, биографические особенности, окружение и специфику социокультурной среды. Образ политиков у мужчин и женщин отличается, так как в основе его восприятия лежат неодинаковые системы ценностей. Для мужчин самые значимые ценности – интеллект, честолюбие, широта взглядов, а для женщин – логичность, независимость, чистота. Согласно другому исследованию, женщины более привержены традиционным правам и свободам, поэтому в меньшей степени разделяют демократические ценности.

Материальное благополучие также обуславливает более позитивное отношение к политическим реалиям и персоналиям. Очень существенны для восприятия власти особенности культурной среды. Как известно, в российской политической культуре голосование во многом определяется принадлежностью к городской или сельской субкультурам. Представители либерально-модернизированной городской субкультуры чаще предпочитают правые политические силы, а традиционалистской сельской – левые.

В процессе социализации формируются личность в целом и ее видение мира, и индивид получает начальные представления о власти. Ребенок впервые сталкивается с властью в семье, где закон и авторитет персонифицированы фигурами отца и матери. Взаимоотношения между родителями, распределение семейных ролей и властных полномочий в семье во многом детерминируют и последующее восприятие власти политической. Самая примитивная модель восприятия – распространение того же образа власти, который сложился у ребенка по отношению к отцу и матери, на все общество. В этом случае всевластные некогда фигуры родителей постепенно вытесняются не менее грозной фигурой вождя. Вариант гораздо сложнее – отказ от сугубо персонифицированного восприятия управителей, замещение в сознании индивида власти персоналий властью институтов.

От типа личности современного медиапотребителя во многом зависит тот образ власти, который складывается у него. Концепция авторитарной личности, хорошо разработанная в западной политологии и психологии, описывает особый тип индивидуальности, одна из характеристик которой – неадекватное отноше-

ние к любому виду власти (политической, родительской, моральных авторитетов и т.д.). Основным механизмом формирования авторитарного синдрома в структуре личности – неспособность преодолеть Эдипов комплекс вследствие недостаточно сформировавшегося «супер-эго». Авторитарная личность управляема «супер-эго» и постоянно должна бороться с противоречивыми устремлениями «ид», а ее отношение к власти, социальному авторитету приобретает иррациональный аспект.

Субъект приспосабливается к обществу, только получая удовольствие от подчинения, субординации. Утрата авторитета отца у авторитарной личности выливается в самоидентификацию с авторитетом стереотипов, какой-то группы, государства, лидера. Вместо идентификации с родительским авторитетом такая личность может и взбунтоваться, что ведет к иррациональной и слепой ненависти к любому авторитету, но чаще всего сопровождающейся тайной готовностью «сдаться» и протянуть руку «ненавистной силе». В отношении к власти у таких людей проявляются демонстративное равнодушие к политике, с одной стороны, и завышенная проективность – с другой. В целом же авторитарной личности присущ целый комплекс свойств: этноцентризм, авторитарность с нередкой агрессией, традиционность и приверженность нормам, стереотипность и ригидность сознания, способность трактовать все через термины власти, нетерпимость (особенно к непонятному, неопределенному), иррационализм (вплоть до мистицизма), проективность и высокий уровень бессознательной тревожности, чрезмерная озабоченность проблемами секса. Антипод авторитарной – демократическая личность, которая складывается в результате «нормальной» социализации и характеризуется отсутствием этнических предрассудков, широтой мышления, толерантностью, признанием равенства людей, открытостью, низким уровнем тревожности, приоритетом рационального начала, активной жизненной позицией и чувством ответственности за других.

Авторитарная и демократическая личности видят власть по-разному. Авторитарный человек с его повышенной тревожностью и иррациональностью, скепсисом по отношению к власти предпочитает жестких лидеров-диктаторов. Демократическая личность, наоборот, относится к управителям рационально, с доверием и спокойствием.

Такие структурные элементы личности, как Я-концепция и самооценка, могут стимулировать неадекватное поведение человека относительно политически релевантных целей – власти, достижения, контроля и т.д. Травмы и конфликты в Я-концепции решающе влияют на мотивы и потребности, которые, в свою очередь, участвуют в формировании индивидуального образа власти⁴.

Когнитивный стиль личности медиапотребителя как особый способ мышления также нередко обуславливает ее политические ориентации. С левизной и экстремизмом (например, коммунизм, фашизм) связан когнитивно-психологический тип с низкой интегративной сложностью; его особенности – эмпиричность, следование фактам, чувственность, материалистичность, пессимизм, безразличие к религии, фатализм, плюралистичность, скептичность и экстравертивная

4 Винтерхофф-Шпурк П. Медиapsихология. Основные принципы. – Х.: Гуманитарный Центр, 2007. – 288 с.

устремленность. Либеральные ориентации предполагают способ мышления с большой понятийной сложностью, разнообразием нюансов политического позиционирования. Для «либерального» когнитивного стиля характерны рационалистичность (следование принципам), интеллектуальность, идеалистичность, оптимизм, религиозность, своеволие, монистичность, догматизм и интроверсия.

Итак, можно проследить психологически опосредованные связи между индивидуальными особенностями медиапотребления и системой политических убеждений человека. На стратегии медиапотребления влияют ведущие потребности и мотивы личности, её ценности и уровень локус-контроля. Таким образом, субъективные компоненты медиапотребления во многом определяют восприятие власти и структуру образа того или иного политика. Опираясь на опыт ученых, можно сделать вывод, что представления о власти опосредованы всем комплексом индивидуально-психологических черт воспринимающего субъекта: человек рассматривает политический мир сквозь призму не только своих мотивов, потребностей, но и индивидуальных установок, личностных предпочтений в сфере медиапотребления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Медиапотребления у студентов в процессе обучения// Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 22 (313). Филология. Искусствоведение. Вып. 81. С. 205–209;
2. Жижина М. В. Медиапсихология (программа курса). – М.: Перспектива, 2011. – 68 с.;
3. Жижина М.В. Исследование взаимосвязи социальных представлений о массмедиа с медиаповедением личности// Журнал «Социосфера», № 2, 2012. – С. 23 – 29;
4. Коломиец В. П. Медиасреда и медиапотребление в современном российском обществе / В. П. Коломиец // Социологические исследования. — № 1, Январь 2010 — С. 58-66;
5. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы. – Х.: Гуманитарный Центр, 2007. – 288 с.

АННОТАЦИИ

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Коновалов И.Е., Гамирова Э.И., Болтиков Ю.В.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЛАСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ ВЫПОЛНЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

В статье проводится анализ федерального государственного образовательного стандарта, ключевого нормативного документа, регламентирующего деятельность всей системы дошкольного образования, где прописываются цели, задачи, принципы, функции и требования к образовательным программам. Рассматривается вопрос применения средств физической культуры для повышения качества обучения в различных областях образовательной деятельности детей младшего дошкольного возраста, реализуемого в рамках дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: интеграция, области образовательной деятельности, дошкольные образовательные учреждения, федеральный государственный образовательный стандарт, экологическое образование, речевое развитие.

Павлова О.А., Лыфенко А.В., Чиркова Н.И.

ЭМПИРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОЗНАНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ОБЪЕКТОВ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями познания геометрических свойств объектов окружающего мира на основе чувственного опыта ребенка. Показана роль практической деятельности с объектами восприятия в процессе познания геометрических свойств дошкольниками и приведены примеры экспериментов, направленных на формирование пространственных представлений учащихся начальной школы.

Ключевые слова: эмпирический подход, поисковая деятельность, экспериментирование, геометрические свойства, геометрические фигуры, пространственные представления.

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гусейнов Р.Д., Кагосян А.С.

ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЖИЗНЕННЫХ ПРОЕКТОВ СТУДЕНТОВ ВУЗА СО СВОЙСТВАМИ ИХ ЛИЧНОСТИ

В статье автор обращает внимание на то, что проблема профессиональных и жизненных проектов образует перспективный ракурс современной психологической науки, что построение проектов позволяет человеку адекватно оценить свои возможности, определить последовательность предстоящих событий, рационально распределить свои силы. В статье представлены результаты эмпирического изучения связи между различными параметрами данных проектов и свойствами личности их авторов. Доказано, что существует связь между видами профессиональных и жизненных проектов и разнообразными свойствами личности студентов, относящимися к познавательной, эмоциональной, волевой, мотивационно-ценностной, социально-коммуникативной и поведенческой сферам личности.

Ключевые слова: профессиональные и жизненные проекты, ракурс, неопределённость, оценка, ресурс, выбор, самореализация, жизнетворчество, анализ, внутренний мир, реальность, будущее, успешность, замысел, психические функции, опыт, жизненная энергия, активность, события, риски, действия, личность, сфера труда, семья, образование.

Сергеева М.Г., Соколова Н.Л., Найденова Н.Н.

ИЗМЕРЕНИЕ ОБЩЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема необходимости измерения общей функциональной грамотности среди обучающихся на разных ступенях обучения. Приведены четыре парадигмы развития образования. Описан авторский метод измерения, который проиллюстрирован двумя рисунками и прогностическим уравнением. Рассматривается тематическое планирование при разработке инструментария с целью соответствия измеряемой тематики в инструментарии тематике обучения. Подробно описана структура общей функциональной грамотности.

Ключевые слова: парадигмы, мультиплекс, оценка качества образования, общая функциональная грамотность, компетенции.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Атарицкова Е.Н., Морозова А.В.

УСЛОВИЯ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Актуальность проблемы языкового развития детей-инофонов определяется объективными социальными процессами. В статье рассматриваются условия языкового развития детей-инофонов, связанные с организацией психолого-педагогического и лингвометодического сопровождения их в процессе обучения русскому языку в школе. Авторы также обозначают сложные условия типовой российской школы, где учитель сталкивается с особыми требованиями к организации материала изучения, специфичного для обучающихся инофонов. Лингвокультурология выделяется авторами как дисциплина синтезирующего типа, служащая одним из условий языкового развития детей-инофонов.

Ключевые слова: полиэтническая школа, билингвизм, многоязычие, инофон, лингвокультурология.

Биба А.Г.

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Статья посвящена проблеме развития личности младших школьников на примере формирования у них учебной рефлексии на уроках родного языка. На основе анализа требований образовательного стандарта, современного состояния компетентности учителей начальных классов и теоретических основ развития учебной рефлексии в статье раскрывается состав рефлексивных действий учащихся, выявляются условия и средства их формирования на уроке родного языка, приводятся примеры соответствующей профессиональной деятельности педагогов. Предлагаемые методические рекомендации предназначены для реализации деятельностного компонента стандарта начального образования.

Ключевые слова: личность, рефлексивные действия, урок русского языка, деятельностная стратегия обучения, проблемное задание, метасообщение.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Кириленко И.Н.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТОВ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ИХ РАЗВИТИЯ И ТРАНСФОРМАЦИИ

В статье рассматриваются детско-родительские отношения как особая форма межличностного взаимодействия. Автор статьи подчеркивает, что семья, образуя особую микросреду взаимодействия своих субъектов, придает детско-родительским отношениям базовую специфику, которая обусловлена предзаданностью эмоциональности, фиксированностью динамических характеристик и неравнозначностью позиций их субъектов. В статье показано, что детско-родительские отношения вооружают ребенка жизненными ориентирами; облегчают овладение навыками межличностного взаимодействия, сопровождают социализацию, обладают компенсаторными возможностями, способны аккумулировать жизненные ресурсы, т.е. выступают источником поддержки позитивных начинаний и личностных преобразований.

Ключевые слова: дети, родители, отношения, межличностное взаимодействие, семья, личность, значимость, вариабельность, субъект, интенции, успехи, любовь, привязанность, преданность, поведенческие проявления, социализация, властные полномочия, потребности, архетип, авторитет, функции.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Макарова О.Б., Габерман Н.В., Галкина Е.А.

КОНТРОЛЬ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО БИОЛОГИИ С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОПРОСА SMART RESPONSE

В статье рассматривается система интерактивного опроса Smart Response как метода контроля учебных достижений обучающихся по биологии в школе. Smart Response применяется с учетом основных требований к компьютерному тестированию обучающихся. Приведены результаты качественной и количественной обработки педагогического эксперимента на примере изучения темы «Систематика растений» в 6 классе. Доказана эффективность использования системы Smart Response в текущем контроле успеваемости обучающихся.

Ключевые слова: контроль учебных достижений, интерактивное обучение, биологическое образование в школе, качественная и количественная обработка результатов педагогического эксперимента, технологии Smart в образовании.

Ивановская О.Г.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС У УЧИТЕЛЕЙ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ, ИЛЛЮСТРИРУЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ

Феномен просодических компонентов речи, рассмотренных с точки зрения явления семантического резонанса как момента переживания узнаваемости, понятности образа, ясности слова, метафоры, в случае их уместного использования, служит для педагогов «генератором профессиональных смыслов», вызывает педагогическое прочтение текстов.

Ключевые слова: семантическое пространство, семантический резонанс, педагогические тексты, просодические компоненты речи.

Лебедев В.С.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Целью данной статьи является анализ позитивной социализации дошкольников в период посещения ими дошкольных образовательных учреждений в Тюмени. Особое место в исследовании занимают вопросы тактики и стратегии формирования личности ребенка через социальные программы и совместную деятельность родителей детей, посещающих детский сад, и педагогических коллективов детских садов. По мнению автора, социальным воспитанием необходимо заниматься с самого раннего возраста. В ходе исследования использовались методы: наблюдения, опроса, анкетирования и другие.

Ключевые слова: социализация, тактика, стратегия, формирование личности, социальное воспитание, социальные программы, дошкольник, дошкольное образовательное учреждение.

Стойжарова М.Ю., Павлунина Т.А.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье освещается актуальность исследования по развитию интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в математической деятельности, раскрываются цель, задачи, гипотеза, объект и предмет исследования, приводятся данные констатирующего эксперимента по выявлению уров-

ня развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, математическое образование, математическая деятельность, познавательная активность.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Гретинская Е.О.

МОТИВАЦИОННАЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ССУЗА

В статье раскрываются особенности тьюторской деятельности в условиях ССУЗа. Кроме того, автором раскрыты мотивационная и социокультурная направленность деятельности тьютора преподавателя иностранного языка ССУЗа. Мотивация и социокультурная направленность обучения являются одними из важных факторов эффективного изучения любого иностранного языка, в частности в деятельности тьютора преподавателя иностранного языка ССУЗа.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы, способы и инструменты повышения мотивации, социокультурная коммуникация, личностно ориентированное образование.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

Сулова И.Б.

РУССКОЕ ИСКУССТВО КАК ЗАЩИТА ОТ ИНФОРМАЦИОННОЙ АГРЕССИИ. К.С. ПЕТРОВ-ВОДКИН (КУЛЬТУРОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье рассмотрена философская функция информационной защиты, которой обладает русское искусство, и, в частности, творчество выдающегося русского художника К.С. Петрова-Водкина. Охарактеризован антропологический, этический, художественно-эстетический потенциал отдельных его работ при изучении данных аспектов содержания произведений художника в процессе преподавания искусствоведческих и культурологических дисциплин. Защитную функцию искусства наиболее отчетливо репрезентирует в данном случае содержание картин военного цикла, религиозно-философский, культурологический смысл образов материнства, картины, посвященные религиозной тематике, новая концепция отображения предметно-бытовой сферы. Автор приходит к выводу о целесообразности выявления новых культуролого-педагогических граней в преподавании теории русского искусства в связи с усилением информационных угроз современности.

Ключевые слова: русское искусство, Петров-Водкин, информационные угрозы, этико-философский потенциал искусства, духовная культура.

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Орехова Т.Н.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АРХИТЕКТУРОЙ НА ИНТЕГРИРОВАННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ЗАНЯТИИ

В статье обоснована актуальность темы исследования и проведен теоретический анализ взаимосвязи видов искусства с разными видами художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста. Рассмотрена современная педагогическая концепция построения занятий в дошкольной организации. В статье уделяется внимание интегрированию музыкального занятия и ознакомлению с храмовой архитектурой, деревянным зодчеством, дворцовой архитектурой. Акцентируется значимость архитектуры как вида искусства, способного формировать у детей навыки социальной, коммуникативной культуры, чувства патриотизма, гармонии формы и содержания. Исследуется взаимосвязь музыки и архитектуры на примере формирования у детей восприятия звуков разной высоты, тембровой, ладовой окраски. Подчеркивается важность принципа интеграции образования как условия формирования ассоциативного образного мышления у детей. Доказана необходимость использования интеграции видов искусства и различных художественно-творческих деятельности детей для полного общения с миром творчества.

Ключевые слова: художественно - творческая деятельность, интеграция, дошкольное образование, архитектура, музыка.

Руднев Я.И.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ВОСПРИЯТИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ И ПРЕДВЫБОРНЫХ КАМПАНИЙ

В статье предпринята попытка системного анализа индивидуально-психологических факторов медиапотребления, способных влиять на восприятие политических лидеров. Как показывает опыт мировой науки, поведение избирателей невозможно предсказать исключительно на основании знания наличной ситуации — его можно прогнозировать только на основании знания моделей социальной действительности, которые существуют в сознании людей. Особое внимание автора уделяется анализу психологические понятий, связанных с оценением отдельных индивидуально-психологических факторов, характеризующих динамику развития и компоненты медиапотребления.

Ключевые слова: медиапотребление, индивидуально-психологические факторы, общие и специальные способности, умения, навыки, индивидуальные установки.

SUMMARY

THE PROBLEMS OF THE THEORY OF EDUCATION

Konovalov I.E., Gamirova E.I., Boltikov Y.V.

CHILDREN'S EDUCATIONAL ACTIVITY IN VARIOUS SPHERES, ITS INTEGRATION IMPLEMENTED IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN REALIZATION THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

The article analyses the federal state educational standards, a key regulatory document regulating the activities of the entire system of preschool education, which sets out the goals, objectives, principles, functions and requirements for educational programs. It reviews the means of physical training usage to improve the education quality in various areas of educational activities for children of junior preschool age, realized in the pre-school educational institutions framework.

Keywords: integration, the spheres of educational activities, pre-school institutions, federal state educational standard, environmental education, speech development.

Pavlova O.A., Lyfenko A.V., Chirkova N.I.

EMPIRICAL APPROACH IN THE LEARNING GEOMETRIC PROPERTIES OF OBJECTS OF THE WORLD BY PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

This article discusses issues related to the perception peculiarities of the objects of the world geometrical properties based on children sense experience. It reveals the role of practical activity with perceived objects in the process of learning geometric properties by preschoolers gives examples of experiments which are aimed at the formation of spatial representations of primary school pupils.

Keywords: empirical approach, searching activity, experimentation, geometric properties, geometric shapes, spatial representation.

THE PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Guseynov R.D., Kagosyan A.S.

STUDY OF THE TIES BETWEEN PROFESSIONAL AND LIFE PROJECTS OF THE UNIVERSITY STUDENTS AND THEIR PERSONALITY TRAITS

The author draws attention to the fact that the problem of professional and life projects makes up a promising perspective of modern psychology that the project construction allows a person to assess adequately his capabilities, to determine the sequence of upcoming events and allocate forces. The article presents the results of an empirical study of the ties between various parameters of these projects and the properties of the individual authors. It is proved that there is a link between the types of professional and life projects and a variety of personality traits of students belonging to the cognitive, emotional, volitional, motivational-value, socio-communicative, and behavioral spheres.

Keywords: professional and life projects, perspective, choice, uncertainty, assessment, life-creation, analysis, inner world, reality, future, success, conception, psycho function, experience, life energy, activity, events, risks, actions, work sphere, family, education.

Sergeeva M.G., Sokolova N.L., Naidenova N.N.

GENERAL FUNCTIONAL LITERACY MEASUREMENT

The article deals with the problem of necessity to measure the general functional literacy among the students of different levels. It gives four paradigms of education development. The paper describes the author measurement method that is illustrated with two pictures and a prognostic formula. It shows thematic planning in tools development to correlate measured themes in the scope of education themes. The author gives a detailed structure of general functional literacy.

Keywords: paradigms, multiplex, education quality assessment, general functional literacy, competences.

THE PROBLEMS OF CONTEMPORARY SCHOOL

Atarshchikova E.N., Morozova A.V.

LANGUAGE DEVELOPMENT CONDITIONS OF MIGRANT CHILDREN IN MULTIETHNIC SCHOOL

Objective social processes determine the urgency of the language development problem for migrant children. The article discusses the language development conditions for migrant children resulting from the psychological-pedagogical organization and linguistic teaching support in the process of their learning Russian in school. The authors also indicate a challenging environment of a typical Russian school, where the teacher faces special requirements to study material organization because of its specific character to migrant students. The authors single out Cultural linguistics as a synthesizing discipline, providing migrant children the necessary language development conditions.

Keywords: multi-ethnic school, bilingualism, multilingualism, a migrant child, cultural linguistics.

Biba A.G.

PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S PERSONALITY DEVELOPMENT RESOURCES AT THE NATIVE LANGUAGE LESSONS IN THE FRAME OF EDUCATION STANDARD

The article is devoted to the problem of primary schoolchildren's personality development on the example of forming their learning reflection at native language lessons. Based on the analysis of the educational standards, the current state of competence of primary school teachers and theoretical foundations of learning reflection the article describes the complex of the reflective skills of students, identifies conditions and means of their formation at the native language lesson, it also gives examples of correlating professional teachers' activity. Proposed methodic recommendations aim to realize the activity component in the primary education standards.

Keywords: personality, reflection actions, the lesson of the Russian language, strategy of active learning, problem task, the metamessage.

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Kirilenko I.N.

PERSONAL PECULIARITIES OF THE SUBJECTS OF PARENT-CHILDREN RELATIONS AS A DETERMINANT OF THEIR DEVELOPMENT AND TRANSFORMATION

The article deals with parent-children relations as a special form of intercultural interaction. The author underlines the fact that the family, creating unique microenvironment of its subjects' interaction, provides parent-children relations with basic specifics which is stipulated by its presupposed character, emotionality, rigid dynamic characteristics and inequality of the subjects' positions. The article shows that parent-children relations arm children with life orientations, help to master the skills of interpersonal interaction, accompany socialization, have compensatory resource, can accumulate life resources i.e. serve as a source of support positive starts and personality transformation.

Keywords: children, parents, relations, interpersonal interaction, family, personality, variability, subject, intentions, successes, love, affection, devotion, behavioral demonstrations, socialization, authority powers, needs, archetype, authority, functions.

THE CONTEMPORARY TECHNOLOGIES OF TEACHING

Makarova O.B., Gaberman N.V., Galkina E.A.

CONTROL OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS IN BIOLOGY BY USING THE INTERACTIVE POLLING SYSTEM SMART RESPONSE

The article discusses the interactive Smart Response polling system as a method of control of educational achievements of learning biology in school. Used Smart Response system meets the basic requirements to computer testing of students. It shows the results of qualitative and quantitative processing of pedagogical experiment on the example of the topic «Systematics of plants» in 6th grade. The research proves effectiveness of the use Smart Response system in the current control of students' progress.

Keywords: control of educational achievements, interactive education, biological education in school, qualitative and quantitative processing of results of pedagogical experiment, Smart in education.

Ivanovskaya O.G.

**THE SEMANTIC RESONANCE OF THE TEACHERS
ON THE PEDAGOGICAL TEXTS, ILLUSTRATING THE
PROFESSIONAL USE OF PROSODIC COMPONENTS OF SPEECH**

The article deals with prosodic components of speech as the phenomenon from the perspective of the semantic resonance, which is understood as the moment of the experience of awareness, clarity of image, clarity of a word, a metaphor. In case of their appropriate use, they serve for teachers «the generator of professional meanings». Prosodic components of speech also cause pedagogical reading of some texts.

Keywords: semantic space, semantic resonance, pedagogical texts, prosodic components of speech.

Lebedev V.S.

**ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN**

The aim of this article is analysis of positive socialization of preschool children while their attending preschool educational establishments in Tyumen. The research focuses especially on the questions of tactics and strategy of child personality forming through the social programs and cooperative activity of parents, children attending kindergarten and kindergartens pedagogical staff. According to the author's opinion, it is necessary to include social education at the earliest age. During the research different methods were used: supervision, survey, questionnaire.

Keywords: socialization, tactics, strategy, formation of the personality, social education, social programs, preschool child, preschool educational institution.

Stozharova M.Y., Pavlunina T.A.

**SENIOR PRESCHOOL CHILDREN INTELLECTUAL
ABILITIES DEVELOPMENT IN MATHEMATIC ACTIVITY**

This article deals with an actual research of intellectual abilities' development by preschool aged children in mathematical activity; it develops the purpose, problems, the hypothesis, the object and the subject of the research; the article provides with the results of an established experiment to reveal the level of intellectual abilities by senior preschool children

Keywords: intellectual abilities, mathematical education, mathematical activity, cognitive activity.

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Gretinskaya E.O.

MOTIVATIONAL AND SOCIOCULTURAL DIRECTION OF A FOREIGN LANGUAGE TUTORING TEACHER AT COLLEGE

The article describes the features of a tutor activity in the context of college. In addition, the author reveals the motivational and sociocultural orientation of a tutoring teacher of a foreign language at college. Motivation and social cultural orientation of education are the most important factors of effective study of any foreign language, in particular in the activity of the tutor who is at the same time the college teacher of a foreign language.

Keywords: a tutor, the tutorial supporting individual educational programmes, the methods and tools of increasing motivation, social cultural communication, personally oriented education.

EDUCATION ISSUES

Suslova I.B.

RUSSIAN ART AS PROTECTION AGAINST INFORMATION AGGRESSION. K.S. PETROV-VODKIN (CULTUROLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT)

The article considers philosophical function of information protection which the Russian art possesses, and in particular, works of an outstanding Russian artist K.S. Petrov-Vodkin. Also it characterizes anthropological, ethical, art and esthetical potential of its separate works by studying these content aspects of the artist's works in the course of teaching art criticism and culturological disciplines. In this case, art protective function is represented most vividly by the military pictures content; religious, philosophical, culturological meaning of motherhood images; pictures devoted to religious subject; the new concept of displaying the household sphere. The author comes to a conclusion about the use of revealing new culturological and pedagogical aspects in teaching the theory of the Russian art in connection with strengthening of modern information threats.

Keywords: Russian art, Petrov-Vodkin, information threats, ethic and philosophical potential of art, spiritual culture.

THE NEW RESEARCHES OF YOUNG SCIENTISTS

Orekhova T.N.

SENIOR PRESCHOOL CHILDREN'S ACQUAINTANCE WITH ARCHITECTURE AT THE INTEGRATED MUSIC LESSON

The article grounds the theme of research relevancy and provides theoretical analysis of correlation between some kinds of arts with different kinds of artistically-creative activity of preschool children. It reviews modern educational conception of structuring lessons in preschool organization. The attention focuses on integration of a music lesson and acquaintance with cathedral architecture, wooden architecture, palace architecture. The importance of architecture as a kind of art is underlined due to its ability to form social skills, communicative culture, patriotic feeling, sense of shape and content harmony. The paper analyses correlation between music and architecture on the example of forming in children perception of sound with different height, tune and tone. It highlights the importance of principle of integration of education as a condition of forming associative thinking in children. The necessity of using integration of different kinds of arts and artistically-creative activities for children for profound communication with the world of art is proved.

Keywords: artistic activities, integration, pre-school education, architecture, music.

Rudnev Y.I.

THE ROLE AND IMPORTANCE OF MEDIA CONSUMPTION IN THE CONTEXT OF THE PERCEPTION OF POLITICAL LEADERS AND ELECTION CAMPAIGNS

The article describes an attempt of systemic analysis individual psychological factors in media consumption that can influence the perception of political leaders. According to the world's science experience, the voters' behavior is impossible to predict barely based on the current situation awareness – it can be foreseen due to the knowledge about social reality models, which exist in the consciousness of people. The article focuses on analysis of psychological definitions connected with individual psychological factors, characterizing development dynamics and components of media consumption.

Keywords: media consumption, individual psychological factors, general and special abilities, skills, habits, individual.

ОБ АВТОРАХ

Коновалов Игорь Евгеньевич - доктор педагогических наук, доцент, Поволжская государственная академии физической культуры, спорта и туризма (г. Набережные Челны), e-mail: igko2006@mail.ru

Гамирова Эльза Ильхамовна - аспирант, Поволжская государственная академии физической культуры, спорта и туризма (г. Казань), e-mail: elza0311@mail.ru

Болтиков Юрий Васильевич - кандидат педагогических наук, профессор, Поволжская государственная академии физической культуры, спорта и туризма (г. Казань), e-mail: otvsekretar@mail.ru

Павлова Оксана Алексеевна - кандидат педагогических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (г. Калуга), e-mail: oksanarav@yandex.ru

Лыфенко Анастасия Вячеславовна - кандидат педагогических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (г. Калуга), e-mail: lyfanastasiya@mail.ru

Чиркова Наталья Ивановна - кандидат педагогических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (г. Калуга), e-mail: nichirkova@mail.ru

Гусейнов Руслан Джангирович - кандидат педагогических наук, доцент, директор, Дербентский филиал Московского педагогического государственного университета (г. Дербент), e-mail: aksochi@rambler.ru

Кагосян Ашот Саратович - доктор педагогических наук, директор, Академический колледж (г. Сочи), e-mail: aksochi@rambler.ru

Сергеева Марина Георгиевна - доктор педагогических наук, доцент, профессор, Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов (г. Москва), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Соколова Наталия Леонидовна - кандидат филологических наук, доцент, Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов (г. Москва), e-mail: oushkate@mail.ru

Найденова Наталья Николаевна - кандидат педагогических наук, Институт стратегии развития образования РАО (Российская академия образования) (г. Москва), e-mail: nnnaydenova@yahoo.com

Атарщикова Елена Николаевна - доктор юридических наук, профессор, кандидат филологических наук, Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь), e-mail: anna2811@yandex.ru

Морозова Анна Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент, Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь), e-mail: anna2811@yandex.ru

Биба Анна Григорьевна - кандидат педагогических наук, доцент, Институт педагогики, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (г. Калуга), e-mail: bibaanna@mail.ru

Кириленко Ирина Николаевна - кандидат психологических наук, доцент, Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Ростов-на-Дону), e-mail: i.n.kirilenko@mail.ru

Галкина Елена Александровна - кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (г. Красноярск), e-mail: galkina7@yandex.ru

Макарова Ольга Борисовна - кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск), e-mail: maknsk@mail.ru

Габерман Наталия Владимировна - учитель биологии, средняя общеобразовательная школа №32 (г. Новосибирск), e-mail: ngaberman@mail.ru

Ивановская Ольга Геннадиевна - кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский Государственный Университет им. А.С. Пушкина (г. Санкт-Петербург), e-mail: logoped544@yandex.ru

Лебедев Валерий Сергеевич - кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный институт культуры (г. Тюмень), e-mail: lebedvs-49@ya.ru

Стожарова Марина Юрьевна - кандидат педагогических наук, доцент, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова (г. Ульяновск), e-mail: stogmarin@mail.ru

Павлунина Татьяна Анатольевна - старший воспитатель, детский сад № 124 «Планета детства» (г. Ульяновск), e-mail: pavlunina.tatyana@yandex.ru

Гретинская Екатерина Олеговна - аспирант, Международный инновационный университет (г. Сочи), e-mail: fondro@mail.ru

Суслова Ия Борисовна - доктор педагогических наук, профессор, Международный инновационный университет (г. Сочи), e-mail: fondro@mail.ru

Орехова Татьяна Николаевна - аспирант, Московский педагогический государственный университет (г. Москва), e-mail: taoreh@mail.ru

Руднев Ярослав Игоревич - аспирант, Балашовский институт Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского (г. Балашов), e-mail: yaro.rudnev@mail.ru

OUR AUTHORS

Konovalov Igor Evgenievich - Doctor of Pedagogical Sciences, assistant professor, Povolzhskaya state academy of physical culture, sport and tourism (Naberezhnye Chelny), e-mail: igko2006@mail.ru

Gamirova Elsa Ilkhamova - Post graduate, Povolzhskaya state academy of physical culture, sport and tourism (Kazan), e-mail: elza0311@mail.ru

Boltikov Yuri Vasilevich - Candidate of Pedagogical Sciences, professor, Povolzhskaya state academy of physical culture, sport and tourism (Kazan), e-mail: otvsekreter@mail.ru

Pavlova Oksana Alekseyevna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky (Kaluga), e-mail: oksanapav@yandex.ru

Lyfenko Anastasiya Vyacheslavovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky (Kaluga), e-mail: lyfanastasiya@mail.ru

Chirkova Natalia Ivanovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky (Kaluga), e-mail: nichirkova@mail.ru

Guseynov Ruslan Djangirovich - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, The Head of the Derbent branch of the Moscow Pedagogical State University (Derbent), e-mail: aksochi@rambler.ru

Kagosyan Ashot Saratovich - Doctor of Pedagogical Sciences, the Head of The Academic college (Sochi), e-mail: aksochi@rambler.ru

Sergeeva Marina Georgievna - Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of foreign languages of Russian University of Peoples Friendship, (Moscow), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Sokolova Natalia Leonidovna - Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Institute of foreign languages of Russian University of Peoples Friendship, (Moscow), e-mail: oushkate@mail.ru

Naidenova Natalia Nikolaevna - Candidate of Pedagogical Sciences, Institute of Strategy Education Development of RAE, (Moscow), e-mail: nnnaydenova@yahoo.com

Atarshchikova Elena Nikolaevna - Doctor of Juridical Sciences, Professor, Candidate of Philological Sciences, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol), e-mail: anna2811@yandex.ru

Morozova Anna Vladimirovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol), e-mail: anna2811@yandex.ru

Biba Anna Grigoryevna - Candidate of Pedagogic Science, Assistant Professor, Institute of Pedagogic, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski (Kaluga), e-mail: bibaanna@mail.ru

Kirilenko Irina Nikolaevna - Candidate of Psychological Sciences, Associate professor, Rostov Institute of Improving Teachers' Qualification and Professional Retraining (Rostov-na-Donu), e-mail: i.n.kirilenko@mail.ru

Galkina Elena Alexandrovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Krasnoyarsk state pedagogical University named after V. P. Astafyev (Krasnoyarsk), e-mail: galkina7@yandex.ru

Makarova Olga Borisovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk state pedagogical University (Novosibirsk), e-mail: maknsk@mail.ru

Gaberman Nataliya Vladimirovna - Biology teacher, secondary school No. 32 (Novosibirsk), e-mail: ngaberman@mail.ru

Ivanovskaya Olga Gennadievna - Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Leningrad State University named after Alexander Pushkin (Saint- Petersburg), e-mail: logoped544@yandex.ru

Lebedev Valery Sergeevich - Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Tyumen state institute of culture (Tyumen), e-mail: lebedvs-49@ya.ru

Stozharova Marina Yuryevna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ulyanovsk State Pedagogical University (Ulyanovsk), e-mail: stogmarin@mail.ru

Pavlunina Tatiana Anatolyevna - Senior kindergartener, Kindergarten № 124 «Planeta Detstva» (Ulyanovsk), e-mail: pavlunina.tatyana@yandex.ru

Gretinskaya Ekaterina Olegovna - Post-graduate student, International Innovative University (Sochi), e-mail: fondro@mail.ru

Suslova Iya Borisovna - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, International Innovative University (Sochi), e-mail: fondro@mail.ru

Orekhova Tatiana Nikolaevna - Post-graduate student, Moscow Pedagogical State University (Moscow), e-mail: taoreh@mail.ru

Rudnev Yaroslav Igorevich - Post-graduate student, Balashov Institute of Saratov State University named after N.G. Chernyshevskiy (Balashov), e-mail: yaro.rudnev@mail.ru

**Условия публикации
для авторов научно-практического журнала
“Гуманизация образования”**

Для публикации оригинальной статьи авторы должны соблюдать следующие требования подачи материалов в редакцию:

1. Статья, информация об авторе (авторах), подписанный автором (авторами) лицензионный договор в 2-х экземплярах, рецензия доктора наук на статью, копия квитанции об оплате должны быть представлены лично или присланы по почте заказным письмом на почтовый адрес редакции. Статья подписывается автором на каждой странице. В конце статьи подпись автора заверяется печатью отдела кадров.

Статья предоставляется также в электронном виде по адресу: gumanization@mail.ru.

2. Аннотация, отражающая основное содержание статьи, должна быть изложена на русском и английском языках, содержать не более 200 слов (5-8 строк) и быть структурированной.

3. Ключевые слова должны быть на русском и английском языках (5-7 слов).

4. Статья представляется в виде файла, подготовленного в редакторе **MS Word**, размер шрифта - 11 п, гарнитура шрифта - **Times New Roman**, междустрочный интервал - одинарный.

5. Поля: левое - 3,2, правое - 3,2, нижнее - 4, верхнее - 4 см.

6. Объем статьи (включая библиографию) от 5 до 8 страниц машинописного текста. В объем статьи не включаются аннотация и ключевые слова.

7. Информация об авторе (авторах) на русском и английском языках должна быть представлена на отдельном листе (и в электронном варианте) в следующем виде: 1) фамилия, имя и отчество полностью; 2) ученая степень; 3) ученое звание; 4) должность; 5) место работы; 6) место учебы или соискательства; 7) для докторантов и аспирантов - название научной специальности; 8) домашний адрес; 9) контактные телефоны; 10) адрес электронной почты. Коллективная статья должна иметь подписи всех авторов.

8. Для аспирантов - справка о том, что автор статьи является аспирантом, заверенная печатью образовательного учреждения.

9. Рецензия доктора наук (для лиц без ученой степени и кандидатов наук) должна быть заверена личной подписью рецензента и печатью отдела кадров.

10. Ссылки на литературные или иные источники по тексту оформляются числами, заключенными в квадратные скобки (например, [1]). На все **цитаты** должны быть ссылки. Ссылки должны быть последовательно пронумерованы. Библиографические ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Автор статьи несет полную ответственность за точное воспроизведение цитирования, за точность данных, приведенных в списке литературы. Оформление ссылок регламентировано ГОСТ Р 7.0.5.-2008.

11. Библиографический список в алфавитном порядке, озаглавленный «Литература», приводится в конце статьи и входит в общий объем. Описание источников, включенных в список, выполняется в соответствии с существующими библиографическими правилами, Государственным стандартом (ГОСТ 7.1-2003) «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и практика составления».

12. В тексте статьи все сокращения используются только после упоминания полного термина. Должны использоваться только стандартные сокращения (аббревиатуры). При использовании терминов следует, как правило, придерживаться соответствующей международной номенклатуры.

13. Оригиналы статей автору не возвращаются. Редколлегия оставляет за собой право отклонения статей, не соответствующих настоящим требованиям. В случае отклонения статьи автору направляется соответствующее уведомление.

Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется.

Подписаться на журнал можно по каталогу «Пресса России» (индекс серии «Гуманитарные науки» - 36620).

Редакция просит обратить особое внимание на необходимость строгого следования установленным требованиям.

Статью необходимо отправить по электронному адресу gumanization@mail.ru и по почте: 354000, г. Сочи, ул. Орджоникидзе, 10а.

Основные тематические рубрики журнала

- Публикации членов Российской академии образования
- Публикации иностранных ученых
- Методология науки
- Философия образования
- История образования
- Вопросы теории образования
- Теоретические проблемы гуманизации образования
- Проблемы высшего образования
- Проблемы современной школы
- Профессиональное образование
- Педагогическое образование
- Общая психология
- Психология личности
- Педагогическая психология
- Специальная психология и педагогика
- Спортивная психология
- Современные технологии обучения
- Теоретические проблемы управления
- Информатизация образования
- Экономические проблемы образования
- Послевузовское образование
- Сравнительная педагогика
- Вопросы самообразования
- Вопросы воспитания
- Организация научных исследований
- Педагогические проблемы среднего профессионального образования
- Правовые проблемы образования
- Новые исследования молодых ученых
- Научные мероприятия

Main topical rubrics of the journal

- The Publications of the Members of the Russian Academy of Education
- The Publications of the foreign scientists
- Methodology of Science
- Philosophy of Education
- History of Education
- The Problems of the Theory of Education
- The Theoretical Problems of Humanization of Education
- The Problems of Higher Education
- The Problems of Contemporary School
- Professional Education
- Pedagogical Education
- General Psychology
- Psychology of Personality
- Pedagogical Psychology
- Special Psychology and Pedagogy
- Sports Psychology
- The Contemporary Technologies of Teaching
- The Theoretical Problems of Management
- The Informatization of Education
- The economic issues of Education
- Postgraduate Education
- Comparative Pedagogics
- Questions of Self-Education
- Education Issues
- The Organization of Scientific Researches
- The Pedagogical Problems of Secondary Professional Education
- The legal issues of Education
- The New Researches of Young Scientists
- Scientific events

Для заметок

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ научно-практический журнал

В журнале освещаются проблемы истории и современного состояния педагогики и психологии, рассматриваются вопросы теории и практики функционирования и развития отечественного и зарубежного образования. Журнал рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК) и включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по психологии и педагогике.

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

БЕРУЛАВА Г.А. (главный редактор), ректор Международного инновационного университета, академик РАО, доктор психологических наук, профессор;
БЕРУЛАВА М.Н., заместитель Председателя Комитета по образованию Государственной Думы РФ, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор;
ВЕТРОВ Ю.П., проректор по научной и инновационной деятельности Армавирской государственной педагогической академии, доктор педагогических наук, профессор;
ДУБРОВИНА И.В., заведующая лабораторией Психологического института Российской академии образования, академик РАО, доктор психологических наук, профессор;
КАГОСЯН А.С., директор Академического колледжа, доктор педагогических наук, профессор;
КОТОВА И.Б., профессор кафедры психологии личности и профессиональной деятельности Пятигорского государственного лингвистического университета, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор;
ПЕЧЕРСКАЯ С.А., ведущий научный сотрудник Университета Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор;
СКРИПКИНА Т.П., проректор по научной работе Университета Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор;
СОМОВ Д.С., директор гимназии №710, доктор педагогических наук, профессор;
УЧАДЗЕ С.С., профессор кафедры гуманитарных дисциплин Международного инновационного университета, доктор педагогических наук, профессор;
ЯКОВЛЕВА-ЧЕРНЫШЕВА А.Ю., проректор по научной работе и инновационным технологиям Международного инновационного университета, доктор экономических наук, профессор.

EDITORIAL BOARD:

BERULAVA G.A. (Chief Editor) - Rector of the International Innovative University, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor.
BERULAVA M.N. - Deputy Chairman of the Committee of Education in the State Duma of the Russian Federation, Academician of RAE, Doctor of Pedagogics, Professor.
VETROV Y.P. - Vice-Rector for scientific and innovative activity of the Armavir Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogics, Professor.
DUBROVINA I.V. - Head of the Laboratory of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Academician of RAE, Doctor of Psychology, Professor.
KAGOSYAN A.S. - Director of the Academic College, Doctor of Pedagogics, Professor.
KOTOVA I.B. - Professor of the Chair of Psychology of personality and professional activity of the Pyatigorsk State Linguistic University, corresponding member of RAE, Doctor of Psychology, Professor.
PECHERSKAYA S.A. - Leading researcher of the scientific research department at the University of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor;
SKRIPKINA T.P. - Vice-Rector for scientific research of the University of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor;
SOMOV D.S. - the headmaster of grammar school №710, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
UCHADZE S.S. - Professor of the Chair of Humanities of the International Innovative University, Doctor of Pedagogics, Professor.
YAKOVLEVA-CHERNYSHEVA A.Y. - Vice-Rector for scientific research and innovative technologies of the International Innovative University, Doctor of Economics, Professor.