

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
Педагогический институт
Кафедра педагогики

НА ПУТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ НАУКУ

Сборник материалов студенческой научно-практической
конференции

4 апреля 2018 г.

Выпуск 6

*Под общей редакцией кандидата психологических наук,
доцента И. В. Плаксиной*



Владимир 2018

УДК 159.9:3078.4

ББК 88.6

Н12

Издается при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00251

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Издание входит в специализированную информационную систему РИНЦ

На пути в педагогическую науку : сб. материалов студенческой
Н12 науч.-практ. конф. 4 апр. 2018 г. Вып. 6 / Владим. гос. ун-т им. А. Г.
и Н. Г. Столетовых, Пед. ин-т, Каф. пед. ; под общ. ред. канд. психол.
наук, доц. И. В. Плаксиной. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2018. – 192 с.

ISBN 978-5-9984-0883-0

Шестой выпуск издания является сборником докладов по психолого-педагогической проблематике, представленных студентами на научной конференции, организованной кафедрой педагогики Педагогического института в рамках Дней науки студентов Владимирского государственного университета, проходившей 4 апреля 2018 года.

Адресовано учёным, преподавателям, студентам (бакалаврам и магистрантам), а также всем, кто интересуется вопросами педагогики.

УДК 159.9:3078.4

ББК 88.6

ISBN 978-5-9984-0883-0

© Коллектив авторов, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	6
<i>М. В. Агеева</i> Исследование уровня жизнестойкости студентов	7
<i>Е. С. Анохина, А. А. Борисова, Е. А. Нойкова</i> Предпочтения школьников в видеоблогинге	13
<i>М. М. Баранова</i> Развитие регулятивных умений на уроке физики.....	16
<i>И. Н. Борисова</i> Знаки отличия за успехи в учебе: золотая медаль (ретроспективный анализ явления).....	25
<i>В. О. Валяшкина</i> Представление о партнере у современной студенческой молодежи.....	30
<i>И. В. Грызунова</i> Активные методы обучения иностранному языку в общеобразовательной школе как средство повышения мотивации учащихся.....	35
<i>К. В. Епифанова</i> Опыт работы по совершенствованию ценностного потенциала содержания учебного материала школьного учебника русского языка.....	39
<i>И. А. Иванова</i> Значение этнопедагогики в наше время: можно ли поставить знак равенства между нею и народной педагогикой?	48
<i>М. С. Иголкина</i> Социальные сети как положительный источник обогащения словарного запаса школьников при изучении лексики английского языка на среднем и старшем этапе обучения	53
<i>А. С. Карякина</i> Директор школы – педагог или менеджер: должен ли директор школы быть хорошим учителем и вести уроки?	57
<i>С. С. Козлова</i> Формирование коллектива, творчества и личности в условиях дополнительного образования	62

<i>Я. М. Каткова</i>	
Влияние деятельности студенческих отрядов на развитие личности учащейся молодежи	65
<i>О. О. Кроткова</i>	
Видеофильм как педагогическое средство развития личности школьника на уроках иностранного языка	71
<i>Т. Н. Корсунова</i>	
Формирование педагогического мастерства студентов Педагогического вуза средствами театральной педагогики.....	76
<i>Е. А. Кабанова, А. Ю. Лобова</i>	
Гендерные установки как устойчивые системы отношений в студенческом возрасте	82
<i>А. И. Ломова</i>	
Освобожденный классный руководитель: взгляд на проблему.....	86
<i>Р. В. Ляменов</i>	
Взаимосвязь личностных и деятельностных факторов достижения спортивных результатов в единоборствах.....	90
<i>И. Р. Максимова</i>	
Ценностные ориентации современных подростков.....	97
<i>Е. Ю. Магранина</i>	
Введение страноведческого материала на уроках английского языка старшей ступени обучения как средств формирования кросс-культурной компетентности.....	102
<i>В. В. Масютенко</i>	
Использование метода проектов в обучении английскому языку в четвертом классе начальной школы.....	106
<i>Д. О. Милова</i>	
Особенности организации познавательной деятельности на занятиях по иностранному языку для дошкольников	111
<i>А. В. Мошнова</i>	
Специфика обучения иностранному языку в логике Евросоюза.....	119
<i>К. С. Перепеченова</i>	
Особенности преподавания китайского языка детям дошкольного возраста.....	124

<i>И. С. Образчикова</i>	
Влияние классного коллектива на формирование личности подростка.....	128
<i>А. О. Прохорова</i>	
Народная педагогика как средство формирования мотивации учащихся к изучению иностранного языка	133
<i>Е. А. Пучков</i>	
Взаимодействие родителей и детского оздоровительного лагеря как фактор успешной социализации личности подростка.....	138
<i>Е. В. Рагузина</i>	
Выраженность феномена прокрастинации у студентов 1-го курса педагогического института.....	144
<i>Е. П. Самсонова</i>	
Оптимизация интеллектуальных процессов и повышение умственной работоспособности в старшем подростковом возрасте с помощью кинезиологических упражнений.....	149
<i>М. А. Светлакова</i>	
Личностная готовность к профессиональной педагогической деятельности	153
<i>В. О. Стожкова</i>	
Проявления самооценочной и социальной тревожности студентов 1-го курса, обучающихся по разным специальностям	157
<i>С. А. Стенюгин</i>	
Закономерности формирования взаимоотношений в студенческой группе на этапе ее образования	162
<i>И. А. Хохлова</i>	
Роль и формы педагогического артистизма в современном образовании.....	171
<i>Н. И. Харитонова</i>	
Дополнительное образование: инновация или пережиток прошлого?	177
<i>И. Н. Шемяков</i>	
Формирование субъектности школьника как основа организации современного образования	187

ПРЕДИСЛОВИЕ

Шестой выпуск сборника материалов традиционной ежегодной студенческой научно-практической конференции, организованной кафедрой педагогики Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых в рамках традиционных студенческих Дней науки 4 апреля 2018 года, содержит статьи, представленные студентами и магистрантами по психолого-педагогической проблематике.

В рамках студенческой научно-практической конференции ведущими учеными кафедры педагогики были проведены две молодежные научные школы:

1. А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский: диалог педагогических идей;
2. Педагогическое общение как условие достижения образовательных результатов.

Содержание представленных материалов отражает разноплановые и актуальные проблемы образовательной практики, которые определили направления работы пяти секций конференции:

1. Личностно-профессиональное развитие субъектов образовательного процесса;
2. Развитие образовательной теории и практики: история и современность;
3. Воспитание в современном образовательном процессе;
4. Прикладные психолого-педагогические исследования;
5. Обучение в условиях инновационного развития образования.

Содержание статей раскрывает результаты научной работы молодых исследователей – будущих педагогов и уже практикующих учителей нашего региона под руководством преподавателей кафедры педагогики ВлГУ.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ

SURVEY OF STUDENTS' VITALITY LEVEL

М.В. АГЕЕВА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа НА-115, E-mail: mariya.ageewa2015@ya.ru

О.В. МОРОЗОВА – научный руководитель, к.пс.н., доцент кафедры
педагогике ВлГУ, E-mail: ovm2210@gmail.com

M.V. AGEEVA – student, Vladimir state university,
E-mail: mariya.ageewa2015@ya.ru

O.V. MOROZOVA – PhD in psychology, docent, Vladimir state university,
E-mail: ovm2210@gmail.com

Аннотация: В статье кратко представлены результаты исследования жизнестойкости у студентов Педагогического института. Даны дефиниция понятия «жизнестойкость», ее составляющие и обоснована значимость жизнестойкости в системе убеждений современного студента — будущего педагога.

Abstract: The article briefly presents results in survey of the vitality level of students of the Pedagogical Institute. There is the definition of the concept of "vitality", its components and the importance of hardness in conviction system of modern student — the future pedagogue.

Ключевые слова: жизнестойкость, студенты, учебно-профессиональная деятельность, вовлеченность, контроль, принятие риска.

Key-words: vitality, students, educational and professional activities, involvement, control, assumption of risk.

В исследованиях С. Мадди, С. Кобейса, Л. А. Александровой, С. А. Богомаз, Д. А. Леонтьева, М. В. Логиновой, Е. И. Рассказова и др. жизнестойкость рассматривается как интегральная личностная черта, как способность личности, как ресурс, позволяющий субъекту заинтересовано участвовать в ситуациях выбора, контролировать эти ситуации, не бояться всего нового и уметь рисковать. Д. А. Леонтьев определяет жизнестойкость как «систему убеждений человека о самом себе, о мире, об отноше-

ниях с этим миром» [3, 5]. Жизнестойкость характеризует возможности личности выдерживать стрессовую ситуацию выбора, сохраняя внутреннее спокойствие и не снижая при этом успешность деятельности. В связи с этим, актуальность темы жизнестойкости весьма очевидна: студенты, проходя обучение в ВУЗе, сталкиваются с большим количеством стрессовых ситуаций, и результат их деятельности зависит от того, могут ли они сохранять спокойствие и уверенность в себе в ситуациях неопределенности. Жизнестойкие студенты готовы к деятельности, связанной с преодолением трудностей, они способны к самостоятельному планированию и ответственности в учебно-профессиональной деятельности.

Целью нашего исследования является определение уровня жизнестойкости студентов.

По определению Д.А. Леонтьева жизнестойкость включает в себя три сравнительно самостоятельных компонента, таких как: вовлечённость, контроль и принятие риска. Вовлеченность — это убеждение человека в том, что его деятельность дает максимальные возможности найти что-то стоящее и интересное для личности. Человек с развитым уровнем вовлеченности получает удовольствие от того, чем он занимается, полностью погружаясь в деятельность, в то время как человек с низким уровнем вовлеченности как правило чувствует себя неуверенным, не получает радости и удовольствия от процесса и результата деятельности.

Контроль — это убеждение человека в собственных силах, способности бороться с обстоятельствами, в возможности влиять на происходящее. Человек с низким уровнем контроля ощущает себя беспомощным, неспособным что-то изменить.

Принятие риска — это убежденность в том, что все происходящее с человеком это — возможность чему-то научиться, извлечь новые знания и опыт, независимо от того, позитивный он или негативный. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из собственного опыта и последующее их использование. Этот компонент позволяет личности оставаться открытой окружающему миру и принимать происходящие события как вызов и испытание.

В исследовании, состоявшемся в 2018 году, нами был использован тест С. Мадди Hardiness Survey, в адаптации Д. А. Леонтьева. Выборку составили 54 студента Педагогического института. Возраст испытуемых 18-19 лет.

Полученные результаты показали, что большинство студентов (48 %) обладают высоким уровнем вовлеченности, а 32 % испытуемых имеют

средний уровень вовлеченности. Об обеих этих группах можно сказать, что они довольны своей деятельностью, что им интересно то, чем они занимаются, поэтому они могут добиваться больших успехов в учебе, и в будущем, и в профессиональной деятельности. Студенты с низкими показателями вовлеченности (20 %), возможно, не полностью осознают смысл своей деятельности и, вероятно, не совсем уверены в правильном выборе профессии.

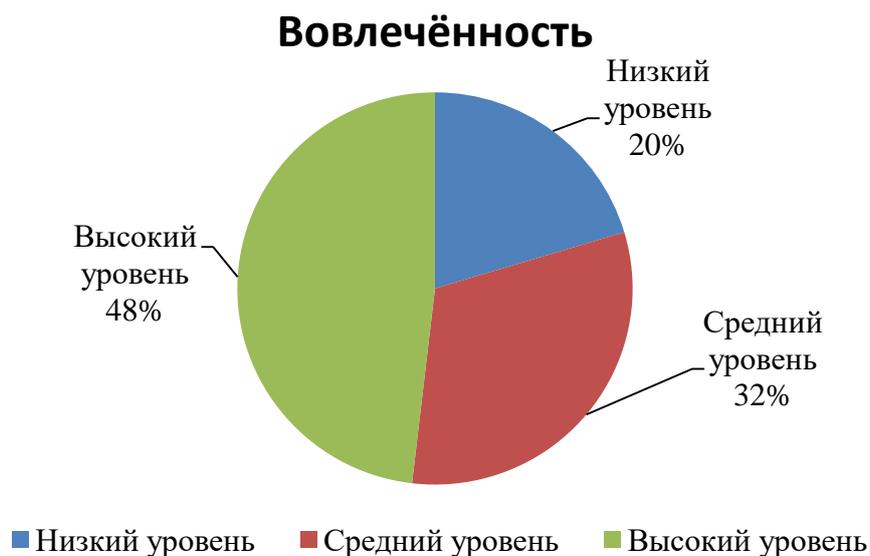


Рис. 1. Выраженность параметра «Вовлечённость» в студенческой выборке

По шкале «Контроль» мы видим следующее распределение полученных результатов: 50 % испытуемых имеют высокий уровень контроля, 35 % — средний и 15 % — низкий уровень выраженности контроля.

Чувство контроля над ситуацией, безусловно, важно в любой сфере жизнедеятельности человека. Студентам важно знать, что можно повлиять на результат происходящего, что они сами выбрали свой путь. Многие начинают жить одни, без родителей, и студент становится по-настоящему ответственным за события в его жизни, за успеваемость, за отношения с преподавателями и одногруппниками, за то, какими делами он заполняет свой день. И в профессиональной деятельности педагогу важно чувствовать уверенность в себе, постоянно осуществлять контроль за ходом урока, за деятельностью учащихся, их включенностью в учебную деятельность, осознанием происходящего.

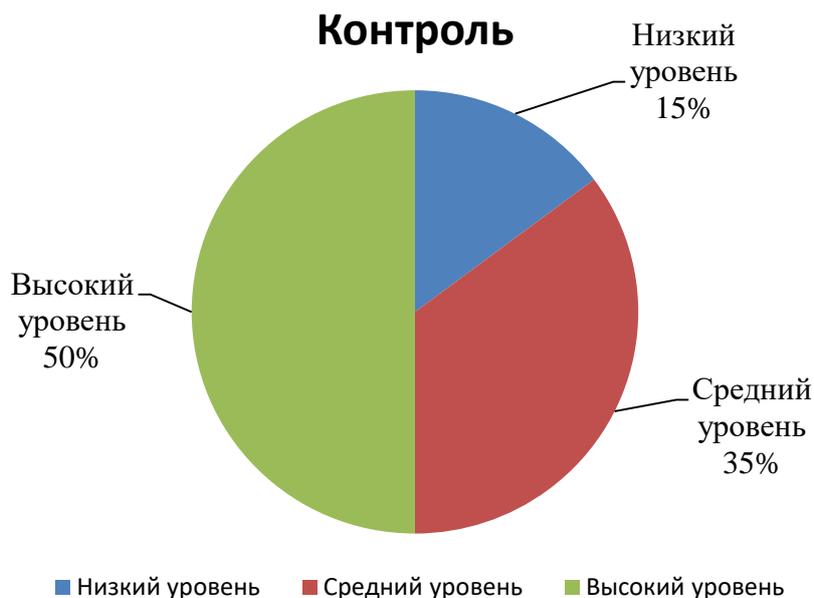


Рис. 2. Выраженность параметра «Контроль» в студенческой выборке

По шкале «Принятие риска» 67 % студентов имеют высокий, 26 % — средний и всего 7 % — низкий уровень выраженности данного компонента жизнестойкости. Это значит, что большинство студентов принимают происходящее с ними как опыт, анализируют происходящее с ними, оценивают неудачи как возможности и выносят из них урок, важный для будущей жизни.



Рис. 3. Выраженность параметра «Принятие риска» в студенческой выборке

Обобщая полученные данные, мы видим, что у 52 % студентов высокий уровень жизнестойкости. Можно сказать, что эти студенты обладают наиболее высокой степенью стрессоустойчивости, им легче преодолеть чувство тревоги. Средний уровень жизнестойкости у 35 % испытуемых и это говорит о том, что эти студенты также сохраняют внутреннее спокойствие и уверенность в стрессовых ситуациях, но это дается им не так легко, как людям с высоким уровнем жизнестойкости. Меньшинство опрошенных, а именно 7 человек, что составляет 13 %, имеют низкий уровень жизнестойкости. Это говорит о том, что им тяжело справляться с трудностями, они сильнее подвержены соматическим заболеваниям, вызванными стрессом, утомлением и волнением.



Рис. 4. Выраженность жизнестойкости в студенческой выборке

Среди испытуемых есть студенты, у которых, например, по двум из трех показателей результат в норме, а третий результат ниже нормы, но в целом уровень жизнестойкости довольно хороший. Здесь следует сделать небольшое примечание, что важно рассматривать результат каждого конкретного человека не только в целом, но и по каждому показателю отдельно, так это дает больше возможностей для понимания особенностей отношения человека к разным ситуациям жизнедеятельности и, что важно, помочь ему в формировании адекватного отношения к неудачам и трудностям.

Тот или иной уровень жизнестойкости не дается человеку с рождения, он формируется с детства, когда огромную роль играют отношения родителей и ребенка, ситуации успеха и неуспеха ребенка и его отношение к этим ситуациям, в целом весь его опыт взаимоотношений и деятельности.

Жизнестойкость как характеристика личности определяет во многом отношение и к профессиональной деятельности человека, где обязанностей и ответственности становится больше, поэтому человек, который по-настоящему увлечен тем, чем он занимается, кто чувствует, что контролирует свою жизнь, имеет больше шансов стать мастером своего дела.

В целом, студенты с высокой жизнестойкостью характеризуются общительностью, открытостью внешнему миру, ощущением, что жизнь наполнена смыслом и имеет цель. Такой студент отвечает за свои поступки, он уверен, ориентируется на собственные взгляды и ценности. Для будущего учителя эта характеристика важна, так как он учит детей не только своему предмету, но и преодолевать трудности, регулировать свое поведение, прогнозировать результаты своих поступков и действий.

Мы видим перспективы данной темы в расширении выборки испытуемых за счет студентов разных курсов и в исследовании взаимосвязи жизнестойкости и других характеристик личности, например, субъектности.

Список используемой литературы

1. Александрова, Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. Выпуск 2 / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. — С. 82-90.
2. Александрова, Л. А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире / Л. А. Александрова // Известия ЮФУ. Технические науки — 2005. — №7.
3. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.
4. Фомина, А. Н. Жизнестойкость личности /А. Н. Фомина. Монография. — М.: МПГУ, 2012. — 152 с.

ПРЕДПОЧТЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ВИДЕОБЛОГИНГЕ

PREFERENCES OF SCHOLARS IN VIDEO BLOGGING

Е.С. АНОХИНА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,

Группа ИО – 116, E-mail: anohina.zhenya1314@mail.ru

А.А. БОРИСОВА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,

Группа ИО – 116, E-mail: anna.borisova.98@bk.ru

Е.А.НОЙКОВА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,

Группа ИО – 116, E-mail: liza-noyukova@rambler.ru

Е.Н. МАЛОВА – научный руководитель, старший преподаватель кафедры педагогики ВлГУ, E-mail: shaposhnikov62@mail.ru

E.S. ANOKHINA – student, Vladimir state university,

E-mail: anohina.zhenya1314@mail.ru

A.A. BORISOVA – student, Vladimir state university,

E-mail: anna.borisova.98@bk.ru

E.A. NOYKOVA – student, Vladimir state university,

E-mail: liza-noyukova@rambler.ru

E.N. MALOVA – senior Teacher, Vladimir state university,

E-mail: shaposhnikov62@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрены установленные в исследовании предпочтения в видеоблогинге у учащихся 7, 9, 11 классов. Рассматриваются популярные видеоблоги, причины привлекательности и референтность видеоблогеров. Различия в результатах анкетирования объясняются возрастными особенностями подгрупп испытуемых.

Abstract: The article describes preferences in videoblogging among scholars of the 7th, 9th and 11th grades, revealed during the survey. Popular videoblogs, reasons for attractiveness and referentiveness of videobloggers are considered. Differences in the results of the questionnaire are due to age features of the subgroups of testees.

Ключевые слова: видеоблогинг, контент, социализация, возрастные предпочтения.

Key-words: videoblogging, content, socialization, age preferences.

Изменяющийся мир порождает новые возможности влияния на человека и общество. В жизненном пространстве современника, и без того интернетизированном, появилось новое интернет-явление – видеоблогинг. Это возможность создавать и выкладывать в сеть видео на различные темы. С 2007 г. появившись в России, блогосфера стала важным каналом распространения трендов, а блогеры – трансляторами культурных инноваций в более широкие массы [4]. И. Столяровым проанализированы причины популярности видеоблогинга [2]. Текутьевой И.А. предпринята попытка создать классификацию видеоблогинга из одиннадцати жанров [3].

Социальная и возрастная психология все чаще говорит об особенностях социальной ситуации развития детей и молодежи в контексте киберсоциализации, в целом об изменении моделей социализации ребенка в современном обществе, о разрыве между поколениями [1]. В России родители и педагоги обеспокоены вероятным влиянием данного течения.

Было предпринято исследование для того, чтобы объективировать предпочтения в видеоблогинге у подростков двух школ г. Владимира и г. Коврова в октябре 2017 г. Произведено анкетирование учащихся 7, 9 и 11 классов в количестве 105 человек. Участникам было предложено ответить на семь вопросов анкеты, составленной под задачи исследования.

По результатам исследования было установлено, что количество испытуемых, не интересующихся видеоблогингом, составило: в 7 классе 11 %, в 9 классе 44 %, в 11 классе 25,7 %. Увлечение не носит тотального характера, а в старших классах процент школьников, которые не увлечены данной сферой вообще возрастает.

Анализ предпочитаемых блогеров позволил установить ранги самых популярных. У всех трёх возрастных категорий испытуемых первый ранг отдан Н. Соболеву (45 %, 25 %, 17 % в каждом классе), чей канал имеет серьезную социальную проблематику, анализ общественных событий, что помогает школьникам разобраться в реалиях современного мира. Он даёт возможность получить ответы на интересующие в этом возрасте волнующие вопросы (несправедливость, ранняя беременность, взаимоотношения); так же информирует, что сейчас модно, что хорошо и что плохо, что позволяет читателю быть в курсе современных событий и наполнять жизнь событийностью.

Второй и третий ранг по популярности позволяет увидеть существенные возрастные отличия. Седьмой класс выбрал достаточно простые, но очень любопытные каналы (КликКлак, YanGo, Алена Венум и др). В девятом классе эти ранги разделили между собой несколько каналов опять же с

социальной проблематикой (Ларинпротив, Руслан Усачев, Приятный Ильдар) и каналы с гендерными особенностями (Мария Вэй и Илья Стрекаловский). Одиннадцатый класс предпочитает «легких блогеров», которые помогают им отвлечься и отдохнуть (Саша Чистова, Саша Спилберг и др.).

Контент-анализ ответов на вопрос «Назовите причины, по которым Вы их смотрите?» позволил выделить несколько категорий, такие как интерес, юмор и позитив, скука (чтобы отвлечься и когда нечего делать), полезность. У седьмого класса уровень категории «интерес» к контенту блогера прослеживается довольно сильно, к одиннадцатому классу наоборот снижается; у категории «полезно» наблюдаем обратную тенденцию. Интерес к каналу связан с увлечениями и хобби, но по мере взросления меняется на то, что познавательно и развивает, а также способно обучить чему-либо.

В качестве нелюбимых блогеров испытуемые выдвинули ИванГая и Марьяну Ро, у них первый ранг по непопулярности в исследовании, что объясняется странными и глупыми шутками, эпатажем, скандалами и неуважением к другим. непопулярность таких блогеров, как Хованский, Лизка, Андрей Мартыненко, Паша Бумчик, определена и другими причинами, например, сомнительной нагрузкой контента, трансляцией нездорового образа жизни (алкоголь, курение), использованием ненормативной лексики.

В ответах на вопрос «Несёт ли видеоблогинг пользу обществу?» получили следующие данные: «да» (от 45 % до 35 %), «нет» (около 10 % во всех классах), «частично», «только некоторые блогеры» (от 45 до 35 %). Скорее, школьники принимают видеоблогинг как явление для общества, но избирательны с точки зрения транслируемого содержания.

В ответе на вопрос «Хотели бы вы быть видеоблогером?» ответ «нет» во всех возрастных группах превысил уровень 50 %. Несмотря на современную информатизацию общества и рост популярности видеоблогинга, дети не видят для себя такого предназначения, многие даже считают его бесполезным занятием. Однако 40 % семиклассников всё же мечтает заняться данной сферой с целью обретения ранней карьеры и популярности, что может объясняться возрастными особенностями.

На важный вопрос о кумирах и авторитетах среди блогеров совокупность ответов «нет» в каждой возрастной подгруппе снова выше 50 %, а ответов «некоторые блогеры» — 10-15 %. Это позволяет утверждать, что значимыми фигурами и, тем более носителями ценностей, представители блогинга не являются.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты устанавливают весьма критичное отношение к видеоблогингу современных подростков, также очень сомнительна их главенствующая роль в воспита-

нии современного подростка. Информация ими фильтруется исходя из уровня когнитивного развития, определенных потребностей возраста и интересов, особенностей воспитания. Videоблогинг — скорее средство познания окружающего мира (как книга или журнал) и безобидное развлечение современного общества, наполняющее жизнь событийностью. Традиционные социальные институты семьи и школы сохраняют возможность влияния на развитие личности ребенка.

Проведенное пилотажное исследование несколько оптимизирует взгляд на ситуацию с влиянием видеоблогинга на современного ребенка, при этом видится целесообразность продолжения исследования в данном проблемном поле.

Список используемой литературы

1. Плешаков, В.А. Теория киберсоциализации человека. Монография / В.А. Плешаков. Под общ. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., профессора А.В. Мудрика. М.: МПГУ; «Номо Cyberus». 2011. — 556 с.
2. Столяров А.И. Современный видеоблогинг: причины популярности. — URL: <https://sibac.info/studconf/hum/lx/91137>
3. Текутьева И. А. Жанрово-тематическая классификация видеоблогинга. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovo-tematicheskaya-klassifikatsiya-videobloginga>
4. Шейхетов С., Ефимов К., Безденежных И. Это наша молодежь. — URL: <http://molodeg.org/actions/youth-young-people.htm>

УДК 372.853

РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКЕ ФИЗИКИ

DEVELOPMENT OF REGULATORY SKILLS ON THE LESSON OF PHYSICS

М.М. БАРАНОВА – магистрант, Педагогический институт, Кафедра Педагогики, Группа ПИНм – 116, E-mail: margbar1008@gmail.com

Л.И. БОГОМОЛОВА – научный руководитель, к.пед.н., доцент кафедры педагогики ВлГУ, E-mail: bogomolovali@mail.ru

M.M. BARANOVA – undergraduate, Vladimir state university,

E-mail: margbar1008@gmail.com

L.I. BOGOMOLOVA – PhD in pedagogy, docent, Vladimir state university,

E-mail: bogomolovali@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрено понятие регулятивных умений, выявлены критерии и изложена логика отслеживания уровня сформированности некоторых компонентов регулятивных умений (целеполагание, планирование, прогнозирование) и описан принцип составления заданий для формирования устойчивого умения и последующего перевода учащегося на более высокий уровень.

Abstracts: The article deals with the concept of regulatory skills, identified criteria and logic of tracking the level of formation of some components of regulatory skills (goal setting, planning, forecasting) and describes the principle of writing tasks for the formation of sustainable skills and the subsequent transfer of the student to a higher level.

Ключевые слова: регулятивные умения; учебная деятельность; целеполагание; планирование; прогнозирование.

Keywords: regulatory skills; educational activities; goal setting; planning; forecasting.

Задача современной системы образования заключается в том, чтобы развивать у учащихся умение самостоятельно работать с информацией, ставить и решать учебные задачи, регулировать свою учебную деятельность. Современные образовательные стандарты (ФГОС) в качестве результатов образования предполагают наличие сформированных учебных действий. Пытаясь реализовать современные образовательные тенденции универсализации результатов, мы пришли к выводу о необходимости формирования регулятивных умений на уроке физики, так как они помогают ученикам не только организовывать продуктивную учебную деятельность, но и в дальнейшем организовывать всю свою жизнедеятельность.

В поисках ответа на вопрос о том, как связаны универсальные учебные действия и универсальные учебные умения, к которым относятся и регулятивные, мы обратились к психолого-педагогической литературе. Проанализировав соответствующие источники по данному вопросу (И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский, М.А. Емельянова, Г.И. Щукина и др.) мы пришли к выводу о том, что умение – это осознанное действие, в то время как дей-

ствие – это произвольный процесс, подчиненный общему представлению о результате; основная единица деятельности — это операция, связанная с мышлением, памятью [3, 5, 6, 8, 9].

Выявив связь умения и действия, которая заключается в том, что учебные умения – это осознанные действия, направленные на выполнение учебной задачи (основной единицы учебной деятельности), мы будем говорить о формировании регулятивных умений и отслеживать, соответственно, уровень их сформированности. Так же не стоит забывать, что действие – достаточно сложный процесс, связанный с мыслительными операциями, поэтому в реальном учебном процессе бывает достаточно сложно отследить, на каком уровне сформировано действие, в то время как диагностировать уровень сформированности отдельных умений можно и на материале различных учебных предметов, в частности, физики. Соответственно мы сможем выделить уровни сформированности отдельных регулятивных умений.

Для выявления критериев сформированности регулятивных умений мы ставим задачу: выяснить функции регулятивных умений и из каких компонентов они состоят.

А.Г. Асмолов и И.С. Якиманская [4] определили функцию регулятивных умений как организацию учащимся своей учебной деятельности. К ним относятся:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;
- планирование — определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование — предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- коррекция — внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;
- оценка — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

- волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию есть выбор в ситуации мотивационного конфликта к преодолению препятствий.

Для нашей исследовательской работы мы выбрали следующие регулятивные умения: целеполагание, планирование и прогнозирование. Г.В. Репкина и Е.В. Заика [7] предложили вариант оценки умения целеполагания, выделив 6 уровней сформированности данного умения. В основе такого ранжирования лежит структура регулятивного умения. Для каждого уровня выделен основной и дополнительный диагностический признаки. Предложенный авторами вариант оценки уровня сформированности умения целеполагания представлен для обучающегося с момента зачисления в первый класс, до момента выпуска. Наша область исследования гораздо уже — 9 класс, поэтому проанализировав данный вариант оценки для обучающихся и ФГОС второго поколения, с точки зрения психофизических особенностей именно этой возрастной категории, мы выделили следующий вариант оценки уровней сформированности умения целеполагания, планирования, прогнозирования.

Целеполагание:

- Низкий уровень — способен принимать только простейшие задания, даваемые учителем в форме простого указания и не предполагающие выделение промежуточных целей; предъявляемое задание осознается частично, он ведет себя хаотично, не зная, что именно надо делать, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя.
- Средний уровень — принимает познавательную задачу, осознает ее требование, но в процессе ее решения подменяет познавательную задачу; охотно включается в решение познавательной задачи и отвечает на вопросы о ее содержании; возникшая познавательная цель крайне неустойчива; при выполнении задания ориентируется лишь на практическую его часть и фактически не достигает познавательной цели.
- Высокий уровень — столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соответствии с ней; четко осознает свою цель и структуру найденного способа и может дать о них отчет; с помощью учителя ориентируется в заданиях теоретического характера.

Планирование:

- Низкий уровень — копирует действия учителя, плохо осознавая их направленность и взаимосвязь, самостоятельно работать по предложенному педагогом плану не может
- Средний уровень — в сотрудничестве с учителем ученик способен выделить учебные действия, необходимые для решения учебной задачи; способен работать по предложенному плану при незначительном контроле учителя
- Высокий уровень — может самостоятельно планировать последовательность выполнения задания и успешно самостоятельно работать по плану

Прогнозирование:

- Низкий уровень — Высказывает предположения в форме неаргументированной догадки
- Средний уровень — Выдвигает предположение, может подобрать аргументы по подтверждению, либо опровержению частично
- Высокий уровень — Выдвигает предположение, может подобрать аргументы по подтверждению, либо опровержению самостоятельно или с небольшой помощью учителя

Переход от более низкого уровня, к более высокому определяется соотношением степени самостоятельности обучающегося и какой-либо помощи со стороны. Для обеспечения такого перехода учитель, в своей педагогической деятельности, должен подбирать дифференцированные задания, с учетом уровня сформированности того или иного умения, чтобы научить обучающихся правильно, а главное — самостоятельно, поставить перед собой задачу, адекватно оценить уровень своих знаний и умений, найти наиболее простой способ решения задачи.

Для наиболее успешного осуществления поставленной задачи в формировании и развитии регулятивных умений (целеполагание; планирование; прогнозирование) нами были выделены три группы заданий, помогающие сформировать устойчивое умение на том или ином уровне, с последующим переходом на более высокий, в соответствии с выделенными нами уровнями сформированности регулятивных умений.

Первая группа заданий базируется на том, что развиваемое в ходе образовательного процесса умение не сформировано на предшествующем этапе (уровень начальной школы) или сформировано недостаточно, поэто-

му учащийся не может полноценно ставить цель, планировать и прогнозировать. Для того, чтобы обучающийся смог перейти на следующий уровень мы должны диагностировать у него устойчивое умение:

- принятия простейших заданий, не предполагающих выделение промежуточных целей;
- выполнение заданий по образцу или под пооперационным контролем учителя;
- высказывание предположения в форме неаргументированной догадки.

После этого обучающимся можно предлагать задания 2-ой или 3-ей группы в зависимости от степени сформированности умения. Вторая группа заданий базируется на том, что дополнительно умеет делать сам ученик. Данная группа заданий поможет сформировать у учащихся следующие устойчивые умения:

- осознание требований задачи и охотное включение в её решение;
- в сотрудничестве с учителем ученик выделяет учебные действия, необходимые для решения учебной задачи;
- работа по предложенному плану при незначительном контроле учителя;
- выдвижение предположений с частичным подбором аргументов либо по подтверждению, либо по опровержению.

По мере развития умения можно сокращать помощь учителя и товарищей, что будет способствовать плавному переходу на следующий — высокий уровень сформированности регулятивных умений.

Третья группа заданий помогает формировать умения до устойчивого уровня такие как:

- самостоятельно формулировать познавательную цель и строить действия в соответствии с ней;
- осознавать свою цель и структуру найденного способа;
- самостоятельно планирует последовательность выполнения задания и успешно самостоятельно работать по плану;
- выдвигать предположение и подобрать аргументы по подтверждению, либо опровержению самостоятельно.

Данная группа заданий базируется на самостоятельной работе обучающихся с незначительной опорой на помощь учителя.

Для наглядного представления организации работы обратимся к примеру уровневых заданий:

Ученик получил задание: измерить мощность электрической лампы с помощью вольтметра и амперметра

Низкий уровень:

1. Выбери из списка необходимое оборудование: электрическая лампа, резистор, реостат, вольтметр, амперметр, ключ, соединительные провода, источник тока.
2. Убери лишнее действие для выполнения этого задания и расставь в порядке выполнения: снять показания с вольтметра; зарисовать электрическую схему; снять показания с амперметра; перемножить силу тока и напряжение; собрать электрическую цепь; оценить полученный результат с учетом погрешности; рассчитать погрешность измерений.
3. Выбери из списка трудности, которые могут возникнуть при выполнении этого задания: неучтены полярности приборов; неисправны приборы; не хватает приборов.

Средний уровень:

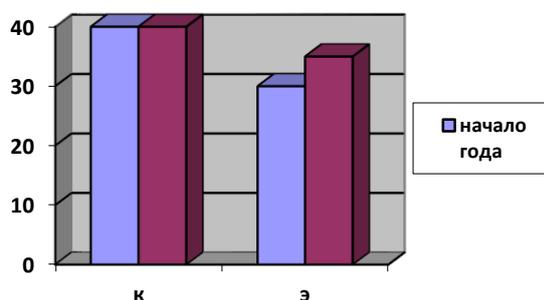
1. Выбери из списка необходимые инструменты или добавь свои: электрическая лампа, резистор, реостат, вольтметр, амперметр. Поясни свой ответ.
2. Убери лишнее действие для выполнения этого задания и расставь в порядке выполнения: снять показания с вольтметра; зарисовать электрическую схему; снять показания с амперметра; перемножить силу тока и напряжение; собрать электрическую цепь. Поясни свой выбор.
3. Выбери из списка трудности, которые могут возникнуть при выполнении этого задания или добавь свои варианты: неучтены полярности приборов; неисправны приборы; не хватает приборов. Поясни свой выбор.

Высокий уровень:

1. Какое оборудование ему для этого понадобится? Обоснуй выбранное оборудование
2. Напиши алгоритм выполнения задания.
3. Какие трудности могут возникнуть при выполнении этого задания? Почему?

Применение подобных заданий способствует развитию регулятивных умений, что доказывает проведенная опытно-экспериментальная работа с учащимися 9 класса. Результаты констатирующих этапов опытно-экспериментальной работы приведены на рисунках 1-4.

Успеваемость



Работа с письменным текстом, понимание

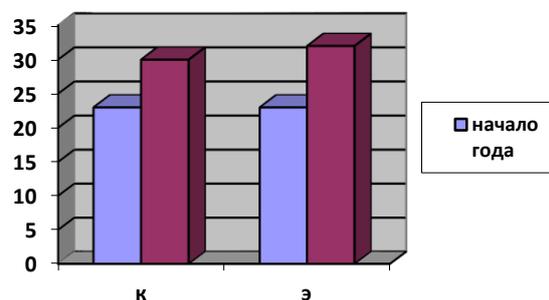
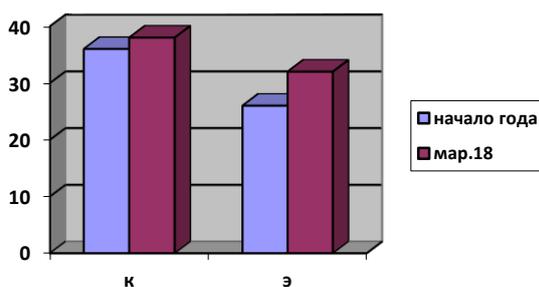


Рис. 1, 2. Динамика успеваемости и навыка работы с письменным текстом в экспериментальной и контрольной группах

Умение выделить цель урока



Умение спланировать деятельность, выбрав наиболее адекватные способы достижения результата

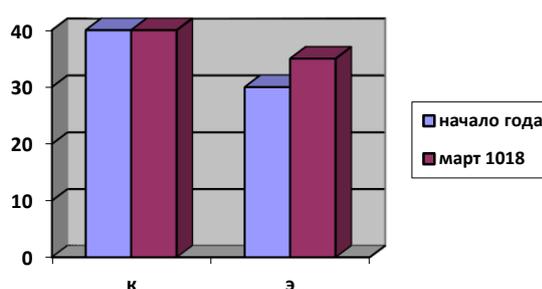


Рис. 3, 4. Динамика умения спланировать цель урока и ее достижение в экспериментальной и контрольной группах

Наше исследование показало, что в результате целенаправленного педагогического воздействия развиваются не только регулятивные умения, но и повышается успеваемость по предмету. То, что в контрольном классе наблюдается небольшое улучшение в развитии регулятивных умений говорит о том, что развитие и без применения специального педагогического воздействия тоже происходит, но не так быстро.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что выделение критериев сформированности регулятивных умений и их использование в качестве основы для составления специальных заданий помогают более эффективно, по сравнению с традиционным подходом, формированию и развитию таких регулятивных умений как целеполагание, планирование и прогнозирование.

Список используемой литературы

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / А. Г. Асмолов., Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанов. — М., 2011. — 220 с.
3. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. — М.: Педагогическое общество России. 2003. — 512 с.
4. Гончарова, Н.В. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Н.В. Гончарова, Г.С. Абромян. — 6-ое изд., переработанное. — М.: Просвещение, 2016. — 61 с.
5. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
6. Петровский, А.В. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
7. Селиверстова, Е.Н. Педагогические теории и технологии: учебное пособие для студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» / авт. сост.: Е. Н.Селиверстова, Л. И. Богомолова, Е. Ю. Рогачёва; под ред. Е.Н. Селиверстовой. — Владимир: ВлГУ, 2012. — 348 с.
8. Классификация УУД [Электронный ресурс]. — Северный федеральный университет им. М.В. Ломоносова, 2016. — Режим доступа (свободный):<http://www.studfiles.ru/preview/5837478/> (Дата обращения: 13.05.2017)
9. Формирование умений [Электронный ресурс]. — Режим доступа (свободный):http://studopedia.ru/13_87671_formirovaniya-umeniy.html (Дата обращения: 09.05.2017)
10. Брославская, Т. Л. Формирование и развитие регулятивных УУД у обучающихся на уроках русского языка // Молодой ученый. — 2015. — №13. — С. 605-608. — URL: Режим доступа (свободный): <https://moluch.ru/archive/93/20554/> (дата обращения: 10.02.2018).

**ЗНАКИ ОТЛИЧИЯ ЗА УСПЕХИ В УЧЕБЕ: ЗОЛОТАЯ МЕДАЛЬ
(РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЯВЛЕНИЯ)**

**AWARDS FOR ACHIEVEMENT IN SCHOOL: GOLD MEDAL
(RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE PHENOMENON)**

И.Н. БОРИСОВА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа Я-114, E-mail: iborisova16@mail.ru

В.А. ЛАВРЕНТЬЕВ – научный руководитель, к. пед. н., доцент кафедры
педагогики ВлГУ, E-mail: lwa33@mail.ru

I.N. BORISOVA – student, Vladimir state university,
E-mail: iborisova16@mail.ru

V.A. LAVRENTIEV – PhD in pedagogy, docent, Vladimir state university,
E-mail: lwa33@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается роль золотой медали, прослеживается жизнь традиции вручения золотой медали в Царской России, в период СССР и в наше время, рассматривается не только её материальная ценность, но и возможности, которыми она наделяла выпускника.

Abstracts: In this article the role of a gold medal in Imperial Russia and Soviet Union in our time, is verewed in terms not only of it is material value but also of the possibilities that it gives to graduates.

Ключевые слова: медаль, золотая медаль, Екатерина II, Александр I, Николай I, В.В. Путин, дополнительный балл.

Keywords: a gold medal, V.V. Putin, Ekaterina II, Alexander I, Nicolai I, score.

В 2014 году Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин подписал закон (Федеральный Закон от 27 мая 2014 г. N135-ФЗ), согласно которому «лицам, завершившим освоение образовательных программ среднего общего образования, успешно прошедшим государственную итоговую аттестацию и имеющим итоговые оценки успеваемости «отлично» по всем учебным предметам, изучавшимся в соответствии с учебным планом, образовательная организация ... вручает медаль «За особые успехи в учении» [4]. В 2018 году выпускник, получивший медаль,

может получить до 10 дополнительных баллов. Стоит отметить, что каждый вуз сам устанавливает балльную «цену» медали. Так, МГТУ им. Н.Э. Баумана начисляет абитуриенту 10 [2] дополнительных баллов, МГУ им. М.В. Ломоносова — 5 баллов [2], ВлГУ им. А.Г. и Н.Г. Столетовых также начисляет 5 баллов [3].

Чем отличается медаль «За особые успехи в учении» от медалей-предшественников? И может ли современная медаль «За особые успехи в учении» считаться продолжением традиции, основоположником которой является Екатерина II и которая существовала в царской России и в Советском Союзе? Для ответа на поставленные вопросы мы провели ретроспективный анализ истории традиции вручения золотой медали выпускникам школ.

Первыми медалями были награждены учащиеся сухопутного шляхетского корпуса с повеления Екатерины Великой. Затем её внук, Александр I, в 1828 году «Уставом гимназий и училищ уездных и приходских» в России принял решение о системном вручении медалей. До этого момента вручение школьных медалей проходило неофициально и не во всех учебных заведениях. Тогда была распространена другая почетная награда для лучших учеников, а именно: книга в дорогом переплёте с подписью директора, а также, согласно «Уставу народным училищам в Российской империи» 1786 года имена выпускников, «отличившихся успехами в науках, прилежанием и благонравием», заносились учителем в записную книгу [1], которая впоследствии стала называться «Книгой почёта».

Выпускники гимназий в Российской Империи, показавшие как отличные результаты по всем предметам курса гимназии, так и примерное поведение, с 1828 года стали награждаться медалью из чистого золота. Решение о присуждении награды принимал Совет гимназии, а подтверждал университет до 1835 года, после 1835 года — учебный округ. Но и тогда не все гимназии награждали выпускников золотой медалью по причине их высокой себестоимости.

В 1835 году император Николай I утверждает для мужских гимназий единую медаль «За успехи в науках».



Рис. 1. Медали, утвержденные Николаем I

На аверсе изображался государственный герб — двуглавый орёл, а на реверсе — римская богиня, покровительница искусств и ремёсел Минерва, держащая в поднятой левой руке светильник, который служил путеводной звездой для учащихся, а в правой — лавровый венок, олицетворяющий славу, победу. Возле её ног лежали символы наук: свитки, олицетворявшие развитие жизни и знаний, глобус — символ неделимости мира, и сова как символ мудрости и как личный символ Минервы. Обрамляла реверс надпись: *«Преуспевающему»*. В этот период медаль акцентировала ожидание и обязательность дальнейшего обучения, т.е. подразумевалось, что гимназист продолжит обучение в университете, по окончании которого выдавалась медаль с выбитой надписью *«Преуспевшему»* (что означало «уже состоявшемуся»). Золотая гимназическая медаль тогда отливалась из чистого золота 990-й пробы и общий вес медали доходил до 26 граммов. Получали эту награду лишь те учащиеся, кто не только знал на «отлично» два древних языка (латинский и древнегреческий), математику и имел средний балл по другим дисциплинам 4 с половиной, но и отличавшиеся примерным поведением, а в 1870 году претендовать на золотую медаль уже смогли и девушки. Ввиду того, что одна часть гимназий была под руководством Министерства народного просвещения, а другая — императрицы Марии Александровны, медали чеканились различные. Гимназии, которые находились под руководством императрицы, вручали лучшим выпускникам, и на их реверсе изображались венок из лозы и гроздей винограда, а на оборотной стороне была надпись, гласившая *«Достойнейшим из окончивших курс в женских гимназиях»*.



Рис. 2. Медаль, учрежденная императрицей Марией Александровной

А гимназии, находившиеся под руководством Министерства просвещения, украшали реверс медали изображением Минервы с теми же символами, что украшали мужскую медаль. Надпись же гласила: *«За благонравие и успехи в науках»*.



Рис. 3. Медаль гимназий, находящихся под руководством
Министерства просвещения

У медалей женских гимназий был одинаковый аверс, а именно: профильное изображение императрицы и надпись: *«Государыня императрица Мария Александровна»*.



Рис. 4. Медаль женских гимназий

Считаем важным заметить, что в дореволюционной России медалью награждались все достойные претенденты. Доказательством этого утверждения можно считать вручение золотой медали гимназисту Владимиру Ульянову, брату революционера и государственного преступника Александра Ульянова.

В 1917 году награждение выпускников медалями было отменено. Однако некоторые школы продолжали отмечать успехи особо одарённых учеников. Например, в 1918 году был награждён выпускник киевской гимназии Исаак Дунаевский. А 2 сентября 1935 года ЦИК СССР постановил утвердить похвальные грамоты для выпускников.

21 июня 1944 года постановление Совнаркома СССР «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе» утвердило введение в систему школьного образования золотых медалей «За отличные успехи и примерное поведение». На награду мог претендовать тот учащийся, кто имел «отлично» по всем основным предметам и подтверждал свои знания и отличные оценки при сдаче экзаменов, также учитывалось и его поведе-

ние. Решение о награждении принимали областной или краевой отделы народного образования.

Нововведением было то, что получение золотой медали позволяло поступить в высшие учебные заведения СССР практически без вступительных экзаменов. Медаль отливалась из золотого сплава 583-й пробы. На аверсе медали изображалась раскрытая книга с лавровой ветвью, что стремление к познанию, а на заднем плане изображалась пятиконечная звезда, олицетворявшая собой стремление к высоким идеалам, и лавровая ветвь, в разное время и в разных странах символизировавшая почет и славу за достигнутые успехи. Начертание гласило: «*За отличные успехи и примерное поведение*», а реверс был украшен изображением герба и наименованием той республики, где получал медаль выпускник.



Рис. 5. Золотая медаль СССР «За отличные успехи и примерное поведение»

В советское время претерпевали изменения как внешний вид медали, так и состав сплава. Так, в 1960 году медаль стала «изготавливаться из медно-цинкового и медно-никелевого сплавов и золотого покрытия в количестве всего 0,3 грамма» [2], но важно то, что она продолжала сохранять право выпускника на поступление без экзаменов в высшее учебное заведение страны.

В 2013 году вступивший в силу закон «Об образовании» передал право поощрения медалями региональным властям, объясняя это решение тем, что «медали стали выдавать в огромном количестве и почётная награда дискредитировала себя в глазах общественности» [3]. Однако, как уже говорилось выше, в 2014 году был подписан закон, согласно которому современные выпускники, награждённые медалью «За особые успехи в учёнии», могут рассчитывать лишь до 10 дополнительных баллов к результатам ЕГЭ. На наш взгляд, такое решение неверно, потому что оно превратило престижную награду в «балловый довесок».

Учитывая всё это, мы пришли к выводу, что золотая медаль утратила свою первоначальную ценность, так как сейчас она почти не даёт никаких преференций выпускникам. Утеряны как престиж золотой медали, так и её материальная ценность, потому что она фактически приравнена к другим отличительным знакам, количество баллов за которые при поступлении в вуз складывается с баллами за итоговые экзамены.

Список используемой литературы

1. Анушевская, А. Когда и за какие заслуги российские школьники начали получать медали? [электронный ресурс] — режим доступа: http://www.aif.ru/dontknows/file/kogda_i_za_kakie_zaslugi_rossiyskie_shkolniki_nachali_poluchat_medali.
2. Гильмутдинова, А. Как получить золотую медаль и какие она даёт преимущества [электронный ресурс] — режим доступа: <http://propostuplenie.ru/article/preimushchestva-zolotuyu-medali/>.
3. Правила приёма в ВлГУ [электронный ресурс] — режим доступа: http://prkom.vlsu.ru/images/2018/Pravila_Priema_pp_vo.pdf.
4. Федеральный закон от 27.05.2014 n 135-ФЗ «О внесении изменений в статьи 28 и 34 федерального закона «Об образовании в российской федерации» [Электронный ресурс] — режим доступа: <http://rulaws.ru/laws/Federalnyy-zakon-ot-27.05.2014-N-135-FZ/>.

УДК 159.9.07

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПАРТНЕРЕ У СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

IMAGE OF THE PARTNER AMONG MODERN STUDENT YOUTH

В.О. ВАЛЯШКИНА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа ТЭпб-116, E-mail: veranda2412@mail.ru

О.В. МОРОЗОВА – научный руководитель, к.п.с.н., доцент кафедры педагогики ВлГУ, E-mail: ovm2210@gmail.com

V.O. VALYASHKINA – student, Vladimir state university,

E-mail: veranda2412@mail.ru

O.V. MOROZOVA – PhD in psychology, docent, Vladimir state university,

E-mail: ovm2210@gmail.com

Аннотация: Данная статья рассматривает вопросы, касающиеся представления о партнере в студенческом возрасте. Рассматриваются гендерные отношения и гендерные стереотипы, которые имеются в современной студенческой среде, оказывающие значительное влияние на восприятие партнера противоположного пола. В статье представлены результаты исследования образа партнера.

Abstracts: This article considers questions of the perceptions about the partner in student age. Gender relations and gender stereotypes existing in the modern student environment are considered in the article. The article presents the results of the survey of the partner's image.

Ключевые слова: гендер, пол, гендерные стереотипы, представление о партнере, студенческий возраст.

Key words: gender, gender stereotypes, image of the partner, student age.

А.Г. Маклаков определяет представление как психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта [1]. Говоря о представлениях, современная отечественная исследовательница Л. С. Алексеева упоминает такой феномен, как «стереотипы детства», действующие как модели и программы автоматического плана: все, что соответствует привычным с детства представлениям, человек склонен воспринимать как должное, а то, что противоречит привычной оценке, невольно отвергается, кажется чем-то недозволенным и искаженным. По ее мнению, усвоенные таким образом стереотипы, мнения и взгляды порождают нередко предубеждения, которые начинают проявляться в достаточно широком диапазоне реакций на окружение [2]. Именно с детства начинают формироваться стереотипы, влияющие на дальнейшую жизнь и представления о партнере. Стереотипы могут быть чрезмерно обобщенными, неточными и резистентными к новой информации [2].

Гендерные стереотипы — упрощенные, схематизированные, эмоционально четко окрашенные устойчивые образы мужчин и женщин, распространяемые, обычно, на всех представителей той или иной гендерной общ-

ности, независимо от личных особенностей тех или иных представителей. Гендерные стереотипы выступают в качестве социальных норм — основных правил, определяющих допустимые гендерные репрезентации. Подчиняться этим стереотипам индивида заставляют социально-психологические механизмы нормативного и информационного давления. Нормативное давление заключается в том, что человек старается соответствовать гендерным стереотипам, чтобы получить социальное одобрение и избежать социального неодобрения.

Мы предполагаем, что в представлении о партнере у студентов имеют место как стереотипные характеристики, так и более современные характеристики, являющиеся отражением требований современного общества.

В исследовании, проведенном в феврале 2018 года во Владимирском Государственном Университете, приняли участие 56 человек, среди них — 10 юношей и 46 девушек в возрасте от 17 до 20 лет. Участникам предлагалось пройти небольшой опрос и написать свои ассоциации к словам «мужчина» и «женщина» и представление об идеальном мужчине и женщине.

Все полученные представления мы объединили в 4 категории: 1) Внешние данные; 2) Личностные особенности; 3) Занятия/хобби/социальные роли; 4) Материальные атрибуты.

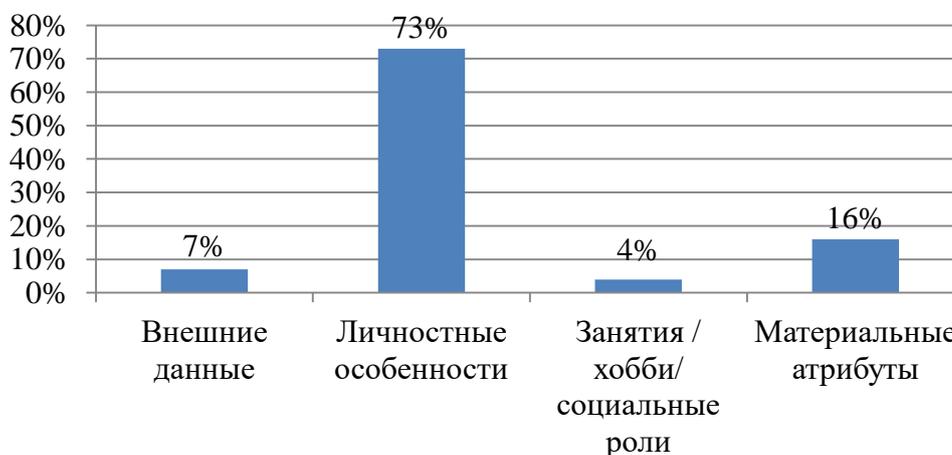


Рис.1. Представления юношей о мужчинах

В представлении о мужчине, юноши, прежде всего, выделяют категорию «Личностные особенности». Сюда входят такие ответы как: сила, храбрость, ответственность. Второе место занимает категория «Материальные атрибуты: деньги, машина. На третьем месте «Внешние данные»:

красивый, модный, доброе лицо, и др. На четвёртом месте — категория «Занятия/ хобби/ социальные роли»: отец, завод.

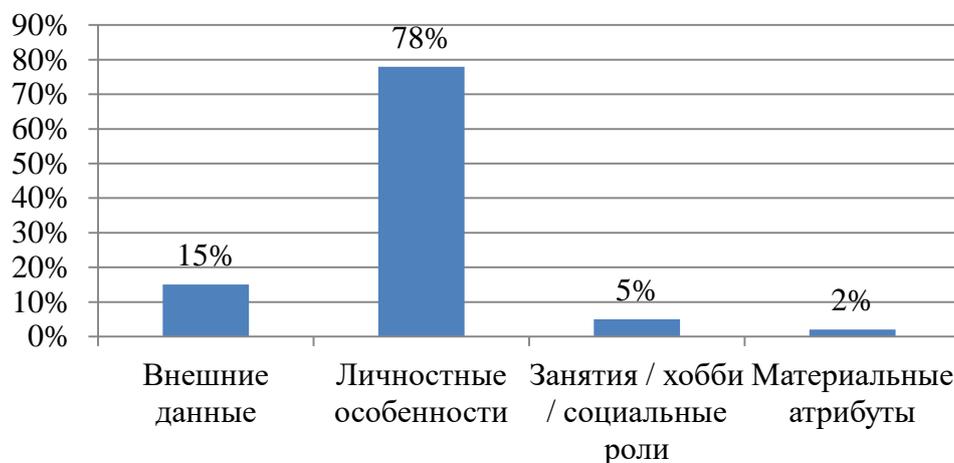


Рис. 2. Представления девушек о мужчинах

В представлении девушек о мужчине также лидирует категория «Личностные особенности»: сильный, защитник, внимательный, мудрый, добрый, целеустремлённый. Второе место у девушек, в отличие от юношей, занимают не материальные атрибуты, а внешние данные: красивый, высокий, голубые глаза, красивая улыбка и др. На третьем месте категория «Занятия/ хобби/социальные роли», здесь были популярны ответы: глава семьи, футбол, отец. И на последнем месте совсем незначительный процент категории «Материальные атрибуты»: деньги, власть, успех и др. Как оказалось у девушек ассоциации с материальными вещами применительно к юношам возникают реже (16 % против 2 %).

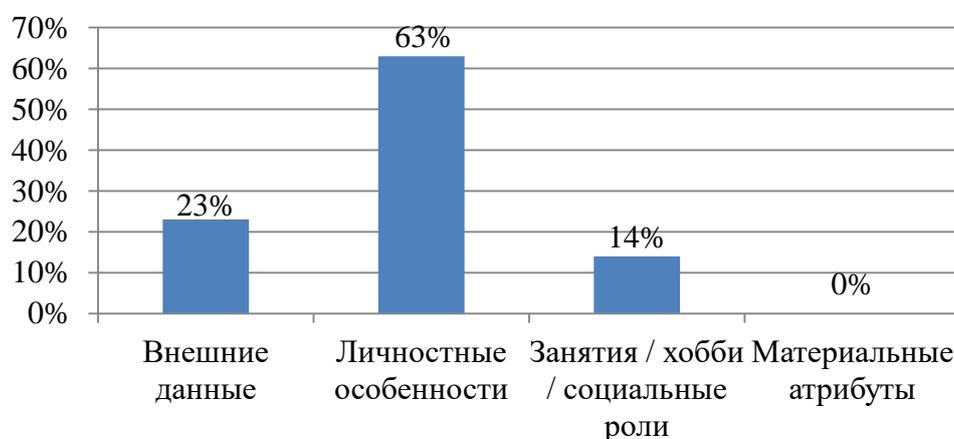


Рис 3. Представления девушек о женщинах

Анализируя представления девушек о женщинах, можно отметить, что лидирует категория «Личностные особенности»: отзывчивая, добрая, заботливая, мудрая. На втором месте категория «Внешние данные». Девушки называют такие ассоциации как красивая, милая, привлекательная, хрупкая, стройная. На третьем месте «Занятия/хобби/социальные роли», здесь чаще всего называлось: хозяйственная, мама, дети, умеет готовить. Интересно, что категория «Материальные атрибуты» не набрала у девушек ни одного процента. Видимо, девушки не выделяют как важную в образе женщины такую характеристику как «Материальные атрибуты», вероятно отдавая это в руки мужчин, считая их несущими ответственность за материальное благополучие пары или семьи.

В представлении о женщине у юношей (Рис. 4) так же лидирует категория «Личностные особенности», но уже не с таким высоким процентом – всего 59 %. Были названы такие характеристики как: доброта, мудрая, заботливая; на втором месте «Внешние данные»: красивая, милая; на третьем месте «Занятия/хобби/социальные роли». Здесь чаще всего присутствовали высказывания: умеет готовить, уют, семья, хорошая жена. И в последней категории «Материальные атрибуты» чаще всего называлось «богатая», что абсолютно не совпадает с представлением девушек о материальных атрибутах

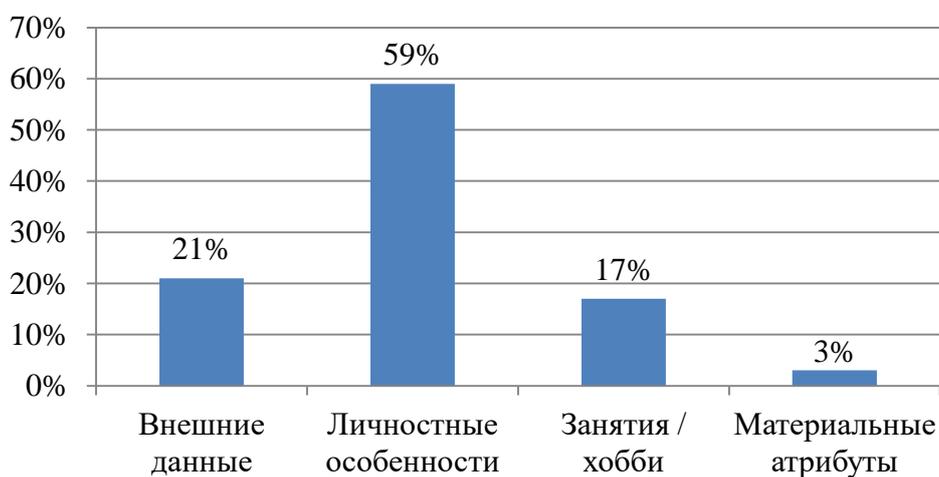


Рис. 4. Представления юношей о женщинах

Таким образом, мы видим интересный факт того, что, говоря о мужчинах, юноши чаще думают о собственном комфорте, хотят, чтобы о мужчинах заботились, хотят быть успешными. Говоря о женщинах, они подра-

зумевают, что именно они отвечают за комфорт мужчины: женщина должна заботиться, поддерживать, уметь готовить. Когда девушки говорят о женщинах, они также выбирают направленность на заботу о других, здесь представления юношей и девушек о женщинах совпадают. Когда девушки говорят о мужчинах, они видят их защитниками, опорой.

Таким образом, мы выявили проявления гендерных стереотипов в представлениях о партнере, его качествах и поведении у студенческой молодежи. И это еще раз дает нам основание говорить вслед за Л. С. Алексеевой о прочности такого феномена как «стереотипы детства», когда формируется отношение к миру, к себе и другому под влиянием мнения родителей и в целом взрослого сообщества.

Список используемой литературы

1. Маклаков, А. Г. Общая психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. — СПб: Издательский дом «Питер», 2013.
2. Проблемы жестокого обращения с детьми в семье / Л.С. Алексеева // Педагогика: научно-теоретический журнал / ред. В.П. Борисенков, А.Я. Данилюк. — 2006. — № 5 . — С. 43-52.

УДК 372.881.111.1

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

ACTIVE METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A GENERAL EDUCATIONAL SCHOOL AS A MEANS FOR INCREASING THE MOTIVATION OF STUDENTS

И.В. ГРЫЗУНОВА – студент, Педагогический институт ВлГУ,

Группа АФ-113, E-mail: rinkarasta@gmail.com

Е.Ю. РОГАЧЕВА – научный руководитель, д. пед. н., профессор кафедры педагогики ВлГУ, E-mail: erogacheva@hotmail.com

I.V. GRYZUNOVA – student, Vladimir state university,

E-mail: rinkarasta@gmail.com

E.Yu. ROGACHEVA – doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of education, Vladimir state university: erogacheva@hotmail.com

Аннотация: В статье кратко обсуждаются активные методы обучения иностранному языку, а именно методы дискуссии и ролевой игры, на старшей ступени обучения в общеобразовательной школе как средство повышения мотивации учащихся. Они же содействуют формированию всех четырех видов деятельности, увеличивают возможность усовершенствования устной практики, помогают избежать умственную перегрузку, снять утомление, научить ребенка смотреть на свою деятельность со стороны и оценивать свои действия.

Abstract: The article briefly describes the results of research active methods of teaching a foreign language, namely the methods of discussion and role-playing, at the higher stage of education in the general education school as a means of increasing the motivation of students. They also contribute to the formation of all four activities, increase the possibility of improving oral practice, help avoid mental overload, remove fatigue, teach the child to look at his activities from outside and assess their actions.

Ключевые слова: активные методы обучения, мотивация, дискуссия, ролевая игра.

Key-words: active methods of teaching, motivation, discussion, role-play.

В последние годы произошли ощутимые нововведения в жизни нынешних школ: улучшаются учебные планы, разрабатываются и с успехом включаются в обучение многовариантные программы и учебники, образуются учебные заведения разных типов, исследуется практика школ за рубежом в разных сферах преподавания. Одно из важных мест в поликультурном мире занимает иностранный язык как образовательный предмет.

Сегодня очень важно активировать все механизмы мотивации учащихся в обучении иностранному языку. Одним из подобных механизмов является сам метод, который выбирает учитель и который способствует повышению мотивации. Такими методами, на наш взгляд, являются ролевая игра и дискуссия.

Как доказывает практика, знания английского языка в школе не реализуют способности учеников в выражении своих мыслей на иностранном языке. На сегодняшний день возникло противоречие между необходимостью активизации познавательной деятельности учащимися на уроках иностранного языка и недостаточным осмыслением теоретического и практического аспекта активных методов, особенно дискуссии применительно к иностранному языку.

Активизация всех механизмов мотивации учащихся в обучении иностранному языку чрезвычайно важна. Акцент на развитие коммуникативной компетенции требует того, чтобы урок иностранного языка стимулировал речь учащихся на иностранном языке. Что же понимается под понятием «мотивации»? Изучение психологических и педагогических работ позволило сделать вывод о том что:

Мотивация — «запускной механизм всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познание. Питает и поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает, и это отрицательно сказывается на выполнении деятельности». [2, с.36]

Активные методы обучения, а именно метод дискуссии и ролевая игра могут быть эффективными в повышении мотивации к изучению иностранного языка.

Активные формы обучения — это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

Дискуссия (лат. *discussio* — рассмотрение, исследование) — спор, направленный на достижение истины и использующий только корректные приемы убеждения. Если даже участники дискуссии не приходят в итоге к согласию, они определенно достигают в ходе дискуссии лучшего взаимопонимания. [3, с.120]

Ролевая игра — методический приём, который относится к активным методам обучения. Игра является условным воспроизведением реального общения, порождает речевую деятельность, где нужно уметь говорить, спрашивать, выяснять, доказывать, делиться с собеседником интересной информацией.

Анализ учебно-методического комплекса (учебник по английскому языку 10 класс Клары Исааковны Кауфман, Марианны Юрьевны Кауфман *Happy English*) и периодики, содержащей опыт практикующих учителей, убедил, что метод дискуссии недостаточно активно используется в практике преподавания иностранного языка. Исследование показало, что в учебнике представлена тема «Аэропорт» (*Find your way at the airport*), задания к которой, на наш взгляд, не вызывают должного интереса у учащихся, не стимулируют их познавательную активность, поскольку основаны больше на репродуктивных вопросах, например, *read the conversations and answer the questions*. Мы предлагаем провести дискуссию, после того как без-

условно проработана лексика и повторена грамматика, необходимая для организации дискуссии. В работе представлен свой собственный вариант дискуссии и раскрыт механизм использования этого метода на уроке.

Опираясь на схему, предложенную М.В. Клариним, была составлена собственная разработка дискуссии по теме учебника «Аэропорт». Предлагаем следующий ход работы:

1) Отработка с учениками лексики по этой теме, которая представлена в учебнике.

2) Выполнение заданий с использованием данной лексики.

3) Изучение индивидуального дополнительного материала каждым учеником по статье с сайта Economics discussion «Air Transport: Advantages and Disadvantages».

4) Работа с данной статьей, перевод неизвестных слов.

5) Домашнее задание — продумать тему: «Самый лучший вид транспорта для путешествий для тебя: плюсы и минусы». Творческое задание: «Что вы возьмете с собой в путешествие, если допустимый вес багажа на самолете составляет 23 кг, на поезде — 36 кг, на автобусе — 20 кг, на корабле — 23 кг», (прилагаются картинки с предметами одежды с обозначенным весом).

Разработка нацелена на то, чтобы каждый смог хорошо подумать по данному вопросу, найти те подтверждения, которые помогут доказать свою точку зрения, почему именно данный вид транспорта лучше для путешествий, плюс конечно же идет повторение умения считать.

6) На следующем уроке происходит разделение класс на группы согласно их приоритету к тому или иному виду транспорта.

7) Введение правил проведения дискуссии.

8) Внутригрупповое обсуждение по выбранному транспорту.

9) Представление результатов обсуждения перед всем классом, доказательство своих сторон, обсуждение.

10) Подведение итогов.

Таким образом, мы пришли к выводу, что дискуссионные и игровые способы проведения уроков английского языка весьма просты и не требуют особого оборудования. Их основой является коллективная работа, практическая полезность, состязательность, максимальная занятость каждого ученика и перспектива творческой деятельности в пределах ролевой игры и дискуссии. Ученики осознают свою принадлежность к коллективу, определяют степень участия каждого из них, развивают логическое мыш-

ление, умение искать ответы на вопросы, правильно говорить, использовать речевой этикет. Поэтому активные методы обучения на уроках английского сохраняют интерес учеников к изучаемому языку на всех стадиях обучения, повышая эффективность учебного процесса.

Список используемой литературы

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. — М.: АРКТИ — ГЛОССА, 2000. — 165 с.
2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. — М.: Просвещение, 1978. — 160 с.
3. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии [Текст] / М.В. Кларин. — Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. — 176 с.

УДК 37.02

ОПЫТ РАБОТЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА

EXPERIENCE IN IMPROVING THE VALUE POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL MATERIAL'S CONTENT OF RUSSIAN LANGUAGE SCHOOL TEXTBOOK

К.В. ЕПИФАНОВА – магистрант, Педагогический институт ВлГУ, Кафедра педагогики, Группа ПИНм-116, E-mail: k.epifanowa@yandex.ru

Е.Н. СЕЛИВЁРСТОВА – научный руководитель, д.пед.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики ВлГУ, E-mail: eseliver@mail.ru

K. V. EPIFANOVA – undergraduate, Vladimir state university,
E-mail: k.epifanowa@yandex.ru

E.N. SELIVERSTOVA – doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of education, Vladimir state university, E-mail: eseliver@mail.ru

Аннотация: Предпринята попытка осмыслить проблему низкой учебно-познавательной мотивации обучающихся школы путём анализа полноты представленности ценностного аспекта содержания учебного материала школьного учебника по русскому языку. Делается вывод о том, что в связи с недостаточной наполненностью содержания учебного материала учебника ценностной составляющей, необходимо его обогащение таким содержанием, которое будет способствовать формированию ценностного отношения школьников к действительности как планируемого результата обучения.

Abstracts: An attempt to comprehend the problem of low educational and cognitive motivation of school students by analyzing the completeness of the representation of the value aspect of the educational material's content of the school textbook on the Russian language is made. It is concluded that due to the insufficient content of the educational material of the textbook's value component it is necessary to enrich it with such components that will contribute to the formation of schoolchildren's value attitude to reality as the planned result of training.

Ключевые слова: опыт эмоционально-ценностного отношения, современная культурологическая теория содержания образования, содержание учебного материала школьного учебника, личностные результаты, ФГОС-2.

Keywords: experience of emotional and value relations, modern cultural theory of education content, content of school textbook's educational material, personal results, FGOS-2.

В настоящее время происходит становление новой образовательной парадигмы. В соответствии с требованиями ФГОС-2ученик должен обладать нравственными качествами, высоким уровнем образованности и уметь самостоятельно организовывать различные виды деятельности в разных сферах жизни. С целью обеспечения вышеназванных результатов происходит активная работа по усовершенствованию содержания образования, условий, технологий, методов обучения и воспитания, форм учебно-воспитательного процесса. Однако проблема формирования высоконравственной личности остается актуальной и в настоящее время, потому что существуют трудности как в формировании у школьников навыков организации учебно-познавательной деятельности, так и в воспитании ценностного отношения к миру. Актуальность данной проблемы подтвержда-

ет тот факт, что в Федеральном государственном стандарте прежде всех обозначены личностные результаты. Ребёнок стремится к достижению высоких результатов в обучении в том случае, если для него это ценно. Следовательно, главной задачей является формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, формирование нравственной личности, на что должно быть ориентировано содержание учебного материала, должны быть направлены приёмы и методы.

Однако в настоящее время всё чаще можно услышать, что умные, талантливые, одарённые дети имеют низкие результаты в учебно-познавательной деятельности. Нежелание учиться, отсутствие интереса к происходящему на уроке, является одной из значимых причин неуспешности учащихся, которые, по мнению учителей, способны достигать высокого уровня обученности.

Становится очевидным противоречие, которое заключается в несоответствии между требованиями ФГОС-2 способствовать формированию у обучающихся ценностного отношения к познанию, к изучаемым предметам, развитию морально-волевых качеств, самосовершенствованию и реальными результатами учебно-воспитательного процесса, которые свидетельствуют о несформированности опыта ценностного отношения, неразвитости эмоционально-волевой сферы, равнодушном отношении у обучающихся к личностному развитию и нравственному совершенствованию.

Данная проблема обусловила необходимость проанализировать содержание школьного учебника на предмет наличия в нём ценностной составляющей, определить, способствует ли содержание учебника формированию эмоционально-ценностного отношения как планируемому результату обучения.

Эмоционально-ценностное отношение к действительности, по мнению И.Я. Лернера — основоположника современной культурологической теории содержания образования, — «система норм отношения к миру, к деятельности, к людям — словом, система ценностных ориентиров» [1, с. 52].

В.В. Сериков, интерпретируя работы И.Я. Лернера, конкретизирует представление об опыте эмоционально-ценностного отношения к миру как «способности человека: к рефлексии (самопознанию, самооценке); к избирательности (выбору, принятию решений в соответствии с собственными внутренними основами, принятыми ценностями); к смыслообразованию (построению своей личностной позиции, системы жизненных приоритетов, самодетерминации); к принятию ответственности за результаты своей дея-

тельности, за физическую и психологическую безопасность окружающих; к признанию безусловной ценности другого человека; к волевой саморегуляции, самомобилизации при необходимости достижения целей; к креативности, к самореализации посредством творческого образа жизни; к внутренней свободе, нонкоформизму, к завоеванию признания со стороны других значимых личностей, и, наконец, к субъектности как к интегрирующему началу личности» [3, с. 25-26].

Таким образом, эмоционально-ценностное отношение — это избирательное отношение к людям, к деятельности, к окружающему миру, к себе самому, проявляющееся в оценках, суждениях, интересах личности и осуществляемое как процесс выбора человеком способа поведения на основе того, что является для него личностно значимым.

Механизмом формирования опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности являются переживания человека, чувства и эмоции, которые он испытывает в процессе взаимодействия с другими людьми, с миром, с собой.

Что же может побудить обучающегося к проявлению чувств, эмоций, к переживанию? Как утверждает И.Я. Лернер, источники переживания в процессе обучения — «это и текст, эмоционально насыщенный; наглядность, непреодолимо и точно эмоционально воздействующая; факты, подчас уникальные, с точным эмоциональным прицелом; это и вопросы, и задания, специально направленные на выражение и осознание своего отношения к объекту изучения или сопряжённому с ним и т. д.» [1, с.53]. Подчеркнем, что особой силой, «провоцирующей» переживания школьников, обладают жизненные ситуации, близкие их приобретенному опыту, которые являются для них значимыми, к которым они не могут оставаться равнодушными; ситуации, соответствующие возрастным переживаниям детей, соответствующие их имеющимся жизненным потребностям, а также проблемные ситуации, порождающие у школьников внутренние, душевные коллизии.

Очевидно, рассмотрение вопроса о подходах к анализу содержания учебного материала в аспекте оценки его ценностного потенциала предполагает необходимость выделения перечня объектов, к которым необходимо формировать эмоционально-ценностное отношение. В этом отношении важность представляют результаты исследования Л. Я. Зориной, составившей список объектов, представляющих ценности общества, которые в процессе обучения должны становиться для учеников личностно значи-

мыми [4, с. 255-257]. По мнению исследователя, система ценностей включает следующие объекты:

- 1) человек как единственный носитель общественной формы движения материи;
- 2) человеческая жизнь, в которой не должно быть унижения человеческого достоинства;
- 3) здоровье человека как одно из обязательных условий развития общества; здоровье как элемент культуры человека и общества;
- 4) теория как способ предсказания, теоретического осмысления действительности;
- 5) научный метод, определяющий стиль мышления и сам определяемый им;
- 6) стиль мышления как условие усвоения основ наук, самостоятельного пополнения знаний, развития;
- 7) истина как научная, познавательная и нравственная ценность;
- 8) необходимость понимания мировоззренческих истин;
- 9) природа и гармония в ней;
- 10) нравственные качества личности.

Представленные выше источники переживания и объекты, составляющие систему ценностей, выбраны нами в качестве критериев, позволяющих провести анализ ценностного потенциала учебного материала школьных учебников. На примере учебника по русскому языку для 6 класса [2] мы поставили задачу определить степень полноты воплощения в содержании учебного материала опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Результаты проведенного анализа убеждают в том, что учебник русского языка, отмеченный знаком «ФГОС», содержит недостаточное количество текстов нравственной проблематики, заголовки параграфов эмоционально не окрашены, вопросы и задания нацелены в основном на предметные результаты. Несомненно, достоинством учебника являются задания, выполняя которые, учащийся имеет возможность представить себя в разных социальных ролях: учителем физкультуры, экскурсоводом, художником-оформителем. Входя в контекст ситуации, действуя по правилам этой роли, ученик проникается чувствами, интересами, потребностями других людей, что способствует постепенному формированию готовности понимать окружающих, взаимодействовать с ними. Таким образом, чело-

век, его жизнь, здоровье, выстраиваемая им жизненная позиция начинают становиться для ребёнка ценностями.

Как известно, в основу построения содержания учебника русского языка положен текстоцентрический принцип. Поэтому важную роль в обеспечении эмоционального восприятия содержания учебника играют тексты морально-нравственной проблематики. В учебнике русского языка такими текстами являются фрагменты художественных и публицистических произведений. Например, текст Л. Н. Толстого о силе и возможностях слова способствует формированию ценностного отношения к слову, к русскому языку, что выражается в осознании необходимости быть вежливым и культурным человеком.

Однако не все тексты сами по себе, без специальных усилий со стороны учителя вызывают положительный эмоциональный отклик. Например, современные подростки, прочитав текст упражнения 682 о том, что сын Горького оставил после себя на Капри цветы и всегда нужно оставлять после себя только хорошее, не приходят к тому же выводу, что и М. Горький. Фраза «... всегда приятнее отдать, чем взять» вызывает у многих учеников недоумение. Притом объяснение учителя не всегда может быть убедительным. На наш взгляд, более понятным школьникам, а значит, и более продуктивным в отношении «провокации» их переживаний будет приводимый ниже текст В. Дроганова, поскольку вместе с рассказчиком обучающиеся оказываются до конца вовлеченными в понятную для них и соответствующую их жизненному опыту ситуацию нравственного выбора и вместе с рассказчиком по-настоящему страдают из-за последствий недуманного неверного решения.

Я даже не помню, как называлась та книга. Петька Солодков вытащил её из портфеля и положил на стол.

В это время в класс вошёл Колька Бабушкин — мой сосед по парте. Книга лежала на его половине парты. Бабушкин замер и благоговейно, словно святыню, взял её в руки, пролистал страницы, и странная восторженная улыбка появилась на его лице. Он посмотрел на нас и вдруг сказал:

– Спасибо за подарок!

– Положи книгу на место и не трогай чужого! — выйдя из оцепенения, прорычал я.

Колька испуганно вздрогнул и выронил книгу. Все засмеялись. А он, готовый от стыда провалиться сквозь землю, густо покраснел, торопли-

во поднял её и, погладив обложку, отодвинул от себя, словно извиняясь за то, что посмел к ней прикоснуться.

– Просто у меня сегодня день рождения, и я подумал, что...

Тридцать лет прошло с тех пор, но я до сих пор помню тот случай с книгой, когда я нечаянно разрушил огромный дом человеческой веры, когда я сделал больно другому и не нашёл в себе мужества исправить ошибку. И наша жизнь пошла по другой дороге, где всем больно и одиноко, где нет тех, кто может поднять упавших.

А эта книга... Колька, да я отдал бы тебе всю библиотеку! Да мы бы всё тебе отдали... Но только ты сгорел в танке под Кандагаром, когда я учился на втором курсе университета. Боль стала моей неразлучной спутницей, она смотрит на меня глазами долговязого восьмиклассника и терпеливо напоминает: человеческая жизнь коротка, поэтому никогда не жалея того, что можешь дать, никогда не отнимай того, что у тебя просят.

Взаимоотношения в классе — вопрос особенно актуальный для подростков, поэтому, несомненно, вызывает у них искренний интерес, сопряженный с их возрастными переживаниями. Вопросы «Как бы вы поступили на месте рассказчика?», «Если бы вы оказались на месте Бабушкина, простили ли вы одноклассника?» помогают учащимся почувствовать себя на месте человека, причиняющего другим страдания, и на месте униженного, оскорблённого человека, что вызывает неприятие грубости, жестокости, способствует становлению ценностного отношения к человеку.

Вместе с тем, нами установлено, что большинство текстов нравственной проблематики, представленных в учебнике русского языка 6 класса, не в полной мере соответствует вышеназванным критериям и, следовательно, с малой долей вероятности их содержание способно вызвать у обучающихся переживания. Лишь крайне ограниченное количество текстов обладают способностью вызывать эмоциональный отклик.

Анализ педагогического опыта показывает, что ослабление познавательного интереса подростков в учебном процессе часто объясняется тем, что они сосредоточены не столько на учебно-познавательной деятельности, сколько на разрешении проблем, возникающих во взаимоотношениях с ровесниками, родителями. К тому же существенно, что немалая часть современных школьников оказываются сегодня в трудных жизненных ситуациях. В связи с этим важным аспектом в повышении ценностного потенциала содержания учебного материала учебника выступает включение в

него таких текстов, проблематика которых будет способствовать формированию умения находить выход из трудных ситуаций, формированию к ним такого отношения, которое не было бы препятствием на пути к успеху в разных видах деятельности и в жизнедеятельности в целом. Вести беседу о необходимости стойко переносить неприятности, возникающие на жизненном пути, о необходимости не терять самообладания и твердой веры в то, что это еще один шаг на пути к счастью, можно на примере текста упражнения бб8, в котором говорится о семечке, которое, несмотря на все трудности,росло, стало цветком, «а цветок жил и рос помаленьку выше». Для повышения меры эмоционального влияния содержания данного текста в процессе беседы целесообразно использовать проблемные вопросы, которые способны вызвать у школьников внутренние, духовные коллизии тем самым усилить интенсивность их переживаний. К сожалению, тексты подобной проблематики в анализируемом учебнике русского языка практически не представлены.

Проведенный анализ содержания школьного учебника по русскому языку для 6-го класса убеждает в необходимости обогащения содержания в аспекте усиления его ценностного потенциала на основе расширения спектра ценностных объектов, которые находят свое отражение в содержании учебных текстов. По нашему мнению, с этой точки зрения важно дополнить содержание учебника русского языка текстом о жителях Японии, которые, несмотря на все трудности существования, возникающие из-за частых землетрясений и извержений вулканов, ценой упорного труда достигли успеха в разных сферах жизни. Обращение к данной проблематике мы связываем с тем, что она, с одной стороны, она связана с содержанием учебного предмета «География», изучаемым в 6-м классе. С другой стороны, данная проблематика, представляющая такой значимый для подросткового возраста объект, как творчески-созидательные возможности человека, составляющие сущность его жизни и деятельности, как мы полагаем, весьма благоприятна с точки зрения направленности на учет специфики типологических особенностей данного возраста.

Мы также исходим из того, что не вызывает сомнения необходимость использования ценностного потенциала содержания учебного материала учебника русского языка для 6-го класса для формирования уважительного отношения школьников к родным и близким. Однако, по результатам проведенного анализа можно констатировать, что только один текст подобной проблематики представлен в учебнике. В нем говорится о маль-

чике, потерявшем родителей и тоскующим по тем местам, которые напоминают ему о счастливой жизни с мамой и папой. Вместе с тем тексты, знакомство с содержанием которых помогает школьникам осознать ценность семьи, в изобилии имеются в методической литературе для учителя, а потому они выступают в качестве «золотого резерва» для обогащения ценностного потенциала содержания учебного материала в учебнике русского языка для 6-го класса. В качестве примера можно привести тексты, посвящённые теме матери — теме, которая для большинства школьников данного возраста еще не утратила своей личностной значимости.

В последнее время нередко можно услышать о жестоком обращении с животными. Притом подобные бесчеловечные поступки совершают и подростки. Поэтому особенно остро стоит вопрос о воспитании ценностного отношения к природе и животным. В упражнениях 480, 482 представлены тексты соответствующей тематики, в которых говорится о том, как мальчик подружился с носорогом, а затем помог ему переехать в зимнюю квартиру. Однако только текст упражнения 483 способен вызвать живой эмоциональный отклик и глубокие личностные переживания, что его продуктивность в формировании ценностного отношения к природе. В тексте рассказывается о мальчиках, которые увидели, что белки, переплывая реку, стали тонуть. Ребята самоотверженно, помогая друг другу, спасали зверьков, оказавшихся в беде. На наш взгляд, совокупность текстов, формирующих гуманное отношение к животным и окружающей среде, также необходимо дополнить, поскольку в них особую значимость приобретает направленность на формирование эмоционального отклика обучающегося, который, переходя в область бессознательного, начинает приобретать функции ценностной основы для проявления отношений в процессе выбора «способа поступания» (М.М. Бахтин).

Формируемый в процессе изучения русского языка опыт эмоционально-ценностного отношения школьников к действительности и к себе самому, определяя систему их потребностей, ценностей, убеждений, способствует преодолению равнодушия и безразличия, обуславливая тем самым культуросообразный способ поведения как в процессе обучения, так и в жизнедеятельности в целом.

Список используемой литературы

1. Лернер, И. Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике // Проблемы школьного учебника. Сборник. Вып. 6 (Вопросы теории учебника). М. : Просвещение, 1978. — С. 46-64.
2. Русский язык. 6 кл.: учебник / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. ; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 2-е изд., стереотип. М. ; Дрофа, 2014. 335, [1] с. : ил., 8 л. цв. вкл.
3. Сериков, В. В. Дидактика Лернера : идеи и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, №3 (39). С. 19-30.
4. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. — 352 с.

УДК 37.0

ЗНАЧЕНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В НАШЕ ВРЕМЯ: МОЖНО ЛИ ПОСТАВИТЬ ЗНАК РАВЕНСТВА МЕЖДУ НЕЮ И НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКОЙ?

THE VALUE OF ETHNO-PEDAGOGY IN MODERN TIME: IS IT POSSIBLE TO PUT EQUALITY SIGN BETWEEN ITS AND FOLK PEDAGOGY?

И.А. ИВАНОВА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа Я-115, E-mail: irina.ivanova-iwano@yandex.ru

В.А. ЛАВРЕНТЬЕВ — научный руководитель, к. пед. н., доцент кафедры
педагогика ВлГУ, E-mail: lwa33@mail.ru

I.A. IVANOVA — student, Vladimir state university

E-mail: irina.ivanova-iwano@yandex.ru

V.A. LAVRENTIEV — PhD in pedagogy, docent, Vladimir state university,

E-mail: lwa33@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу значения этнопедагогика для общества. Мы выдвинули гипотезу о том, что в условиях стремительно развивающихся интернациональных связей, этнопедагогика необходима для сохранения уважительных отношений между народностями, условием которых является воспитание в человеке понимания ценности и самобытности каждой культуры.

Abstract: The article is devoted to the analysis of the value of ethnopedagogics for society. We confirmed the hypothesis that in conditions of rapidly developing international relations, ethnopedagogics is necessary to preserve respectful relations between Nations, the condition of which is to educate people to understand the value and identity of each culture.

Ключевые слова: этнопедагогика, воспитание, культура, человек, общество.

Key-words: ethnopedagogics, education, culture, people, society.

Актуальность данной работы обусловлена, с одной стороны, расширением межнациональных связей, требующих грамотного построения отношений с другими культурами, а с другой, — усиливающейся необходимостью предпринимать меры по сохранению самобытности своей культуры и её изучению в условиях усиливающегося взаимовлияния культур. Гипотезу нашего исследования предельно точно отражают слова К.Д.Ушинского «воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое», которые в то же время определяют его тему и одновременно, как мы считаем, его практическую значимость.

Основным понятием данного исследования является понятие этнопедагогика, содержание которого, по трактовке В.С. Безруковой, определяет то, что она является «ветвью педагогического знания, изучающей особенности обучения и воспитания людей различных народов и культур; проблемы учёта национального менталитета и характера; проблемы национальных особенностей взаимоотношений; закономерности формирования знаний и умений, убеждений и мировоззрения в условиях национального самосознания и этических обычаев и традиций; закономерности формирования сообществ, самоуправления и управления» [1, с .890]. Согласно данному определению, этнопедагогика изучает национальные особенности воспитания, что находит подтверждение в изученных нами работах педагогов-исследователей, которые отмечают, что данная наука, так или иначе, охватывает все народные культуры, пытаясь привести разнообразие их многовекового опыта к единообразной системе знаний со своим терминологическим аппаратом, структурой и законами, свойственными системе педагогических наук.

Для подтверждения данной гипотезы мы решали следующие задачи:
— рассмотрели основные точки зрения по поводу объекта и предмета этнопедагогика и сформулировали своё мнение;

- рассмотрели историю развития данной науки и проследили её связь с достижениями народной мудрости;
- изучили национальные особенности воспитательных систем в разных странах;
- обобщили полученный материал и определили значение этнопедагогики для современного общества.

Мы отметили, что насчёт определения предмета и объекта этнопедагогики существует множество мнений. Так, Э.Р. Хакимов считает, что объектом этой отрасли науки является образовательный процесс, а предметом в этом случае при исследовании являются как четко целенаправленные, так и стихийные процессы освоения этнопедагогических знаний, в то время как предмет этнопедагогики, по мнению Г.В. Пездемковской, имеет достаточно широкий социальный смысл и заключается в традиционном народном воспитании.

Г.Н. Волков объектом этнопедагогики определяет народную культуру и педагогику, а предмет ее исследования он видит в передаче нравственного опыта в семье, обществе через этническое творчество, поговорки, сказки, загадки, песни. Придерживаясь его мнения, мы выделяем особенности национальной культуры как объект, а процесс формирования характера человека под влиянием этих особенностей — как предмет этнопедагогики.

Учёные-педагоги уже давно интересуются механизмами, формами воздействия на воспитание человека культурной среды, в которой он формируется. Например, Я.А. Коменский свою просветительскую деятельность начал как собиратель произведений устного творчества чешского народа, как исследователь его традиций и обычаев, и при разработке педагогических принципов он обязательно опирался на достижения и опыт народной педагогики. Показательна в этом плане его работа «Мудрость старых чехов», где он раскрывает воспитательное значение народной культуры.

К.Д. Ушинский считал, что «народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания... Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития».

Помня о том, что в основе народного воспитания лежит народная педагогика, мы решали проблему значения паронимической связки «этнопедагогика — народная педагогика» и считаем, что это разные понятия: этнопедагогика — сформировавшаяся система знаний, которая уже накоп-

ленный материал представляет в абстракции научного знания и определяет его место в системе других педагогических наук, а народная педагогика — это то, с чем мы сталкиваемся в реальной жизни, это заложенный в сознание каждого человека образец поведения в соответствии с самобытностью и особенностями национальной культуры. Поэтому — это «живой орган в процессе исторического развития». Другими словами, народная педагогика — это то, что исследует этнопедагогика, используя характерные ей методы и инструменты изучения, оформляя народные достижения в научное знание. Тут же можно сказать и о семейном воспитании как о неотъемлемой части народной педагогики, являющейся начальным, базовым её звеном, потому что в первую очередь именно семья хранит народные традиции. Каждый человек на протяжении всей жизни пронесет особую атмосферу национальной традиции, в которой был воспитан, т.е. семейное воспитание как отражение народных знаний в частных взаимоотношениях отцов и детей является фундаментом, заложенным в нас с детства и определяющим наше поведение.

Как было сказано выше, этнопедагогика изучает особенности процесса воспитания, обусловленные национальными особенностями культуры, менталитета, что сегодня в условиях все более обостряющихся в мире национальных и нравственных проблем приобретает все более важное значение. И в первую очередь эти особенности проявляются в методах воспитания или в его целях. Мы думаем, что, в первую очередь, в методах воспитания, которые в других странах, по нашим наблюдениям, не всегда имеют первостепенное значение.

Так, например, Австрия считается страной с очень строгим подходом к воспитанию детей. Как правило, дети в семье появляются после того, как родители «устоятся» в жизни, при этом потенциальные родители, планируя появление ребенка, задолго до его рождения ищут для него воспитателя, т.е., по нашему мнению, отстраняются от непосредственного его воспитания.

А изящная и строгая японская ментальность, определяющая японское мировосприятие, японскую культуру, японский образ жизни и японский взгляд на воспитание, считает возможным предоставление детям до 5 лет полной свободы действий, но если ребенок поступает неправильно, взрослые члены семьи терпеливо объясняют ему, что он не так сделал. Таким образом ребенок постоянно находится в условиях благожелательного общения с близкими ему взрослыми людьми, и это общение становится для него потребностью и одной из наиболее важных жизненных ценно-

стей. А затем наступает время, когда основным наказанием за его проступки будет лишение этого общения с остальными членами семьи, восстановление которого происходит после осознание и признание им совершенного проступка, и таким образом у ребенка формируется способность к самоанализу и уважение к национальным семейным традициям.

Воспитательная система в России характеризуется национальным восприятием гуманистических идеалов: при стремлении предоставить большую самостоятельность детям наблюдается стремление сохранить в семейном укладе лучшие «домостроевские» принципы, например, связанные с неоспоримым авторитетом родителей при выборе профессионального пути или супруга/супруги. Это всё ещё у нас в крови и по нашему мнению, способствует сохранению и укреплению традиционных фундаментальных семейных отношений, опять же в силу национальных черт характера.

Всё это традиции воспитания, складывавшиеся на протяжении многих веков и образовавшиеся под влиянием многих факторов, начиная от географического положения до исторического пути страны.

Системы воспитания в разных странах развивались с одинаковой целью — целью воспитания нравственного, психологически устойчивого и чуткого человека, утверждающего общечеловеческие моральные ценности в мире разнообразия культур и традиций. А как именно разные культуры достигают данной цели, какие эффективные для ее достижения пути они выбирают, какие при этом качества формируются, — это и составляет предмет этнопедагогических исследований. Каждая культура — не есть объект спора или критики со стороны других культур, а лишь особенный, бесценный сам по себе опыт достижения идеала.

Таким образом, этнопедагогика решает важнейшую задачу современного мира — организует равноправный диалог культур через осознание собственной самооценки и уважение к самобытности других народов в вопросах воспитания личности в связи с принципами общечеловеческих ценностей.

Список используемой литературы

1. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (этнопедагогический словарь педагога) / В.С. Безрукова. — Екатеринбург, 2000. — 119 с.
2. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.1 / Сост. С.Ф. Егоров. — Педагогика, 1990. — 528 с.

**СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ИСТОЧНИК
ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ШКОЛЬНИКОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
НА СРЕДНЕМ И СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

**SOCIAL NETWORKS AS A POSITIVE SOURCE OF ENRICHING
THE SCHOLARS' VOCABULARY DURING LEARNING ENGLISH
LANGUAGE LEXICON AT MID-AGE AND SENIOR-AGE
STAGES OF LEARNING**

М.С. ИГОЛКИНА — студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа АН-113, E-mail: igolkina2710@mail.ru

О.Г. ЕРОФЕЕВА — научный руководитель, к. пед. н., доцент кафедры пе-
дагогики ВлГУ, E-mail: e-olga33@yandex.com

M.S. IGOLKINA — student, Vladimir state university,
E-mail: igolkina2710@mail.ru

O.G. EROFEEVA — PhD in pedagogy, docent, Vladimir state university,
E-mail: e-olga33@yandex.com

Аннотация: В статье рассматриваются социальные сети как положительный источник обогащения словарного запаса школьников. Проведенное исследование позволяет определить возможности использования социальных сетей при изучении лексики английского языка на среднем и старшем этапе обучения.

Abstract: The article deals with social networks as a positive source of enriching the pupils' vocabulary. The research helps to identify the fields of usage of social networks when learning English at secondary and high school.

Ключевые слова: социальные сети, словарный запас, лексическая единица, аспекты языка, умения и навыки.

Key-words: social networks, vocabulary, lexical unit, aspects of the language, skills and abilities.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что социальные сети стали неотъемлемой частью в жизни подростков. Подростки проводят

в Instagram, Facebook и Twitter большую часть свободного времени. Именно поэтому актуальность данной темы обусловлена ее значимостью в практическом применении социальных сетей в изучении лексики английского языка в школе.

По данным WeAre Social и Hootsuite, с января 2017 года российских пользователей в интернете увеличилось на 5 миллионов, а социальными сетями теперь пользуются на 9 миллионов больше людей [2]. Во всем мире больше всего профилей в социальных сетях зарегистрировано учащимися (школьники и студенты), показатели колеблются от 80 % до 90 % в зависимости от страны. Самые популярные сети среди российских подростков: Vkontakte, Instagram, Youtube, Telegram, Facebook, Twitter [2].

Современные социальные сети позволяют их пользователям не только общаться со своими друзьями, делиться информацией, просматривать видеоролики и прослушивать музыку, а так же следить за жизнью известных людей – трендсеттеров.

Тренсеттер — основатель новой моды, нового направления, тенденции. Трендсеттеры раньше других воспринимают новые тренды и идеи и своим примером внедряют новшество в массовое использование [1, с. 407].

Современные средства информационных технологий открывают перед подростком гораздо больше возможностей следить за жизнью интересующей его личности, чем это было раньше. Современный подросток может быть подписан в социальных сетях на десятки страниц известных людей, где они делятся своими мыслями и взглядами. Трендсеттеры дают возможность современному подростку быть в курсе новейших тенденций, а также событий, происходящих в мире.

Чтобы выяснить интересы современных подростков, нами было проведено анкетирование. Согласно результатам проведенного анкетирования в 7-8 и 10-11 классах мы выяснили, что к сфере их интересов относится музыка, кино, мода, спорт, а так же политика и блоги.

Опираясь на полученные результаты исследования, что подростки много времени проводят в социальных сетях, подписаны на страницы иностранных известных личностей в интернете, мы решили попробовать, использовать социальные сети как положительный источник обогащения словарного запаса школьников среднего и старшего звена.

Ученики должны были открыть любую социальную сеть Instagram, Facebook или Twitter и выбрать одну заинтересовавшую их публикацию на английском языке. Из этой публикации выписать одно или два слова, ко-

торые им не знакомы, после чего, они самостоятельно искали перевод данной лексической единицы в словаре.

В конце третьей недели ученикам в качестве домашнего задания нужно было просмотреть эти лексические единицы и запомнить их. Затем мы собрали тетради с выписанными словами и составили для каждого ученика индивидуальную карточку. Индивидуальная карточка состояла из нескольких предложений на русском и английском языках, в которых содержались ранее выписанные учеником лексические единицы. Задачей учеников было перевести эти предложения.

В результате проведенной работы мы выяснили, что почти все учащиеся смогли перевести слова, которые были выписаны ими ранее из публикации известной зарубежной личности. Это говорит нам о том, что эффективность усвоения лексических единиц с помощью социальных сетей достаточно высокая. Выписанные учениками слова уложились в их активном или пассивном словаре, а значит и обогатился их словарный запас по английскому языку.

Также мы проанализировали выбранную учениками лексику. В целом, учащимися было выписано 144 слова, из них 81 существительное, 22 глагола, 8 причастий и 7 наречий.

Этот анализ показал, что большинство учащихся выбрали слова, которое ранее не встречались им в материалах учебника или других учебных пособиях, используемых на уроке английского языка. Этот показатель зависел от уровня успеваемости учащегося. Только слабо занимающиеся ученики выписали слова, которые предусмотрены программой по английскому языку. Но стоит отметить, что, не смотря на то, что ученики со слабой успеваемостью выписали ранее не усвоенные ими лексические единицы, все же они справились с данным им заданием. Ученики выучили выписанные из публикации известной личности слова и при выполнении индивидуальной карточки смогли перевести их, а значит, при помощи нашего эксперимента они заполнили некоторые пробелы в учебном материале.

Нами было выявлено три критерия, почему учащиеся выписали данные слова:

- 1) длина и сложность слова (76 слов);
- 2) фонетические особенности (учащихся заинтересовало произношение слов) (60 слов);
- 3) слово являлось ключевым в высказывание, и поэтому без его понимания невозможно было понять общий смысл (16 слов).

Проанализировав все выписанные учениками слова, мы можем сказать, что все эти слова заимствованные и в большинстве многосложные.

В конце нашей практической части мы пришли к выводу, что социальные сети являются не только положительным источником обогащения словарного запаса школьников среднего и старшего звена, а они также могут быть источником для совершенствования других языковых аспектов, таких как грамматика, аудирование, устная и письменная речь.

Грамматически правильная устная и письменная речь учащихся может быть достигнута, когда все отработано до такого автоматизма, что учащийся не задумывается о том, что он делает. Обычно в школе пройдя одно грамматическое явление, которое вроде было усвоено, переходишь к другому грамматическому правилу, и оказывается, что предыдущие правила учениками уже забыты. Поэтому, как только учитель берет новую грамматическую тему, он должен связать ее с ранее пройденными. Как раз в этом нам могут помочь социальные сети. Учитель может попросить учащихся найти в публикации известной зарубежной личности то или иное грамматическое явление.

На базе социальных сетей дети могут развивать умение аудирования. На уроках английского языка учитель может использовать различные видеоролики: интервью со звездами, блоги или передачи, посвященные той или иной знаменитой личности.

В развитии устной речи социальные сети могут послужить источником информации. Учитель может дать задание учащимся: выбрать одну известную личность, которая интересна ученику и на которую он подписан в социальных сетях, проследить, чем эта личность делилась на своей странице в интернете, и в конце недели рассказать другим учащимся, что интересного и нового произошло в жизни этого человека. Такое же задание можно попросить учащихся сделать в письменной форме, и тогда мы будем уже говорить о развитии письменной речи.

Социальные сети не только обогащают словарный запас учащихся, помогают развить умения аудирования, говорения и письма, но также и расширяют кругозор учащихся. Из социальной сети учащийся может узнать о различных событиях, встречах, мероприятиях, происходящих в мире.

В заключении можно сказать, что данная тема очень актуальна, границы ее исследования — обширны. Тему «Использование социальных сетей как положительный источник изучения английского языка в школе» можно развивать и исследовать в различных направлениях.

Список используемой литературы

1. Алабугина, Ю.В. Новый толковый словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным / Ю.В. Алабугина, Е.Н. Шагалова, Л.А. Глинкина. — Москва: АСТ, 2014. — 639 с.
2. Kemp, S. Dignital in 2018: world's internet users pass the 4 billion mark [Электронный ресурс] /S.Kemp//We are social. – 2018 – 30 января. – URL: Режим доступа: <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>.

УДК 137

ДИРЕКТОР ШКОЛЫ – ПЕДАГОГ ИЛИ МЕНЕДЖЕР: ДОЛЖЕН ЛИ ДИРЕКТОР ШКОЛЫ БЫТЬ ХОРОШИМ УЧИТЕЛЕМ И ВЕСТИ УРОКИ?

IS DIRECTOR OF THE SCHOOL A TEACHER OR A MANAGER: WHETHER DIRECTOR OF THE SCHOOL TO BE A GOOD TEACHER AND CONDUCT LESSONS?

А.С. КАРЯКИНА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа Я-114, E-mail: l.alina.i@mail.ru

В.А. ЛАВРЕНТЬЕВ – научный руководитель, к. пед.н., доцент кафедры
педагогики ВлГУ, E-mail: lwa33@mail.ru

A.S. KARIAKINA – student, Vladimir state university,
E-mail: l.alina.i@mail.ru

V.A. LAVRENTIEV – PhD in pedagogy, docent, Vladimir state university,
E-mail: lwa33@mail.ru

Аннотация: Настоящая статья посвящена вопросу роли директора школы. Проанализировав мнение директоров школ, автор работы замечает, что функции и роль директора школы существенно меняются. В статье взят во внимание закон «Об образовании», в котором сказано о директоре школы, как о руководящей должности. В таком случае, педагогический процесс рассматривается как сугубо технологический. В ходе работы автор особое внимание обращается на педагогическую роль директора школы.

Abstract: This article is devoted to the role of Director of the school. After reviewing the opinion of the directors of schools, the author of the work, observed that the functions and role of Director of schools significantly vary. The article is taken into account, the Act "on education", which says about the Director of the school, as a managerial position. In such a case, the pedagogical process seen as technological. In the course of the work the author focuses on the pedagogical role of the headmaster.

Ключевые слова: директор, менеджер, педагогический менеджмент, управленец, педагогика, педагогическая деятельность, бизнес.

Keywords: director, management, manager, pedagogy, pedagogical activity, business.

Актуальность рассматриваемой нами проблемы подтверждается сформировавшимся в постсоветское время направлением развития российской образовательной системы, которое определило не только цели образовательного процесса, но и изменил содержания деятельности тех, кто напрямую управлял образованием — директоров школ. Это обусловило появление понятия «педагогический менеджмент» и определило цель и практическую значимость данной работы.

Школа в жизни всех народов всегда была и остается важнейшим социальным явлением, и традиционно от того, кто стоит во главе школьного коллектива, всегда зависело то, насколько успешно образовательное дело будет развиваться и функционировать, отвечая запросам своего времени. И потому директор школы, как мы считаем, всегда должен был быть методически грамотным педагогом, от которого во многом зависели и зависят принципы организации и результат учебного процесса. Так, по утверждению советского педагога-новатора и директора школы Василия Александровича Сухомлинского, «если вы хотите быть хорошим директором, стремитесь прежде всего быть хорошим педагогом...». Мы отметили, что грамматическое строение данной фразы наряду с синтагмой «прежде всего (то есть это главное) быть хорошим педагогом» содержательно имеет смысловое продолжение «в то же время; но вместе с тем», предполагая наличие у директора школы и иных значимых качеств. Это позволило сформулировать гипотезу, в основе которой лежит предположение о том, что современный директор школы должен сочетать в себе опыт высокопрофессионального педагога и быть квалифицированным управленцем, который наряду с организацией педагогического процесса создает условия для профессионального

роста педагогических кадров, успешно решает вопросы обеспечения многообразной жизнедеятельности и оснащения учебного заведения. Для доказательства данного утверждения мы опирались на мнение директоров школ о значении для них этих двух видов деятельности.

Проведенное нами собеседование с директорами нескольких лучших школ города показало, что, по их мнению, сегодня существенно меняются роль и функции директора школы, и как следствие этого, все чаще встает вопрос, кого считать хорошим директором школы: опытного педагога или квалифицированного управленца? Директор школы всегда несет ответственность за организацию и качество как учебного, так и воспитательного процесса в школе, за охрану здоровья и физическое развитие учащихся, за хозяйственно-финансовое состояние школы, формирование педагогического коллектива и качество руководства им. Опыт прошлых лет показывает, что, как правило, директорами школ становились именно опытные и талантливые учителя, проявившие себя в творческой и организаторской деятельности.

К сожалению, сегодня директор школы все более вынужден быть эффективным менеджером. Современный экономический словарь дает нам следующее определение менеджера — это (от англ. manage — управлять) «специалист по управлению производством, наемный управляющий, который организует работу, руководит производственной деятельностью» [4, с.47]. Директору приходится выполнять следующие управленческие функции: 1) обеспечивать административно-хозяйственную деятельность учебного заведения; 2) формировать педагогический коллектив и контролировать процесс исполнения его членами своих должностных обязанностей; 3) следить за обеспечением государственной регистрации школы, лицензирования деятельности образовательного учреждения, получением государственной аттестации и аккредитации; 4) налаживать связь с общественными организациями и представителями предприятий; 5) контролировать бюджетные затраты и средства; 6) быть в курсе новшеств образовательного процесса и оснащения школы современным оборудованием и техническими средствами. Таким образом, современный директор — это руководитель, который все более должен обладать необходимым объемом знаний в области педагогического менеджмента и управленческим опытом.

Ознакомившись с основными профессиональными компетенциями руководителя школы, которые включают в себя управленческие, педагогические, коммуникативные, диагностические и исследовательские качества,

мы для себя отметили, что данный перечень часто не включает в себя как обязательную составляющую — собственную педагогическую деятельность. В большинстве случаев директор вынужден перестать быть учителем, тем самым отдаляясь от педагогической деятельности. Наиболее детальной работой с педагогами — распределением учебной нагрузки, составлением программы, воспитательных мероприятий и т.д. — занимаются заместители директора. На уменьшение возможности для директора школы вести уроки, как нам кажется, влияют такие факторы, как: 1) естественная нехватка времени, поскольку загруженность управленческой деятельностью непрерывно растет; 2) отсутствие возможности продолжать педагогическую деятельность, ведь директор все чаще бывает вынужден отказаться от учебных часов. И в связи с этим встает вопрос: а должен ли директор школы иметь педагогическое образование?

Виктор Александрович Болотов, один из организаторов образовательного дела недавнего прошлого, не раз подчеркивал, что директор школы обязательно должен иметь преподавательский опыт и возможность «постоять у станка» — только тогда он сможет стать директором школы в настоящем смысле этого слова. Но вступивший в силу с 01. 09. 2013 года Федеральный закон «Об образовании» в соответствии с Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих гласит, что должности директора и заместителя директора образовательной организации относятся не к педагогическим работникам, а к должностям руководителей, что не может не натолкнуть на следующий вопрос: если директор школы прекратит преподавательскую деятельность, или, хуже, будет занимать эту должность, не имея педагогического образования, — а наше правительство допускает такую возможность — насколько адекватно будет оценено качество работы учителей, уровень их подготовки, организация учебного процесса?

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» провел всероссийское исследование «Директор современной российской школы», в результате которого выяснилось, что, к сожалению, большинство директоров современных школ считают себя не педагогами, а прежде всего хозяйственниками — они почти не управляют качеством образования, редко посещают уроки и всё меньше преподают [8, с. 4].

Еще во второй половине XX века роль директора школы как учителя начала претерпевать существенные изменения. Достаточно вспомнить известный советский фильм 1969 года «Доживем до понедельника», один из

персонажей которого, директор школы, имея педагогическое образование, не считает себя педагогом: «Я завхоз! Вот достану новое оборудование — радуюсь, выбью кондиционеры — горжусь!». И если все же допустить, что занимать должность директора школы может управленец без педагогического образования, то не станет ли в этом случае педагогический процесс рассматриваться как процесс сугубо технологический? И разве потеряло нравственное и социальное значение утверждение главной задачи школы: «Очень важно, кем ты будешь, но еще важнее — каким!». Насколько директор будет органической частью школьного педагогического и ученического коллектива, насколько он будет способен руководить именно учебным делом школы.

Проведенное нами исследование и первое впечатление от собственной педагогической работы дали нам основания утверждать, что директор, не имеющий педагогического образования, не может (а точнее, не должен) руководить школой, так как он должен быть опорой, идеалом и эталоном для всего коллектива, быть учителем учителей, наставником школьников. Карл Маркс однажды произнес такую фразу: «Отдельный скрипач сам управляет собой, оркестр нуждается в дирижере» [3, с. 25]. Директор школы — это и есть дирижер, и то, каким дирижером он будет, такая мелодия и зазвучит в стенах школы, в действиях учителей и в сердцах школьников.

Список используемой литературы

1. Друкер, П. Д. Эффективный руководитель / П. Д. Друкер; пер. с англ. О. Чернявской. — 4-е изд. — М.: Манн, Иванов и Фербер; Эксмо, 2014. — 232с.
2. Исаев, И. Ф. Школа как педагогическая система: Основы управления / И.Ф. Исаев. — М.; Белгород, 1997. — 142с.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения, том 23. (Издание второе) / Под ред. Ф. Энгельса, 1890.
4. Райзберг, Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. — 6-е изд., перераб. и доп. — М. ИНФРА-М, 2011. — 480с.
5. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576с.
6. Управление современной школой: Пособие для директора школы. Под ред. М. М. Поташника. — М., 1992. — 372с.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВА, ТВОРЧЕСТВА И ЛИЧНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**FORMATION OF COLLECTIVE, CREATIVITY AND PERSONALITY
IN CIRCUMSTANCES OF ADDITIONAL EDUCATION**

С.С. КОЗЛОВА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,

Группа Я-115, E-mail: khokhlova.ir2017@yandex.ru

В.А. ЛАВРЕНТЬЕВ – научный руководитель, к. пед. н., доцент кафедры педагогики ВлГУ, E-mail: lwa33@mail.ru

С.С. KOZLOVA – student, Vladimir state university,

E-mail: khokhlova.ir2017@yandex.ru

V.A. LAVRENTYEV – PhD in pedagogy, docent, Vladimir state university,
E-mail: lwa33@mail.ru

Аннотация: Дополнительное образование создано для помощи в индивидуальном и углублённом развитии ребёнка. В современном мире дополнительное образование достигло значимого охвата. Человек может развиваться и познавать любую сферу деятельности. Возможности есть всегда, и многие профессиональные педагоги готовы помочь ребёнку в поиске таланта, в умении работать в коллективе, и во всестороннем развитии личности.

Abstracts: Additional education was created to assist in the individual and in-depth development of the child. In today's world, IT has reached significant coverage. A person can develop and learn any sphere of activity. There are always opportunities, and many professional teachers are ready to help the child in finding talent, in the ability to work in a team, and in the comprehensive development of personality.

Ключевые слова: дополнительное образование, школьное образование, коллектив, личность, творческая деятельность.

Keywords: additional education, school education, collective, personality, creative activity.

К.Д. Ушинский говорил: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех

отношениях». То есть целью любой педагогики и любого образования должно быть понимание ребёнка как индивидуума и развитие его как личности. В условиях общего образования, то есть школы, несмотря на стандарты, установленные ФГОС, которые уделяют огромное внимание формированию личности и творческого мышления ребёнка, сделать это достаточно сложно. Так как школы не имеют достаточных материальных ресурсов и времени. Поэтому родители всё чаще обращаются к дополнительному образованию (далее везде — ДО).

Актуальность данного исследования состоит в том, что хотя в последнее время сложилась тенденция появления множества учреждений дополнительного образования, все еще не до конца определено, какие реально значимые преимущества имеет ДО и как особенности развития личности ребенка, детского коллектива и творческой деятельности в нем представлены. Основной целью данной работы явился анализ возможности ДО в области формирования личности ребенка и детского коллектива, развития у ребенка творческих способностей.

Анализ собственной деятельности в области дополнительного образования и анализ научной литературы позволил нам сделать вывод о том, что основная цель учреждений дополнительного образования состоит в организации в границах единого учебного пространства условий активного развития детей в согласии с их интересами, запросами и желаниями для того, чтобы каждый ребенок стремился узнавать новое в окружающем мире, получал реальные возможности попробовать себя в изобретательской, творческой и спортивной деятельности. Поэтому основная задача любой организации дополнительного обучения в России состоит в раннем выявлении способностей, талантов и интересов ребенка.

Считаем необходимым отметить, что элемент дополнительного образования существовал еще в советских школах в виде кружков. Но современные школы всё больше и больше отказываются от этого, так как открывается множество профильных центров для дополнительного развития детей: школы хореографии, спорта, иностранных языков и т.д., где условия для развития способностей ребёнка гораздо шире. Так, например, в учреждениях дополнительного образования в сфере иностранных языков зачастую преподавателями являются носители изучаемого языка. То есть дети, помимо изучения грамматики, знакомятся также с менталитетом страны и с «живыми» особенностями изучаемого языка.

Стоит ещё раз подчеркнуть, что главным плюсом дополнительного образования является то, что ребёнок сам в праве выбирать область деятельности, открыть и развивать свой личный талант, а также работать с теми, с кем ему комфортно и приятно.

Характеризуя систему дополнительного образования, В.А. Березина рассматривает важный принцип классификации направлений в дополнительном образовании, согласно которому в настоящее время дополнительное образование развивается по пяти основным направлениям: художественно-эстетическое, техническое творчество, физкультурно-спортивная работа, эколого-биологическое, детский туризм и краеведение.

Из них художественно-эстетическое, физкультурно-спортивное, а также детский туризм наиболее активно развивают умение работать в коллективе. Так, командные виды спорта, к примеру, являются ярким примером коллективной работы. Так же дела обстоят с некоторыми танцевальными и музыкальными направлениями: у каждого участника коллективной работы здесь своя роль, что обеспечивает достижение общей творческой цели данного коллектива как «единого организма», способного слаженно работать благодаря усилиям и успехам каждого его члена.

А.С. Макаренко утверждал, что сформированный коллектив становится субъектом воспитания личности. В доброжелательной и слаженной системе начинает развиваться сама личность человека с учётом всех его индивидуальных потребностей, благодаря тому, что учреждения дополнительного образования детей создают равные стартовые возможности каждому ребёнку, оказывают помощь и поддержку одаренным и талантливым обучающимся, поднимая их на новый уровень индивидуального развития.

Система дополнительного образования детей имеет большие возможности для развития творческих способностей ребёнка, его самоопределения уже потому, что обеспечивает наличие обширного количества сфер, в которых ребёнок может развиваться, и позволяет ребёнку выбрать то, что будет ему по душе: танцы, гимнастика, пение, изобразительное искусство, изобретательство, строительство и многое другое. Важно отметить, что в сфере дополнительного образования, в каждом направлении работают профессиональные педагоги, которые помогают ребёнку развиваться в выбранной деятельности на каждом этапе своего развития.

Значимой задачей учреждений дополнительного образования является профессиональная ориентация детей, что позволяет ребёнку в дальнейшем иметь возможность успешно связать свою жизнь с выбранным родом

деятельности: он будет знать свои индивидуальные потребности и возможности, уметь работать в коллективе, общаться с людьми. Профориентационные курсы позволяют учащемуся получить индивидуальную консультацию специалистов, которые помогут ему не только узнать и понять свой характер, темперамент, оценить навыки и умения, но и, возможно, найти профессию, в которой он сможет достичь успеха.

Всё это дает право утверждать, что дополнительное образование оправдывает себя и востребовано в современной образовательной ситуации.

Список используемой литературы

1. Все о системе дополнительного образования в Российской Федерации. — URL: <http://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/dopolnitelnoe/html>.
2. Личность и коллектив. — URL: http://krip.kbsu.ru/pd/did_lec-8.html

УДК 37.011.33

ВЛИЯНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

INFLUENCE OF ACTIVITY OF STUDENT BRIGADES ON DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF THE STUDYING YOUTH

Я.М. КАТКОВА – магистрант, Педагогический институт, Кафедра педагогики, Группа ПИНм-117, E-mail: jessicahamby1309@mail.ru

К.В. ДРОЗД – научный руководитель, к.пед.н., доцент кафедры педагогики ВлГУ, E-mail: drozdkv@yandex.ru

Y. M. KATKOVA – undergraduate, Vladimir state university,
E-mail: jessicahamby1309@mail.ru

K.V. DROZD – PhD in pedagogy, docent, Vladimir state university,
E-mail: drozdkv@yandex.ru

Аннотация: В статье кратко обсуждаются проблемы самоопределения личности молодого человека, возможности развития личности студента в условиях студенческого трудового отряда. Раскрываются причины,

почему именно студенческие отряды способствуют развитию личности будущего профессионала.

Abstract: Article briefly describes the problems of self-determination of the personality of a first-year student, and the possibility for developing the personality of a student who joined the student brigade, and why student brigades contribute to this.

Ключевые слова: личность, студент, студенческий отряд

Key-words: a person, a student, a student brigade

Жизнедеятельность любого человека происходит в условиях собственного только ему окружения — его микросреды. Социальная среда является одним из важнейших факторов, ускоряющих или сдерживающих процесс самореализации личности. Современному студенту достаточно тяжело в самом начале, когда он только приходит в высшее учебное заведение, ведь помимо того, что процесс обучения отличается от школьного, перед студентом возникает выбор, как проводить своё свободное время. Ускорение жизни и рост неопределенности современного мира выдвигает на первый план задачу стимулирования социально значимой позиции молодежи, которая включает в себя самостоятельность действий и способность принимать решения в новых, динамично меняющихся ситуациях.

Общество диктует свои требования к молодому специалисту. Комплекс требований составляет несколько качественных характеристик: работоспособность, профессионализм, инициативность, предприимчивость, самостоятельность, мобильность, жизненный оптимизм. Молодежь необходимо этому учить, ориентировать и тренировать, формируя необходимые знания и умения, и оказывая своевременную целевую помощь по адаптации к существующей действительности. Это осознается и запрашивается молодыми людьми, в отличие от того, что еще недавно они требовали лишь материальной помощи.

Необходимо отметить, что в процессе профессионального становления молодежи важно создать такие условия, при которых учащиеся могли бы развиваться, в первую очередь, как личности. Определение понятия «личность» очень много. В нашем исследовании мы опираемся на одно из них: личность — это относительно устойчивая целостная система интеллектуальных, морально-волевых и социально-культурных качеств человека, выраженных в индивидуальных особенностях его сознания и деятельности [3, с. 20].

Значительную роль в развитии личности студента играют временные трудовые коллективы, такие как студенческие трудовые отряды, деятельность которых приближена к реальной жизни социальной микросреды и позволяет расширить пространство социального взаимодействия человека с окружающим миром.

На первый план в деятельности студенческих трудовых отрядов ставится цель создания наиболее благоприятных условий для самореализации личности, становления и развития ценностной и смысловой жизненной позиции, социальному и профессиональному самоопределению. Наличие в структуре деятельности студенческого отряда как общественного трудового объединения целей, развивающих личностный потенциал его членов, обеспечивает, в свою очередь, обогащение самого сообщества совокупностью неповторимых индивидуальностей [1].

Идея самореализации личности является центральной для привлечения внимания молодежи к деятельности студенческих трудовых отрядов. Самореализация представляет собой результат становления самосознания и следствие накопленного личностью жизненного опыта самоуправления. При этом характер самореализации, уровень ее осуществления, является значимым показателем состоявшегося, последовательно реализуемого самоопределения.

Важно подчеркнуть, что самоопределение — это скорее стремление человека в чем-то определиться, но еще не реализация этого стремления. Жизнь показывает, что студенческий трудовой отряд — реальное пространство для социального и профессионального самоопределения личности.

Студенческий трудовой отряд осуществляет решение задач, зачастую непосильных для современной школы, институтов или центров профессиональной ориентации. В основном эти учреждения способны дать информацию о том, как заняться профессиональным самоопределением, а студенческий отряд предоставляет поле реальной жизнедеятельности молодому человеку. Именно в отряде студент может понять, кем он может или хочет стать: педагогом, строителем, проводником, а может быть захочет связать свою жизнь с производством, сельским хозяйством или бизнесом. Помимо того, в студенческих отрядах существует особая структура организации, где каждый студент может по его выбору занять ту или иную должность, а соответственно получить возможность развить необходимые качества, которые в дальнейшем могут пригодиться [4].

Помимо должностного роста в отряде, есть ещё и личностный рост. Этому способствуют различные разноуровневые мероприятия, проводимые как самим отрядом, так и внешними партнерами. Например, таковой является окружная школа подготовки руководителей штабов высших учебных заведений. На этой школе бойцов студенческих отрядов учат навыкам управления, способствуют развитию персональной эффективности, объясняют, как самим организовывать различные мероприятия, направленные не только на досуговую деятельность, но и на познавательную, а также учат как работать в команде, объясняют как вести переговоры с потенциальными работодателями и партнерами по трудовой деятельности. Возможно, что не каждый студент после такой школы становится руководителем, но так или иначе все полученные навыки и знания влияют на личность студента, его опыт профессионального самоопределения.

Особенно большое значение для развития личности студента играет его участие в составе отряда в период летнего трудового семестра. Можно заметить, что студенты возвращаются оттуда под большим впечатлением. Помимо этого, они действительно становятся другими личностями, кто-то в большей степени, кто-то в меньшей. На наш взгляд, это происходит потому что ребята никогда до этого момента не оказывались в ситуациях, где им приходилось решать какие-либо проблемы, придумывать выходы из различных ситуаций, и просто быть независимыми от родителей, брать на себя ответственность. В период летнего трудового семестра для студентов — бойцов отряда разворачивается та самая реальная жизнь, о которой будучи в школе или в институте они слышали, но «пощупать» и прочувствовать ее не было реальной возможности. Именно в работе со своим отрядом на «целине» такой личностный опыт может быть получен.

Под «целиной» понимается ежегодная мобилизация всех действующих членов студенческого отряда с целью выполнения определенного фронта работ, специфика которых зависит от направления деятельности отряда. Участники «целины» учатся общаться с работодателями, с другими работниками организации, обмениваются опытом, который в дальнейшем пригодится в профессиональной деятельности. Обычно бойцы отрядов, прошедшие «целину», расширяют свой круг жизненных интересов и смотрят на мир по-особому. Это люди, которые готовы прийти на помощь другому человеку, а также грамотно организовать то или иное дело.

Однако не все так гладко, не каждый человек сможет выдержать динамику работы в студенческом отряде, есть люди, которые понимают, что

это им не под силу. В этом случае развитие личности студента тоже происходит, здесь студент получает опыт, который он может переработать и применить, например, не в ближайшем будущем, а намного позже. Важно, что студент поймет, что возможно работа в молодежных организациях — это не его путь, и он пойдет искать свой. Однако положительных примеров развития личности именно в студенческих отрядах очень много.

Например, в условиях деятельности студенческого педагогического отряда ВлГУ «Эвентум» прошли свой путь профессионального самоопределения студенты, которые впоследствии стали работать в школе и в вузе в качестве преподавателей, некоторые продолжили свою профессиональную деятельность в качестве руководителей образовательных организаций разного уровня.

Далее приведем примеры высказываний некоторых участников студенческого педагогического отряда ВлГУ «Эвентум» разных лет.

Теплова Елена Ивановна, Гуманитарный институт: «Для меня педагогический отряд — это часть небольшой семьи, где есть любовь, взаимность и понимание, но и разногласия, ссоры. Но любовь к детям остаётся безграничной. Придя в педагогический отряд, я обрела много жизненного опыта, нашла крутых друзей, научилась сопоставлять элементарные вещи. Нужно всегда верить в себя и двигаться вперед, в этом мне тоже помог педагогический отряд».

Глушенкова Анастасия Сергеевна, Педагогический институт: «Педагогический отряд является для меня гораздо большим, чем просто отряд. У нас царит какая-то особенная атмосфера, настраивающая на позитивный лад и продуктивную неделю. Здесь все готовы помочь, научить чему-то новому, оказать важную поддержку в тяжёлый период. Одним словом, мы — это такая маленькая семья. Я очень люблю свой отряд за хороший коллектив, поддержку и возможность реализоваться».

Рыбакова Елена Сергеевна, Педагогический институт: «Для меня Педагогический отряд — это маленькая и дружная семья. Именно в педагогическом отряде я обрела уйму новых, весёлых, забавных, активных и интересных друзей. Только в педагогическом отряде я получила множество новых знаний и опыта».

Горшкова Татьяна Евгеньевна, Педагогический институт: «Педагогический отряд — это доверие. Ведь придя в новый коллектив, ты конечно со всеми познакомишься, найдешь друзей, приобретешь новую семью, но без доверия это будут просто слова. Ты знаешь одно, всех объединяет любовь к

детям, а значит, все люди этого отряда ответственные, добрые и славные люди, которые должны уметь доверять, и не ранить тех, кто доверился им».

В ходе нашего исследования с целью выявления отношения молодежи к участию в деятельности студенческого отряда и влияния данной деятельности на развитие личности в марте 2018 года нами был проведен опрос бойцов педагогического отряда ВлГУ «Эвентум» (N=27). На вопрос «Чем является для Вас отряд?» были получены следующие ответы:

- возможность провести время, досуг (3,7 %);
- средство для трудоустройства (7,4 %);
- средство развития профессиональных компетенций (11,1 %);
- команда единомышленников, друзей (37 %).

Наибольшее количество бойцов (40 %) определило свое участие в отряде как средство для саморазвития. Таким образом, в приведенных высказываниях мы можем увидеть, что в условиях студенческого трудового отряда реализуется необходимая для самоопределения личности студента триада: самообразование в мире профессий, самопознание и самореализация (проба сил и развитие потенциала личности).

Опыт деятельности студенческих объединений позволяет утверждать, что студенческий педагогический отряд обладает значительными ресурсами для развития зрелой, сильной личности, готовой решать поставленные задачи и ставить задачи другим людям. Ведь правильно говорят: студенческий отряд — лучшая школа жизни.

Список используемой литературы

1. Гурская, Т.В. Гражданское воспитание студентов в системе вузовских общественных объединений / Т.В. Гурская // Дис. канд. пед. наук. — Магнитогорск, 2006. — 178 с.
2. Дрозд, К.В. Социально-педагогическая деятельность в детских оздоровительных лагерях: учебно-методическое пособие / К.В. Дрозд; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. — 215 с.
3. Емелин, К.Г. Развитие лидерских качеств молодежи в студенческих отрядах средствами социокультурной деятельности / К.Г. Емелин // дис. канд. пед. наук. Барнаул, 2012. — 178 с.
4. Российские студенческие отряды. История РСО. Официальный сайт МОО «Российские студенческие отряды». — URL: <http://shtabsso.ru/12.html>.

**ВИДЕОФИЛЬМ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**VIDEOFILMAS A PEDAGOGIC TOOL FOR DEVELOPMENT
OF SCHOLAR'S PERSONALITY ON THE LESSONS
OFFOREIGN LANGUAGES**

О.О. КРОТКОВА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа АФ-113, E-mail: olichkrotkovamelkaya@mail.ru

К.В. ДРОЗД – научный руководитель, к.пед.н., доцент кафедры педагогики
ВлГУ, E-mail: drozdkv@yandex.ru

O.O. KROTKOVA – student, Vladimir state university,
E-mail: olichkrotkovamelkaya@mail.ru

K.V. DROZD – PhD in pedagogy, docent, Vladimir state university,
E-mail: drozdkv@yandex.ru

Аннотация: В данной статье исследуется вопрос необходимости и актуальности использования видеофильмов на уроках иностранного языка. Осмыслен теоретический аспект данной технологии и предложены варианты внедрения видеофильмов в процесс обучения.

Abstracts: The article describes survey a problem of necessity and actuality of using video films at the lessons of foreign language. The theoretical aspect of this technology is analyzed, variants of implementation of video films in the process of education are offered.

Ключевые слова: видеофильм, педагогическое средство, личность школьника, социокультурный аспект

Keywords: video film, pedagogical tool, personality of a pupil, sociocultural aspect

В настоящее время технические средства играют огромную роль в процессе образования. Средство, с помощью которого учитель преподносит материал классу, является одним из важнейших компонентов педагогического процесса.

Педагогические средства — это материальные объекты, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса [3]. Согласно Г.М. Коджаспировой, мы можем разделить педагогические средства на технические и наглядные. Самым распространенным техническим средством является компьютер, с помощью которого ученики могут просматривать различные видеофильмы.

В условиях отсутствия на уроках иностранного языка реальной языковой коммуникации учителя ищут способы создать ее иллюзию. Одним из таких способов является внедрение видеофильмов в процесс обучения. За счет своего яркого эмоционального фона видеофильмы помогают бороться с проблемой рассеянного внимания и повышают мотивацию к обучению. При просмотре видео работают как слуховой, так и зрительные анализаторы, что способствует увеличению интенсивности внимания и повышению процента запоминаемого материала.

Одним из требований к урокам иностранного языка является развитие социокультурной и коммуникативной компетенций.

Коммуникативная компетенция — это совокупность знаний о системе языка, его единицах и их функционировании в речи, о способах формулировать свои мысли на иностранном языке; умение организовать свое речевое поведение, мимику, жесты в соответствии с коммуникативными задачами [1, с. 15].

После просмотра видеофильма учитель организует дискуссию, где ученики должны выдвигать аргументы, доказывать свою точку зрения, находить компромиссы, что способствует развитию коммуникативного фактора.

Кроме того, видео передает жесты, позы и мимику носителя языка, а также дает наглядное представление о традициях и обычаях страны изучаемого языка. Данные факторы помогают развить социокультурную компетенцию личности школьника. Стоит обратить внимание на то, что видеофильм так же способствует развитию личных качеств таких как способность к саморазвитию, самооценки, умение выражать свое мнение и принимать ответственность за свои поступки, умение противостоять общественному влиянию и самоуважению. Однако, при неправильном использовании и несоблюдении определенного порядка введения видеофильма в урок иностранного языка, он может не только не дать желаемого эффекта, но и навредить процессу образования.

При работе с фильмом обычно выделяют три основных этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный.

На преддемонстрационном этапе преподаватель должен подготовить учащихся к эмоционально-логическому восприятию фильма, избавиться от языковых трудностей в понимании содержания. На данном этапе вводится и закрепляется новая лексика.

Приведем примеры заданий данного этапа работы с видеофильмом:

1. Прочитать имена персонажей, названия городов, рек и т.д., используемых в фильме;
2. Догадаться о значении слов по их дефинициям.

Задача демонстрационного этапа заключается в активизации речемыслительной деятельности учеников и развитии умения воспринимать информацию. На данном этапе необходимо понять содержание фильма, определить круг проблем, которые он затрагивает и акцентировать внимание на персонажах. Учитель должен предложить учащимся план, опорный конспект или список тезисов, помогающий улучшить восприятие фильма. На данном этапе целесообразно применять технику стоп-кадра, что помогает контролировать степень восприятия сюжета, его понимания и развивает языковую догадку.

Примеры заданий демонстрационного этапа:

1. Остановить фильм и предположить развитие сюжета, следующую реплику героя;
2. Посмотреть эпизод фильма с выключенным звуком и представить, о чем говорили герои.

Целью последедемонстрационного этапа является контроль понимания основного содержания фильма, развитие устных и письменных речевых навыков. Учитель проверяет эффективность использования предложенных на первом этапе опорных слов, выражений, ориентиров восприятия, проводит контроль понимания содержания. После просмотра фильма проводится первичное обсуждение, ученики делятся впечатлениями от увиденного.

Примеры заданий могут быть организованы в форме дискуссии, устного высказывания или сочинения по теме. Например:

1. Пересказать сюжет от лица одного из персонажей;
2. Озвучить монологи и диалоги героев;
3. Придумать альтернативную концовку к фильму [2, с. 57-58].

В процессе данного исследования нами был проведен педагогический эксперимент, в ходе которого осуществлялась проверка эффективности использования видеороликов в обучении иностранному языку учеников языковой гимназии. Для эксперимента мы сравнили два класса. Группа учеников 9 «В» класса была экспериментальной и для неё была разработана серия уроков с использованием не только обычных средств обучения, но и с включением обучающих видеороликов. В 9 «Г» классе уроки проводились в обычном режиме, с использованием учебника, доски, тетрадей, раздаточного материала.

Основная тема, которая была затронута в течение нашей школьной практики: «History of Britain». Главным историческим видеосюжетом, который помог развить социокультурную компетенцию, т.е. улучшить свои знания о стране изучаемого языка стало видео о войне алой и белой розы.

На преддемонстрационном этапе была введена новая лексика, заданы ориентиры для последующего восприятия видеоролика. На демонстрационном этапе — предложен план, помогающий улучшить восприятие фильма. На последнем этапе было проведено обсуждение, контроль понимания содержания и составлена схема событий. Ученики 9 «Г» класса изучали ту же самую тему, используя текстовые материалы.

Согласно разработанному нами проверочному тесту на проверку знаний по пройденной теме ученики 9 «В» класса дали на 12 % больше правильных ответов, чем ученики 9 «Г» класса.

Кроме того, в ходе дискуссии ученики 9 «В» класса, которые просмотрели не только видеофильм, а и прошли все этапы подготовки перед его просмотром, имели достаточно слов и ориентиров, чтобы вести беседу и развивать свои коммуникативные способности.

С группой школьников из лагеря «Искатель» были просмотрены видеоролики на тему «Спорт» с акцентом на развитие коммуникативной компетенции и личностных качеств. Для изучения новой лексики, мы выбрали видео с сайта engVid «English Lessons with Adam». Изучая новую лексику с Адомом, ученики могли проследить мимику, жесты, позы и манеру говорить носителя языка. После изучения лексики, учащимся предлагалось просмотреть видеоролики с диалогами по теме «спорт» (на основе изученных слов), которые нужно было воспроизвести по памяти. Так же предлагались задания: прокомментировать упражнение выполняемые ат-

летом в тренажерном зале (по видео), составить свою программу упражнений с их описанием, представив себя в виде тренера. В конце изучения темы была организована дискуссия, где все учащиеся показали отличное знание лексического материала, желание и умение вести беседу.

На основе данных исследований можно говорить о том, что при правильной работе с видеофильмом происходит развитие коммуникативной и социокультурной компетенций школьника, а также личностное его развитие.

Можно сделать следующий вывод: видеофильм является эффективным средством представления информации учащимся с целью ее последующего использования в качестве дополнительного или основного учебного материала. Проведенная нами опытно-экспериментальная работа показала целесообразность и эффективность использования видеороликов на уроках иностранного языка.

Список используемой литературы

1. Литвиненко, Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие. Коммуникативная Компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. — Мн., 2009. — Вып. 9. — 102 с.
2. Дунькович, Ж.А., Рукавишникова, С.М., Фатеева, С.И. Художественный фильм в процессе обучения русскому языку как иностранному. Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб. науч. ст. / редкол. : С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2017. — Вып. 3. — С. 54-60 [Электронный ресурс] — URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/186739>
3. Передериева, Г.А. Педагогические средства, применяемые на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс] — URL: <https://nsportal.ru/shkola/rodnoy-yazyk-i-literatura/library/2013/01/23/pedagogicheskie-sredstva>

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ
ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**FORMING THE PEDAGOGICAL SKILLS FOR STUDENTS
OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY BY MEANS
OF THE ATRICAL PEDAGOGY**

Т.Н. КОРСУНОВА – магистрант, Педагогический институт ВлГУ,
Группа ПИИм-117, E-mail: tanya.korsunova@yandex.ru

С.И. ДОРОШЕНКО – научный руководитель, д.пед. н., профессор кафедры
педагогике ВлГУ, E-mail: cvedor@mail.ru

T.N. KORSUNOVA – undergraduate, Vladimir state university,
E-mail: tanya.korsunova@yandex.ru

S.I. DOROSHENKO – doctor of pedagogical sciences, professor of the Depart-
ment of education, Vladimir state university, E-mail: cvedor@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматриваются пути взаимодействия театральной деятельности и педагогической науки, приводятся примеры упражнений, разработанных на основе театральной педагогики, для избавления студентов от психофизических зажимов, анализируются инновационные формы проведения занятий с точки зрения освоения учителем педагогического мастерства.

Abstract: This research article is about correlation of theatrical practice and pedagogical science, we give examples of exercises for rid of psychophysical stresses, which were based on theatrical pedagogy, we analyze innovative forms of lessons as mastering the pedagogical skills of the teacher.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, театральная педагогика, психофизические зажимы, инновационные формы занятий.

Key-words: pedagogical skills, theatrical pedagogy, psychophysical stresses, innovative forms of lessons.

В образовании России XXI века происходит смена образовательных парадигм. Традиционное образование, направленное на усвоение учениками

готовых знания, на овладение основными умениями и навыками, уже не отвечает современным образовательным целям и задачам. На первый план выходит творческая составляющая образования, цель которого — гармонично развитая личность, способная к саморазвитию и самообразованию.

Современные федеральные государственные стандарты ориентируют на широкое использование инновационных форм и средств обучения. Образовательный процесс направлен на диалог, субъект-субъектное взаимодействие, реализацию интерактивных технологий обучения.

Особую роль в этом процессе играет профессиональное мастерство педагога, которым обладают не все учителя, а тем более студенты педагогического ВУЗа. На протяжении долгого времени главным профессиональным качеством учителя было глубокое знание предмета. Сейчас этого недостаточно. В связи с введением новых образовательных стандартов требуется, чтобы учитель был творческой, активной, увлекающейся и увлекающей, способной на саморазвитие личностью. Одно из мощных средств формирования профессионального мастерства и культуры учителя — театральная педагогика. Включение в профессиональную подготовку элементов театрального мастерства позволят выводить на новый уровень педагогическое мастерство студента или учителя.

Для более детального рассмотрения этого вопроса обратимся к истории. Основоположниками театральной педагогики являются известные актеры М. Щепкин, В. Давыдов, К. Варламов и режиссер Малого театра А. Ленский. Качественно новый этап в театральную педагогику привнес с собой МХАТ, а именно его основатели К.С. Станиславский и В.И. Немирович-Данченко [2]. До XX века театральная педагогика понималась только как теория и процесс подготовки актеров и режиссеров, не выходила за пределы театра и театральных институтов.

С XX века театральная педагогика внедряется в образование и образовательный процесс. В настоящее время театральное искусство представлено в педагогике в четырех направлениях [2]:

- 1) Профессиональное театральное искусство, адресованное детям: учащимися театрализованных представлений и спектаклей с целью эстетического воспитания и формирования зрительской культуры школьников.

- 2) Детский любительский театр. Возможно его существование в общеобразовательной организации или в организации дополнительного образования. Руководители детских театров часто создают авторские программы и ставят различные задачи образования юного зрителя. Благодаря

этому возникают все новые теоретические и эмпирические знания, относящиеся к театральной педагогике.

3) Театр как учебный предмет. Данная дисциплина помогает развитию социальной компетенции учащихся, приобщает их к творчеству. Существуют разработанные программы по технике действий, сценической речи, сценическому движению, по МХК.

4) Театральная педагогика, используемая в профессиональной подготовке и переподготовке учителя. В рамках данной статьи мы более детально рассмотрим именно четвертое направление.

Говоря об использовании основ театрального искусства в подготовке учителей, мы опираемся на систему Константина Сергеевича Станиславского и Владимира Ивановича Немировича-Данченко, т.е. на классическое, реалистическое направление в развитии отечественного театрального искусства.

Продуктивность освоения основ театральной педагогики будущим школьным учителем достаточно широко осмыслена и принята в педагогической науке. Процесс подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности средствами театральной педагогики стал предметом изучения известных исследователей (В. Абрамян, А. Булатова, Ж. Ваганова. В. Вартанова, Л. Дубина, Ю. Лисовенко, П. Ершов, И. Зязюн, Г. Переухенко, Н. Тарасевич) [3].

Конкретными организационными решениями, отвечающими этой потребности, в опыте различных педагогических учебных заведений являются: преподавание театральной педагогики как отдельного учебного предмета (факультатива) (например, опыт Томского государственного педагогического университета); включение элементов театральной педагогики в курс «Педагогика общения» (опыт Владимирского государственного гуманитарного университета, к сожалению прервавшийся); деятельность студенческой творческой площадки (студии) Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова); включение заданий из сферы театральной педагогики в курс «Основы педагогического мастерства», и, конечно, наиболее доступные в организационном плане возможности выполнения таких заданий на практических занятиях по педагогике и методике.

При изучении материалов по данной проблеме нас особо заинтересовала работа Л.С. Подымовой, Л.И. Духовой, Е.А. Лариной, О.А. Шиян под редакцией В.А. Сластенина «Психолого-педагогический практикум» [1], содержащая различные психологические и педагогические материалы, поз-

воляющие постичь особенности профессиональной деятельности педагога. Часть упражнений данного практикума разработана на основе системы К.С. Станиславского и ряда других театральных деятелей, которые работали в направлении развития педагогического мастерства средствами театральной педагогики. Данная работа может лечь в основу разработки курса театрально-педагогического практикума для студентов педагогического вуза.

Проанализируем фрагмент из главы 4 «Педагогическая техника», занятие «Метод физических действий. Психофизические зажимы». Проблема психофизических зажимов часто встречается у начинающих учителей или студентов, проходящих педагогическую практику. Возникает она из-за неуверенности, из-за низкого уровня развития саморегуляции, неумения держать себя перед аудиторией. Данные обстоятельства мешают быть поглощённым ходом урока, всецело заниматься творчеством на занятиях.

Рассмотрим несколько упражнений, которые помогают понять природу психофизических зажимов и избавиться от них.

Игра «Дежурная буква». Студенты садятся в круг. Преподаватель предлагает любую букву, например «м». Бросая друг другу мяч, нужно называть слова на букву «м», не повторяя уже произнесенных слов. Необходимо поддерживать ритм игры, называть слова быстро, не задерживая мяч [1, с. 99].

Кроме развития памяти и внимания студентов игра позволяет проанализировать состояние участников. Каждому предлагается рассказать о своих ощущениях. Что происходило, когда мяч оказывался у вас? Было ощущение, что вы знали, какое слово нужно назвать, но как только получили мяч, забыли его? Всегда ли вы видели, кому бросаете мяч, или бросали, чтобы быстрее от него избавиться? Анализ показывает, что студенты, выполнявшие данное задание, представляющее собой простую детскую игру, испытывали затруднения как психологического, так и физического характера. Эти затруднения К. С. Станиславский и назвал психологическими и физическими зажимами.

Физический зажим — нецелесообразное напряжение группы мышц, которое возникает в ситуации повышенной эмоциональной возбудимости (волнение, страх и т.д.). Физический зажим в свою очередь тормозит деятельность («бросаю мяч, не видя кому») и затрудняет психические процессы («забываю, что знал, что хотел сказать») [1, с. 99].

В качестве тренировки физического и психического состояния разработаны следующие этюды на освобождение мышц. Студентам предлагается:

—«Зажать» (напрячь) указательный палец правой руки (проверить, куда идет напряжение, не напряглась ли рука, плечи, шея — если напряглись, то расслабить).

—«Зажать» (напрячь) правую руку (проверить, не напряглись ли ноги или другие части тела — расслабить) [1, с.100].

Таким же образом постепенно напрячь мышцы всего тела с дальнейшим расслаблением. При выполнении упражнения должно чувствоваться тепло, вызванное напряжением. Чтобы почувствовать свободу в мышцах, их необходимо напрячь (работа на контрасте).

В следующем упражнении студентам также предлагается напрячь все тело или какую-либо его часть и, оставляя напряжение, попробовать что-то рассмотреть, прослушать, посчитать. После этого студенты анализируют, мешает ли напряжение выполнять другие действия, сосредотачиваться на объектах. Умение быстро и осознанно расслаблять мышцы своего тела позволит студентам освободиться от возникновения подобных физических и психических зажимов.

Для чего же необходимо проводить подобные занятия и осваивать упражнения? Как они могут пригодиться в учебном процессе?

Рассмотрим некоторые инновационные формы организации учебного процесса, требующие от педагога овладения особыми навыками, и упражнения, которые могли бы способствовать более успешному проведению занятий.

Для проведения урока в форме мастер-класса, в силу схожести данной формы организации образовательного процесса с театром одного актера, учителю поможет выполнение следующих упражнений:

«Как не показать волнение» — поможет научиться контролировать свое эмоциональное состояние.

«Оправдай позу» — развитие творческого самочувствия и формирование навыков контроля напряжения в мышцах.

«Интонирование» — соответствующие невербальные средства общения помогают в восприятии информации.

Для проведения урока диалога необходим высокий уровень эмпатии, поэтому понадобятся умения, формируемые в следующих упражнениях:

«Активное слушание» — формируется умение вести конструктивный диалог, отрабатываются приемы активного слушания. Учитель должен уметь создавать благоприятную атмосферу, в которой проявляется

взаимный интерес и уважение друг к другу не только в момент говорения, но и в момент слушания.

Упражнение «**Эмоциональная память**» направлено на развитие эмоциональной сферы студентов, навыков управления психофизическим аппаратом.

Упражнение «**Отношение к данному как к заданному**» способствует развитию способности вызывать внутреннее эмоциональное состояние, находить его внешнее выражение.

Другая форма организации образовательного процесса, широко используемая при реализации ФГОС — урок-экскурсия, требует от учителя навыков поддержания внимания аудитории, отсутствия психологических барьеров и боязни публичных выступлений. Учителю-экскурсоводу помогут упражнения «Я говорю Вам» и «Магическое «Если бы»...».

Система подобных упражнений, направленная на развитие всех слабых педагогического мастерства, поможет не только держать себя перед классом, вырабатывать приемы педагогического общения, но и определить свое «Педагогическое амплуа». В соответствии со своими индивидуальными особенностями можно отобрать наиболее успешные формы проведения занятий. Это может пригодиться, например, в ситуации подготовки и проведения конкурсного, открытого урока. Слабые же стороны своего педагогического мастерства можно развивать.

Таким образом, театральная педагогика обладает арсеналом приемов и упражнений, которые помогут учителю успешно овладевать инновационными формами и педагогическими технологиями. В современной ситуации, когда учитель участвует в профессиональных конкурсах, в процессе обмена опытом, осваивает новые формы организации образовательного процесса, в том числе, требующие выхода из школьной аудитории, включение в профессиональную педагогическую подготовку курса театрального мастерства предстает насущной необходимостью.

Список используемой литературы

1. Психолого-педагогический практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.С. Подымова, Л.И. Духова, Е.А. Ларина, О.А. Шиян ; под ред. В.А. Сластёнина. — 5-е изд., стер. — М. Издательский центр «Академия», 2009. — 224 с.

2. Гребенкин, А.В. Театральная педагогика вчера и сегодня // Театр 111 [Электронный ресурс]. — URL: <http://theater111.ru/science03.php> (дата обращения 12.01.2018).
3. Влияние театральной педагогики на формирование творческой индивидуальности будущего учителя // Студенческая библиотека онлайн [Электронный ресурс]. — URL: http://studbooks.net/86794/kulturologiya/vliyanie_teatralnoy_pedagogiki_formirovanie_tvorcheskoy_individualnosti_buduschego_uchitelya (дата обращения 12.01.2018).

УДК 612.141

ГЕНДЕРНЫЕ УСТАНОВКИ КАК УСТОЙЧИВЫЕ СИСТЕМЫ ОТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

GENDER SETTINGS AS STABLE SYSTEMS OF RELATIONSHIP IN ADOLESCENTAGE

Е.А. КАБАНОВА – студентка, Педагогический институт, Группа НАпб-216,
E-mail: kabanova365@gmail.com

А.Ю. ЛОБОВА – студентка, Педагогический институт, Группа НАпб-116,
E-mail: lobova_anna2100@mail.ru

И.В. ПЛАКСИНА – научный руководитель, к. пс. н., доцент кафедры педагогической ВлГУ, E-mail: irinapl@mail.ru

E.A. KABANOVA – student, Vladimir state university,
E-mail: kabanova365@gmail.com

A.J. LOBOWA – student, Vladimir state university,
E-mail: lobova_anna2100@mail.ru

I.W. PLAKSINA – PhD in psychology, docent, Vladimir state university,
E-mail: irinapl@mail.ru

Аннотация: в статье описываются результаты исследования гендерных установок как устойчивых систем полоролевых отношений студентов-педагогов в процессе их совместной жизнедеятельности. Представленные

данные показывают разницу в выраженности параметров, характеризующих концепции отношений студентов, что позволяет сделать вывод о влиянии особенностей воспитания в родительской и образовательной среде на установленный и поддерживаемый тип социальных отношений

Abstracts: Article describes results of survey in gender settings as stable systems of gender role relationships of pedagogue students during process of their collective vital activity. Represented data demonstrate difference in expression of parameters, characterizing conceptions of students' relationship. It lets draw a conclusion that influence of features of upbringing in parental and educational environment on set and supported type of social relationships is present.

Ключевые слова: гендерные отношения, гендерные установки, гендерный аттитюд, концепции отношений полов, гендерная позиция.

Keywords: gender relationships, gender settings, gender attitude, conceptions of gender relationships, gender position.

Понятие личности неразрывно связано с элементами гендерной социализации, где гендер определяется как социокультурный пол. Личность выстраивает свое полоролевое поведение на основе культурно-социальных установок и представлений. Как подчеркивает Т.В. Бендас [1], в подростковом возрасте закрепляются сознательные представления о содержании и исполнении половых ролей. Гендерные установки и стереотипы вызывают неизменный исследовательский интерес в силу очень активного влияния современного уровня развития всей социально-экономической системы на отношения полов, смену представлений о женских и мужских ролях.

Гендерные отношения — это разнообразные формы взаимосвязи людей как представителей определенного пола, возникающие в процессе их совместной жизнедеятельности. Как полагает И.С. Клецина [3], еще со времен первобытности сложились прообразы половых ролей, дающих начало гендерным стереотипам, устанавливающим различные поведенческие формы мужчин и женщин.

Понятие «гендерные установки» является синонимом понятию полоролевых стереотипов и трактуется как устойчивая система отношений и предрасположений к субъектам обоих полов.

Как уже было сказано, в подростковом и юношеском возрасте представления о содержании и исполнении половых ролей являются сформированными. Эти представления являются основой будущих семейных отношений. Этап обучения в вузе, как правило, совпадает с этапом поиска

партнера, в том числе для образования семейной пары, поэтому нами было организовано исследование сформированных гендерных установок студентов. Исследование было интересно тем, что студенческая выборка была представлена в основном девушками второго курса, обучающихся на педагогических специальностях (N=112), из них только 8 мужчин.

Цель работы — выявление ведущих гендерных установок и характера полоролевых отношений в исследовательской выборке. В качестве диагностической методики был выбран проективный тест «Рисунок мужчины и женщины» Н.М. Романовой, позволяющий оценить установки с помощью графических презентаций [4].

Методика позволяет выделить следующие гендерные установки: *сотрудничество, опора, изоляция, независимость, индифферентность, притяжение, агрессия*, и варианты отношений к своему и противоположному полу: *сверхценный объект, равный себе, осуждаемый, романтический, функциональный, отвергаемый, сексуальный, угрожающий, непонятный, малоценный объект*.

В таблице 1 представлены обобщенные результаты проведенного исследования.

Таблица 1. Выраженность гендерных установок и концепций отношений в студенческой выборке

Гендерная установка	Выборка Ж, %	Выборка М, %	Концепция взаимоотношений	Выборка Ж, %	Выборка М, %
Опора	0	19	Сексуальный объект	2,7	38
Изоляция	7	1	Сверхценный объект	2,7	0
Притяжение	28	19	Осуждаемый объект	1,3	0
Независимость	42	41	Функциональный объект	2,7	0
Индифферентность	21	13,6	Непонятный объект	20	15,3
Сотрудничество	7	2,7	Угрожающий объект	4	21
Агрессия	0	2,7	Малоценный объект	13,5	7,6
			Романтический объект	18,9	0
			Отвергаемый объект	5	5,3
			Равный, позитивный объект	28	0

Наиболее выраженной гендерной установкой оказалась установка «Независимость» (41 % (Ж) — 42 % (М)), как неуверенность в отношениях

с противоположным полом и «женская самостоятельность». Большой процент женской выборки транслирует традиционные установки: сотрудничество (2,7 %), поиск опоры (19 %) и притяжение (19 %).

В то же время среди юношей наблюдается две тенденции развития гендерных отношений: поиск в них опоры (7 %), источника привлекательности (28 %), и изоляция (7 %), независимость (42 %).

Результаты исследования концепций отношений в студенческой выборке отражает общую специфику мужской и женской позиции во взаимоотношениях с противоположным полом — у женщин лидирующее положение занимают представления о мужчинах как о равном, позитивном, дружественном (28 %), романтическом (18,9 %), функциональном (2,7 %), но при этом весьма непонятном (20 %) и малоценном (13,5 %) объекте. Немногочисленная мужская выборка продемонстрировала, что противоположный пол выступает для них как сексуально притягательным (38 %), но в то же время достаточно непонятным (15,3 %), отвергаемым (5,3 %), малоценным (7,6 %) и даже угрожающим (21 %) объектом.

Таким образом, символика рисунков мужчины и женщины достаточно объективно отражает содержание и сущность полоролевой дифференциации и гендерной социализации. Студенческое общество условно распадается на два «лагеря»: классический, которому присущи видение в лицах противоположного пола объектов опоры, при этом являющимися привлекательными и сексуальными, и неклассический, где для юношей и девушек характерен стойкий негативизм по отношению друг к другу, обособленность и независимость.

И.В. Дубровина [2] указывает на необходимость уделять большое внимание процессу полового воспитания, непрерывному и действующему в рамках социальных институтов «семья-школа», через которые ребенок усваивает установленный и поддерживаемый тип социальных отношений — эталоны поведения, общая направленность личности и приобретает опыт человеческих отношений и чувств.

Список используемой литературы

1. Бендас, Т.В. Гендерная психология / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006.
2. Дубровина, И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования / И.В. Дубровина. — М., 2014.

3. Клецина, И.С. Гендерный подход в психологических исследованиях современных семейных отношений // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина: науч. журн. — 2011. — № 4. — Т. 5. Психология.
4. Романова, Н.М. Диагностика полоролевых отношений с помощью оригинальной рисуночной методики // Психология и жизнь. Вып. 2. — Саратов, 1996.

УДК 371.035

ОСВОБОЖДЕННЫЙ КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

A FORMMASTER TEACHER WITH ONLY EDUCATIVE DUTIES: A VIEW OF THE PROBLEM

А.И. ЛОМОВА – студентка, Педагогический институт ВлГУ, Группа Я-114
В.А. ЛАВРЕНТЬЕВ – научный руководитель, к. пед. н., доцент кафедры педагогики ВлГУ, E-mail: lwa33@mail.ru

A.I. LOMOVA – student, Vladimir state university, E-mail: l.alina.i@mail.ru
V.A. LAVRENTYEV – PhD in pedagogy, docent, Vladimir state university,
E-mail: lwa33@mail.ru

Аннотация: В статье обсуждаются основные направления деятельности освобожденного классного руководителя: исторические основы и цели введения этой должности в дореволюционной и постсоветской России, преимущества перед неосвобожденным классным руководителем, а также целесообразность возвращения освобожденного классного руководителя в современные школы.

Abstract: In this article the problem of the position of a classroom teacher with only educative duties is discussed; besides, this article also considers information about the historical bases of such position and about the advantages of a classroom teacher with educative duties before the one with educational and educative duties and also about expediency of return of classroom teachers of this kind to modern schools.

Ключевые слова: классный руководитель, освобожденный классный руководитель, обязанности освобожденного классного руководителя.

Key-words: classroom teacher, teacher with only educative duties, the advantages of a classroom teacher with educative duties before the one with educational and educative duties.

Практически каждый педагог в современной школе параллельно с ведением занятий по своему предмету исполняет обязанности классного руководителя. При этом классное руководство отнюдь не является формальностью, и традиционно одна из его основных составляющих – это деятельность учителя по управлению классным коллективом. В то же время в условиях современной школы все более остро ощущается необходимость введения в педагогический штат учебных заведений должности освобожденного классного руководителя. Это обусловлено увеличением нагрузки на педагога, в обязанности которого одновременно входит обучение детей и классное руководство, при общем увеличении численности учащихся не только в школах, но и в классах, что вызвано демографическим ростом.

По нашему мнению, необходимость введения в штатное расписание школы должности освобожденного классного руководителя уменьшит нагрузку на учителей-предметников и обеспечит большие возможности для всестороннего развития и воспитания учащихся. Потому целью нашего исследования стало всестороннее изучение истории и функций института освобожденного классного руководства в российской школе в разное время, что, в свою очередь, предполагало решение следующих задач: проследить исторические основы должности освобожденного классного руководителя, провести сравнительный анализ деятельности освобожденного классного руководителя и учителя-предметника, исполняющего обязанности классного руководителя, обосновать необходимость и оправданность введения в штат школы должности освобожденного классного руководителя.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что в нем обосновывается необходимость возвращения должности освобожденного классного руководителя в современные школы.

Исторической основой должности освобожденного классного руководителя послужила должность классной дамы в дореволюционных школах России, которая занималась исключительно вопросами воспитания, дисциплины и отношением к учебе учащихся, а именно их успеваемостью, поведением. Она также следила за нравственностью подопечных: так,

например, классная дама не только имела право, но и должна была приходить на съемные квартиры учеников и контролировать поведение подопечных вне гимназии.

В современной школе функции классного руководителя выполняет учитель-предметник, закрепленный за определенным классом. Однако в 90-х годов была предпринята попытка возвращения в наши школы (в первую очередь в гимназиях) должности освобожденного классного руководителя, одним из идейных вдохновителей чего был Олег Семёнович Газман [1]. Но следует с сожалением отметить, что в основном обязанности освобожденного классного руководителя совпадали с обязанностями классного руководителя в лице учителя-предметника: это содействие развитию личности, обеспечение социальной защиты ребенка, создание условий для формирования умений детей решать собственные проблемы, ведение классного журнала и разного рода отчетной документации [2], что наглядно демонстрирует должностная инструкция освобожденного классного руководителя, изложенная в «Общероссийском классификаторе профессий...» от 1993 года, которая определяет следующие обязанности освобожденного классного руководителя (назовем наиболее важные из них):

- содействовать созданию благоприятных условий для индивидуального развития и нравственного формирования личности обучающихся,
- вносить необходимые коррективы в систему их воспитания;
- осуществлять изучение личности обучающегося, его склонностей, интересов;
- помогать обучающемуся решать проблемы, возникающие в общении с товарищами, учителями, родителями;
- направлять самовоспитание и саморазвитие личности обучающегося;
- содействовать получению дополнительного образования обучающимися через систему кружков, клубов, секций, объединений, организуемых в учреждениях, по месту жительства;
- совместно с органами самоуправления вести среди обучающихся активную пропаганду здорового образа жизни» [1].

Для того, чтобы в полной мере оценить деятельность освобожденного классного руководителя, целесообразно провести сравнительную характеристику обязанностей освобожденного классного руководителя с обязанностями учителя-предметника, выполняющего функции классного руководителя.

*Освобожденный классный
руководитель*

- Не ведет уроков, поэтому живое общение педагога с учениками происходит, скорее всего, реже (только вне урока);
- Педагог имеет достаточное количество времени для эффективной работы с классом;
- Педагог только наблюдает за детьми на уроках, а взаимодействует исключительно вне урока, поэтому может снижаться степень доверия.

*Учитель-предметник,
выполняющий функции классного
руководителя*

- Взаимодействует с детьми в процессе урока, поэтому чаще происходит живое общение;
- В связи с большим количеством обязанностей, качество работы педагога снижается;
- Педагог общается с детьми вне урока и на уроке, степень доверия со стороны учащегося и степень влияния педагога могут быть выше.

Учитывая все плюсы (которых, безусловно, больше) и минусы, институт освобожденных классных руководителей просуществовал недолгое время и был незаметно упразднен. Привычно сказались недостаток финансирования и недостаточность методической разработанности данного проекта. Тем не менее, по нашему мнению, безусловно, можно говорить о необходимости и обоснованности возвращении в штат современной школы должности освобожденного классного руководителя.

Список используемой литературы

1. Миссия классного воспитателя / Ред. Н. Крылова. — М.: Новые ценности образования, 2007. — 200 с.
2. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
3. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 385 с.
4. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов / И.П. Подласый. — М.: Владос, 2006. — 356 с.
5. Рожков, М. И. Классному руководителю / М.И. Рожков. — М.: Владос, 2001. — 281 с.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ
ФАКТОРОВ ДОСТИЖЕНИЯ СПОРТИВНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
В ЕДИНОБОРСТВАХ**

**CORRELATION BETWEEN PERSONAL AND ACTIVITY FACTORS
IN OBTAINING RESULTS IN THE MARTIAL ARTS**

Р.В. ЛЯМЕНОВ – магистрант, Педагогический институт ВлГУ, кафедра педагогики, Группа ПИНм-117, E-mail: lyamenov.roman@yandex.ru

И.В. ПЛАКСИНА – научный руководитель, к. пс. н., доцент кафедры педагогики ВлГУ, E-mail: irinaplх@mail.ru

R. V. LYAMENOV – undergraduate, Vladimir state university

E-mail: lyamenov.roman@yandex.ru

I. V. PLAKSINA – PhD in psychology, docent, Vladimir state University,

E-mail: irinaplх@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме изучения особенностей личностного и деятельностного факторов, как детерминант достижения спортивного результата. В статье представлены результаты проведенного исследования в области самоорганизации деятельности спортсменов на базе спортивных клубов города Владимира, а также даны рекомендации по повышению эффективности спортивной деятельности.

Abstracts: The article is devoted to the problem of studying the features of personal and activity factors as a determinant of achieving sports results. The article presents the results of the survey in the field of self-organization of sportsmen' activities on the basis of sports clubs in Vladimir, as well as recommendations for improving the efficiency of sports activities.

Ключевые слова: спортивная деятельность, целеустремленность, самоорганизация, планомерность, настойчивость.

Keywords: sports activities, commitment, self-organization, planning, perseverance.

Сегодня уровень развития спорта в Российской Федерации является показателем ее социально-экономического развития, что говорит в свою очередь о приоритетности задач по развитию спорта в нашей стране. Одними из сверхактуальных и важных задач государственной политики в этой области стали развитие профессионального спорта и подготовка спортсменов высокой квалификации, а в качестве задачи особой важности выделена необходимость поддержания здоровья подрастающего поколения [1, с. 6]. В связи с важностью данной темы, изучение индивидуально-психологических особенностей спортсменов в процессе достижения ими высокого результата в спорте становится на сегодняшний день актуальным и перспективным направлением научно-исследовательской деятельности.

Как правило, исследовательская деятельность в этом направлении предполагает изучение и рассмотрение проблемы эффективного выступления спортсменов на крупных международных спортивных форумах [1, с. 7]. Одним из важных аспектов успешной реализации спортсменов является исследование психологической стороны спортивной деятельности. Все это естественным образом порождает значимость изучения взаимосвязи личностных и деятельностных факторов для подбора более эффективных способов влияния на достижение спортивных результатов.

Долгое время процесс подготовки борцов к соревнованиям включал в себя лишь элементы физической и технической стороны, а вопросу психологической готовности спортсмена не уделялось должного внимания [2, с.112]. При этом отсутствие внимания к проблемам психологического характера приводило к накоплению внутреннего напряжения борцов и отрицательно сказывалось в конечном итоге на спортивных результатах спортсмена. Проблема психологической готовности спортсменов была рассмотрена нами в работе «Особенности эмоционально — волевой сферы личности юных борцов греко-римского стиля» [2]. Способности, темперамент, характер, волевые качества, эмоции, мотивация, а также социальные установки в сфере спорта являются структурными компонентами личностного фактора спортивного успеха [4, с.112]. Важное звено в структуре личностных факторов занимает мотивация. Мотив, как важный структурный элемент личностных факторов, во-первых, определяет поведение спортсмена, а, во-вторых, обуславливает конечный результат его деятельности. Таким образом, мотив может быть рассмотрен и как деятельностный фактор достижения результата. Под мотивацией понимается внутреннее побуждение к достижению цели. Если мотивы, как правило, определя-

ют выбор пути и направление этого движения, то цели формируют представление того, чего хочет достичь человек на данном пути. Утверждение целей определяет поведение человека в любой сфере жизнедеятельности и формирует определенный диапазон действий, необходимых для их достижения [4, с. 115]. Если проецировать вышесказанное на сферу спортивной деятельности, то мы, безусловно, можем говорить о важности целеполагания как важного поведенческо-деятельностного компонента. Как правило, цели спортсмена, сформированные с учетом особенностей внутренних и внешних факторов, способны повлиять на его достижения. Сформулированные цели становятся важным источником мотивации его деятельности. При учете специфичности спортивной сферы, наиболее оптимальным видится «несколько завышенный» уровень сложности поставленных целей, находящихся на грани адекватного и высокого. Итогом исследования проблем целеполагания в спорте, осуществленного К. Уильямсом совместно с его коллегами, стало свидетельство наличия негативных последствий нереализованных целей, в большинстве случаев вытекающих из нереалистичного оптимизма [4, с.115].

Таким образом, постановка целей является очень важным навыком для достижения эффективности в спорте. Также цели служат непосредственным регулятором поведения, формируют адаптивные способы поведения спортсмена, способствуют увеличению ресурса конкурентоспособности посредством достижения профессионализма в деятельности и развития личности [3, с.112]. Частичный анализ деятельностных факторов, как оценка специальной выносливости у юных борцов, был отражен в работе, посвященной выявлению изучению проблемы развития специальной выносливости у юных борцов [2].

Для анализа степени сформированности целеполагания и самоорганизации спортсменов нами был использован Опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой [3], позволяющий оценить выраженность таких важных параметров, определяющих степень самоорганизации спортсмена, как планомерность, целеустремленность, настойчивость. В процессе исследования было выдвинуто предположение о том, что спортсмены разного возраста и отличающиеся принадлежностью к разным видам единоборств, будут иметь отличия в выраженности указанных параметров. Полученные на базе спортивных клубов «Арсенал» и «Буревестник» г. Владимир результаты исследования представлены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1. Выраженность параметров, характеризующих самоорганизацию деятельности спортсменов, имеющих разный возраст и принадлежность к виду борьбы (2000-2002)

Возраст и вид борьбы	Плано-мерность	Целе-устрем-ленность	Настой-чивость	Струк-тур.	Самоор-ганизация	Ориент. на наст
2001(ГРБ)	23	42	26	14	6	12
2001(ГРБ)	24	37	23	17	5	4
2001(ГРБ)	4	42	17	17	3	14
2000(ГРБ)	26	37	24	18	6	14
2002(ГРБ)	27	42	22	22	3	14
2002(ГРЭП.)	18	35	25	23	7	9
2002(ГРЭП.)	10	41	30	14	3	7
2001(Самбо)	23	30	20	24	4	12
2001(Самбо) девушки	18	39	23	27	20	7
2002(Самбо)	22	37	26	22	6	12
Ср.значение	19,5	38,2	23,6	19,8	6,3	10,5

Таблица 2. Выраженность параметров, характеризующих самоорганизацию деятельности спортсменов, имеющих разный возраст и вид борьбы (2003 и старше)

Возраст и вид борьбы	Плано-мерность	Целе-устрем-ленность	Настой-чивость	Струк-тур.	Самоор-ганизация	Ориент. на наст
2005(ГРЭП.)	11	29	15	13	4	10
2006(Дзюдо)- девушка	25	36	27	30	14	11
2005(Дзюдо)	18	42	29	15	3	11
2004(Дзюдо)	10	31	17	15	5	5
2005(Дзюдо), девушки	23	39	23	23	11	9
2003(Дзюдо)	22	39	23	15	7	2
2006(Дзюдо)	24	35	22	25	5	12
Ср.значение	19	35,9	22,3	19,4	7	8,6

При анализе полученных данных мы пришли к выводу, что в целом, различия носят минимальный характер. Однако есть различия по ряду пока-

зателей, на которые стоит обратить внимание. Спортсмены старшей возрастной категории по показателю «целеустремленность» имеют более высокий балл, что на наш взгляд объясняется более длительным сроком занятия спортивной деятельностью. По критерию «настойчивость» спортсмены младшей возрастной группы набрали меньший балл, что в свою очередь определяется еще невысоким уровнем дисциплины. «Ориентация на настоящее» у спортсменов старшей возрастной группы выше, нежели у подростков младшей возрастной группы, причиной чего может являться недостаточный опыт в выбранной спортивной деятельности. Интересным фактом, полученным в ходе анализа результатов, является то, что уровень самоорганизации у девушек-спортсменок выше, чем у юношей-спортсменов.

Таблица 3. Выраженность параметров, характеризующих самоорганизацию деятельности спортсменов, занимающихся разными видами единоборств

Вид борьбы	Планомерность	Целеустремленность	Настойчивость	Структур.	Самоорганизация	Ориент. на наст
ГРБ	21	38	21,5	17,5	5,8	10,7
ГРЭП.	13	35	23,3	16,7	4,7	8,7
Самбо	21	35,3	23	24,3	10	10,3
Дзюдо	20,3	37	23,5	20,5	7,5	8,3
Нормы	19,03±4,7	32,96±4,79	19,57±5,49	19,19±4,75	9,99±5	8,51±1,86

Результаты свидетельствуют, что выраженность параметров лежит в пределах норм в соответствии с данными, представленными Е.Ю. Мандриковой. На основании сравнения результатов мы можем сделать ряд выводов. Показатель планомерности у спортсменов, занимающихся грэпплингом ниже, чем у спортсменов, занимающихся другими видами борьбы. Этот факт мы можем объяснить тем, что грэпплинг на сегодняшний день еще достаточно «молодой» вид спортивных единоборств. Еще одним различием будет показатель «самоорганизация деятельности» и «структурирование деятельности» у самбистов по сравнению со спортсменами, занимающимися другими видами борьбы.

Важно подчеркнуть, что самый высокий балл имеет шкала «целеустремленность». Это объясняется тем, что спортсмены знают, чего хотят

и к чему стремятся, идут по направлению к своим целям, что свидетельствует о хорошо сформированной целеустремленности и целенаправленности. Относительно высокие баллы имеют шкалы «плановность», «настойчивость». Борцы предпочитают последовательно реализовывать поставленные цели и имеют развитые навыки тактического планирования. Их можно охарактеризовать как волевых и организованных спортсменов, способных усилием воли структурировать свою поведенческую активность и завершать начатое дело.

Шкала «Фиксация на структурировании деятельности» имеет средний балл. Спортсмены достаточно исполнительные и обязательные люди, пытаются всеми возможными способами завершить начатое дело. Самый низкий балл выявлен по параметрам «Самоорганизация» и «Ориентация на настоящее». Борцы не склонны при организации своей деятельности прибегать к помощи внешних средств, помогающих в управлении временем. Это негативно сказывается на их уровне самоорганизации. Для спортсменов более ценно психологическое прошлое или будущее, нежели происходящее с ними в настоящий момент. Безусловно, это есть один из негативных факторов, который сказывается на уровне самоорганизации деятельности спортсмена. В качестве повышения уровня самоорганизации можно использовать метод ведения ежедневников, что позволяет четко спланировать имеющееся у спортсмена время и способствовать его целесообразному использованию.

Таким образом, сформулированная нами гипотеза о том, что спортсмены разного возраста и отличающиеся принадлежностью к разным видам единоборств, будут иметь отличия в выраженности указанных параметров, частично подтверждена. Волевые качества, такие как целеустремленность, настойчивость, выковываются в спортивной борьбе и проверяются в ходе спортивных соревнований.

Выбранные в ходе исследования специальные упражнения для развития настойчивости, выносливости и апробированные на базе спортивных клубов «Арсенал» и «Буревестник» г. Владимир дали положительный эффект. Наиболее эффективными упражнениями для достижения максимальных результатов оказались следующие:

1. Скоростно-силовая работа, отработка бросков в парах (10 минут), между сменой упражнения отдых 1,5 — 2 мин;

2. Интервальная тренировка — броски манекена прогибом в течение 3 минут, с интервалом отдыха 1 минута (12 серий);

3. Переменно-прогрессирующая тренировка — борцовские схватки в течение 20 минут, с интервалами отдыха.

Данные упражнения являются наиболее подходящими для развития необходимой спортивной (специальной) выносливости у молодых спортсменов в процессе тренировочных занятий.

Методы, которые были использованы в рамках учебно-тренировочных занятий, были подобраны правильно, а именно: интервальный, игровой, повторный, равномерный, круговой методы и метод переменно-прогрессирующей нагрузки, «фартлек». В частности, к игровому методу в тренировочных занятиях можно прибегать для того, чтобы не происходило утомление. Применение интервального метода и метода переменно-прогрессирующей нагрузки, «фартлека» можно использовать с целью повышения скоростной выносливости. Скоростно-силовую выносливость у спортсменов развивают игровой и повторный методы. Наименьшей степенью эффективности, на наш взгляд, оказался равномерный метод, так он больше подходит для развития общей выносливости, но он также важен в применении его на практике для того, чтобы у борцов не было сильного утомления.

На сегодняшний день, спортивная деятельность понимается как специальный вид деятельности в определенном виде спорта и включает в себя учебно-тренировочный и соревновательный элементы, а также выражает процесс длительной по времени подготовки спортсменов от новичков до мастеров спорта на международном уровне. В рамках проведенного исследования был сделан вывод о значимости уровня развития параметров, характеризующих способность к самоорганизации деятельности. В настоящий момент совершенствование методических подходов в профессиональной подготовке спортсменов для более эффективного развития специальной выносливости, которая является профессиональной сущностью спортивной деятельности, является преобладающей. При этом важно подчеркнуть, что подготовка спортсмена к достижению высоких спортивных результатов должна включать комплекс занятий, направленных на развитие способности к целеполаганию, планомерному и настойчивому достижению цели как деятельных факторов, способствующих достижению наилучших результатов в любой деятельности, в том числе и спортивной.

Список используемой литературы

1. Акимова, Л.Н. Психология спорта: Курс лекций / Л.Н. Акимова. — Одесса: Студия «Негоциант», 2004. — 127 с.
2. Ляменов, Р.В. Особенности эмоционально-волевой сферы личности юных борцов греко-римского стиля / Р.В. Ляменов //The Way of Science. 2015. — № 1 (35). — С. 112-113.
3. Мандрикова, Е.Ю. Разработка Опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е.Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. — 2010. — № 2. — С. 87-112.
4. Сагова, З. А., Донцов, Д. А. Постановка и достижение целей как факторы спортивной эффективности // Научно-методический журнал Вестник практической психологии образования. — 2017. — № 2 (51). — С. 111-117.

УДК 159.9.07

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

VALUE ORIENTATION OF MODERN TEENAGERS

И.Р. МАКСИМОВА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа ИИ-115, E-mail: irinamax1997@mail.ru

О.В. МОРОЗОВА – научный руководитель, к.пс.н., доцент кафедры
педагогики ВлГУ, E-mail: ovm2210@gmail.com

I.R. MAXIMOVA – student, Vladimir state university,
E-mail: irinamax1997@mail.ru

O.V. MOROZOVA – PhD in psychology, docent, Vladimir state university,
E-mail: ovm2210@gmail.com

Аннотация: В статье обсуждаются особенности ценностных ориентаций современных подростков. Выявлены основные ценностные приоритеты подросткового возраста среди мальчиков и девочек. На основе проведенного исследования выявлены ценности, представляющие наибольшую значимость для подростков — самостоятельность, гедонизм и доброта.

Abstract: The features of value orientations of modern teenagers are discussed in the article. The main value priorities of adolescence among boys and girls are revealed. On the basis of the conducted research the values of the greatest importance for teenagers — independence, hedonism and kindness are revealed.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, подростковый возраст, гедонизм, самостоятельность, доброта.

Key-words: values, value orientations, teenagers, hedonism, independence, kindness.

В настоящее время продолжают исследования жизнедеятельности и духовного мира подростков, а также их ценностных ориентаций. Актуальность темы определяется, прежде всего, той ролью, которую играют жизненные ценности подростков для его последующей жизни. Ведь именно в этот период в сознании ребенка формируется ряд наиболее значимых целей, ценностей, представлений, которые будут во многом определять его дальнейшую благополучную жизнь. Именно от того, как подросток расставит приоритеты, во многом и будет зависеть будущее.

Особое положение подросткового периода отражено в таких его названиях, как «переходный» и «критический»: качественные изменения в самосознании личности подростков, физиологический сдвиг, противоречивость эмоционально-волевой сферы нередко обуславливают у подростков импульсивность, тревожность, неустойчивые представления о себе и окружающих, трудности самоопределения [3].

В качестве объекта выступают ценностные ориентации современных подростков.

Предмет исследования — половые особенности ценностных ориентаций подростков.

Цель исследования — выявить особенности ценностных ориентаций подростков, обусловленных полом.

Гипотеза: Мы предполагаем, что есть различия ценностных ориентаций мальчиков и девочек подросткового возраста.

Ценности — то, что человек особенно ценит, чем дорожит в жизни, чему придает особое значение. Под ценностями также видят понятие, которое обозначает объекты, явления, их свойства и абстрактные идеи, отра-

жающие общественные идеалы и поэтому являются эталоном должного. Ценностные ориентации есть отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Наиболее яркими исследователями по данной теме являются Маслоу Абрахам Харольд, Асмолов Александр Григорьевич, Владимир Николаевич Мясищев.

Одним из ведущих современных исследователей проблемы ценностных ориентаций является израильский ученый Ш. Шварц. В своём исследовании для изучения ценностных ориентаций подростков мы использовали Ценностный опросник (ЦО) Ш. Шварца [2].

В исследовании принимали участие подростки-учащиеся 7 класса, в возрасте 13 лет. Мальчиков — 10, девочек — 13.

Полученные результаты позволяют увидеть важнейшие ценностные ориентиры для мальчиков и девочек. Рассмотрим наиболее важные ценности для девочек. Самым значимым они считают гедонизм, то есть наслаждение или чувственное удовольствие, интерес к своему внутреннему миру, всевозможное его усовершенствование, наслаждение прекрасным, приятное времяпровождение. Гедонизм — это система ценностей, усматривающая высшую цель человеческого существования в наслаждении.

Вторым значимым типом ценностей у опрошенных девочек является самостоятельность. К данным ценностям относятся способность человека (девочки-подростка) принимать решения в важных вопросах без чьей-либо помощи, без помощи учителей, родителей, старших. Действительно, в подростковый период подростки стараются не пользоваться чьими-либо советами, действуют самостоятельно. На следующем месте по значимости ценностей для учениц 7 класса выступает доброта. Доброта по Шварцу — привязанность и уважение людей, сохранение и повышение благополучия близких людей.

Как показали результаты исследования, для девочек-подростков не очень важны такие ценности, как конформность — сдерживание действий, которые могут в некоторой степени навредить другим людям, последнее место по значимости заняли соблюдение традиций и обычаев.

Как мы видим, девочки подросткового возраста не очень беспокоятся о культурном развитии общества, однако большое внимание в их жизни занимает интерес к собственной личности.

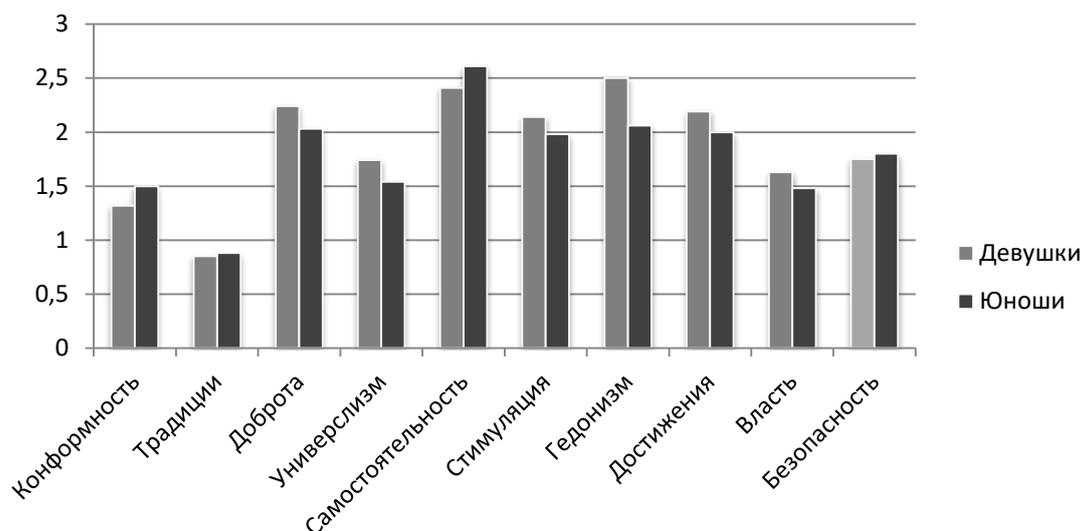


Рис. 1. Выраженность ценностных ориентаций в исследовательской выборке

В ходе опроса мальчики показали следующие результаты: главным типом ценностей на уровне индивидуальных приоритетов в 7 классе для них является самостоятельность, стремление независимого существования, ориентация на собственное мнение. Важную ценность также представляет интерес к наслаждению и чувственному удовольствию. Доброта как одна из ценных характеристик личности выступает одним из главных качеств, как для девочек, так и для мальчиков-подростков. Они практически не обращают внимания на использование и следование традициям и обычаям, социальный статус, доминирование над людьми, понимание и терпимость.

Таблица 1. Сравнительные характеристики рангов ценностных ориентаций мальчиков и девочек

Значимость ценностей	Девушки	Юноши
1	Гедонизм	Самостоятельность
2	Самостоятельность	Гедонизм
3	Доброта	Доброта
4	Достижения	Достижения
5	Стимуляция	Стимуляция
6	Безопасность	Безопасность
7	Универсализм	Универсализм
8	Власть	Конформность
9	Конформность	Власть
10	Традиции	Традиции

Таким образом, в целом по группевыделены ведущие ценности — самостоятельность, гедонизм, доброта. Для девочек ценнее гедонизм, а для мальчиков самостоятельность. Полученные результаты свидетельствуют о значимости собственного мнения, стремлении подростков ориентироваться на собственные решения, отказ от советов взрослых людей. Это нормально и полезно для подготовки к взрослой жизни. Но мы обращаем внимание на то, что самостоятельность у подростков идёт в связи с гедонизмом — и это может означать, что в принятии решений подросток ориентируется на собственное удовольствие и желания. И, возможно, не всегда учитывает объективно важность и ценность разного рода обстоятельств, условий и мнения взрослых. Они считают не самыми главными ценностями — конформность. То есть подростки не желают повиноваться другим людям, изменять свои убеждения, не старается сдерживать действия и побуждения, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям. При этом мы видим, что наименее ценными и для мальчиков, и для девочек являются традиции, то есть ориентация на нормы и ценности семьи, общества.

Безусловно, полученные данные определяется возрастными особенностями подростка. Мы видим в этом возможности для нашей дальнейшей работы по развитию у подростков эмоционально-волевой сферы, навыков саморегуляции. Кроме того, мы считаем важным исследование ценностных ориентаций у подростков на протяжении всего подросткового возраста.

Список используемой литературы

1. Далгатов, М. М., Магомедов, П. Ш. Индивидуальные ценности современной российской молодёжи в эмпирических исследованиях / Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки, 2016. — Т.10. — № 4. — С. 10-16.
2. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. — СПб.: Речь, 2004. — 70 с.
3. Хухлаева, О.В. Психология подростка /О.В. Хухлаева. — М.: Академия, 2014. —160с.

**ВВЕДЕНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ
ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**INTRODUCTION OF REGIONAL GEOGRAPHIC
MATERIAL AT ENGLISH LESSONS FOR SENIOR-AGE STAGE
OF LEARNING AS MEANS FOR FORMATION
OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE**

Е.Ю. МАГРАНИНА — студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа АН-113, E-mail: kmagranina@mail.ru

И. В. ПЛАКСИНА — научный руководитель: к.пс.н., доцент кафедры пе-
дагогике ВлГУ, E-mail: irinaplх@mail.ru

E.Y. MAGRANINA, – student, Vladimir state university,
E-mail: kmagranina@mail.ru

I.V. PLAKSINA — PhD in psychology, docent, Vladimir state university,
E-mail:irinaplх@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается возможность использования страноведческого материала на уроках английского языка как средства формирования кросс-культурной компетентности учащихся старшей ступени обучения на основе осуществления проектной деятельности.

Abstract: The article deals with the possibility of usage of regional geographic material at English lessons at upper secondary school as means of formation of cross-cultural competence on the basis of realization of project activity.

Ключевые слова: кросс-культурная компетентность, диалог культур, проект, проектная деятельность, страноведческий материал.

Key-words: cross-cultural competence, dialogue of cultures, project, project activity, regional geographic material.

В настоящее время человек, который владеет иностранным языком, вовлечен в процесс делового и научного общения с представителями других культур. Для мирового сообщества характерно на данный момент установление тесных социальных, экономических и культурных связей. Открытие

межнациональных границ ставит вопрос о толерантном отношении к традициям и особенностям менталитета иной социокультурной общности. Расширение межнациональных контактов, процесс всемирной глобализации, совершенствование современных технологий также приводят к переосмыслению основных целей и задач обучения иностранному языку в средней школе. В связи с этим современные образовательные стандарты нацелены на формирование у выпускников школ межкультурной или кросс-культурной компетентности как способности вести межкультурный диалог.

Дж. Равен рассматривает кросс-культурную компетентность как совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнерами из других стран, как на быденном, так и на профессиональном уровнях [1, с. 96]. К. Кнапп выделяет такие компоненты межкультурной компетентности, как проявление уважения и объективной оценки собеседника, позитивная реакция на слова собеседника, лишенная предубеждений, способность взглянуть на события с точки зрения собеседника, а также толерантность к неожиданному повороту событий и способность справиться с ранее неизвестной ситуацией [2, с. 12].

Чтобы учащиеся воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, в условиях современной школы должно происходить их знакомство со страноведческим материалом, несущим в себе информацию о социокультурных особенностях страны изучаемого языка. Такой материал, по-нашему мнению, способствует формированию у будущих выпускников готовности к коммуникации с представителями другой культуры. Е. Ю. Рогачева и Н.С. Даведьянова понимают диалог культур как осознание самобытности разных культур и их многообразия, которое выступает источником личностного и духовного развития и становления личности в поликультурном социуме [2, с. 8]. Именно поэтому проблема формирования кросс-культурной компетентности на уроках английского языка на старшей ступени обучения посредством введения страноведческого материала является актуальной на сегодняшний день.

Для того, чтобы определить, действительно ли усвоение страноведческих знаний способствует развитию способности учащихся участвовать в межкультурном диалоге, было проведено эмпирическое исследование в целях обоснования эффективности использования страноведческого материала как средства формирования кросс-культурной компетентности. Исследование было выполнено в одной из школ г. Владимира. Исследовательскую выборку составили учащиеся 10 класса (N= 15). В качестве одно-

го из средств, способствующего развитию у учеников данного вида компетентности была выбрана проектная деятельность.

Проект — это особый вид познавательной деятельности, который подразумевает достижение какой-либо поставленной цели, либо ответ на проблемный вопрос, полученный в ходе реализации проекта [3, с. 15]. На первом этапе исследования проводилась первичная диагностика с целью определения исходного уровня сформированности кросс-культурной компетентности учащихся. Для этого был разработан опросник, включающий в себя 20 вопросов, 17 из которых носили страноведческий характер (знания о политическом устройстве страны, знания достопримечательностей, особенности, особенности национального характера, традиций). Остальные вопросы предполагали фиксирование исходного уровня мотивации к изучению культуры иноязычных стран по 10-балльной шкале. Анализ эмпирических данных позволил сделать вывод о том, что уровень сформированности кросс-культурной компетентности у учащихся данной группы составил 57 %. Наибольшее затруднение вызвали вопросы, связанные с национальными традициями и политикой, более половины учащихся с ними не справились. Средний показатель мотивации по группе к освоению страноведческого материала достиг 7 баллов, что соответствует результату выше среднего.

Формирование кросс-культурной компетентности с использованием метода проектов включало в себя три этапа. На первом подготовительном этапе были выбраны страноведческие темы, которые указывались учениками в анкете, как наиболее желаемые к изучению, а также те темы, которые вызывали трудности учащихся при ответе на вопросы. После утверждения тем, учащимся была предложена технологическая карта, которая включала рекомендации к осуществлению проектной деятельности. Каждая выбранная тема должна была содержать проблемный вопрос, на решение которого была направлена деятельность учащихся, например: Особенности национального характера англичан — отличается ли менталитет англичан от русских? Почему важно знать особенности менталитета другой страны? Учащимся предстояло объединиться в группы по 2-3 человека, самостоятельно провести работу по реализации проекта, ответить на проблемный вопрос и подготовить презентации. Защита проектов проходила в рамках двух уроков английского языка. Каждой группе давалось по 10 минут на раскрытие темы и обсуждение проблемного вопроса. В процессе выступлений был выявлен высокий уровень подготовки проектов, презентации сопровождались красочными изображениями, что являлось дополнительным

источником интереса слушателей. Заключительным, не менее важным, этапом исследования было проведение итоговой беседы, а также повторное тестирование, которое могло подтвердить или опровергнуть гипотезу исследования. Вопросы, которые обсуждались в рамках беседы, касались важности применения страноведческих знаний при общении с представителями другой культуры. Кроме того, учащимся было предложено составить краткий диалог на одну из выбранных тем, моделирующий условно-коммуникативную речевую ситуацию, в которой знания, полученные в ходе разработки проектов, могли быть применены. Приводим пример ситуации: турист прибывает в Лондон и пытается познакомиться с настоящим англичанином и расспросить его о достопримечательностях.

Важно отметить, что при составлении диалога учащиеся охотно применяли знания, полученные в ходе реализации проектов. Также лишь четверо учащихся (26 %) не смогли продемонстрировать толерантность при ответе на неожиданные вопросы в ходе диалога и способность взглянуть на события с точки зрения собеседника. Больше половины учащихся (74 %) позитивно реагировали на речь собеседника и не терялись при ответе на вопросы. Таким образом, введение страноведческого материала в ходе проектной деятельности способствовало повышению компонентов межкультурной компетентности. Погруженность в урок и высокая активность учащихся также свидетельствовали о высоком уровне мотивации к ознакомлению с иноязычной культурой.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о том, что страноведческий материал на уроках английского языка старшей ступени обучения действительно не только обогащает учащихся знаниями об особенностях иноязычной страны, но и способствует формированию кросс-культурной компетентности как способности продуктивно взаимодействовать с представителями иной культуры.

Список используемой литературы

1. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
2. Knapp, K .Intercultural Communication in EFL[Электронный ресурс] — URL:http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/strategy/knapp/4_st.html (дата обращения: 13.03.18).

3. Рогачева, Е.Ю. Педагогика межнационального общения: учебное пособие к практикуму для студентов гуманитарных вузов / Е.Ю. Рогачева, Н.С. Даведьянова. — Владимир, 2009. — 130 с.
4. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников /А.И. Савенков. — М., 2007. — С. 14-24.

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ЧЕТВЕРТОМ КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

USE OF THE PROJECT METHOD IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE IN THE FOURTH GRADE OF THE ELEMENTARY SCHOOL

В.В. МАСЮТЕНКО — студентка, Педагогический институт ВлГУ,
ГруппаФА-113, E-mail: masutenko1995@mail.ru

Н.С. ДАВЕДЬЯНОВА — научный руководитель, к.пед.н., доцент кафедры
педагогики ВлГУ, E-mail: vernost.nd@mail.ru

V.V. MASYUTENKO — student, Vladimir state university,
E-mail: masutenko1995@mail.ru

N.S. DAVEDYANOVA — PhD in pedagogy, docent, Vladimir state university,
E-mail: vernost.nd@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются истоки проектной деятельности в педагогической теории. Отмечен возрождающийся интерес к использованию метода проектов в процессе обучения, анализируются основные подходы к проблемам метода проектов, а также влияние данного вида деятельности на повышение мотивации учащихся. Представлена авторская разработка учебного проекта на тему «Погода» в начальной школе.

Abstracts: the article considers the origins of project activity in pedagogical theory. The reviving interest to the use of the project method in the learning process is noted; the main approaches to the problem, as well as the influence of

this type of activity on the increase of student's motivation are analyzed. The author's project development of the topic «Weather» in the 4th grade is presented.

Ключевые слова: проектная деятельность, образовательный процесс, самостоятельная деятельность, познавательная активность, практическое применение знаний, повышение мотивации.

Keywords: project activity, educational process, independent activity, cognitive activity, practical application of knowledge, increasing motivation.

В связи с обновлением отечественного образования метод проектов находит все большее распространение в общеобразовательных школах и профессиональных учебных заведениях. Его развивающий потенциал привлекает внимание творческих педагогов, происходит широкий перенос метода в практику преподавания различных учебных дисциплин [1, с. 7].

Однако стоит отметить, что данный метод не является принципиально новым в мировой педагогике. Первое упоминание о проектах датируется 1702 годом, когда Королевская академия архитектуры в Париже объявила конкурс строительных планов, эскизы которых были названы проектами.

В 1896 г. видный американский ученый-педагог и философ Дж. Дьюи дал обоснование проектному методу обучения. В своих работах он отмечал, что школьник должен быть заинтересован в освоении определенного базиса знаний, умений и навыков, предусмотренных школьной программой, а также осознавать их значимость для практической и будущей профессиональной деятельности. В связи с этим образовательный процесс необходимо строить вокруг определенной проблемы, решение которой на данный момент будет наиболее актуально и значимо для ребёнка. Дж. Дьюи подчёркивал, что ученик прочно усваивает лишь то, что познается через его самостоятельную деятельность и требует определенных познавательных и практических усилий [2, с. 24-29].

Н.В. Матяш определяет проектную деятельность как форму учебно-познавательной активности школьников, заключающуюся в мотивированном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого проекта, обеспечивающую единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющуюся средством развития личности субъекта учения [1, с. 10].

Со временем реализация метода проектов претерпела некоторые изменения, но суть её остается прежней — развивать интерес детей к определённым учебным проблемам, а также показать практическое применение

знаний, полученных на уроках. Работа над проектом влияет на повышение мотивации учащихся к изучению иностранного языка, так как она происходит в атмосфере увлечённости, творчества и эмоционального комфорта [3, с.25-27].

Стоит отметить, что реализация метода проекта на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников.

Далее следует перейти к презентации нашего проекта по английскому языку для учащихся 4 класса на тему «Прогноз погоды». Разработка основывалась на материалах учебно-методического комплекса «Enjoy English» (М.З. Биболетова, Н.Н. Трубанева).

Целью проекта являлось проведение сравнительного анализа погодных условий в Великобритании и России в разное время года.

Задачи проекта:

- собрать материал о климатических особенностях двух стран;
- провести наблюдение за прогнозом погоды;
- обобщить полученный материал и сделать выводы;
- научиться создавать климатическую карту двух стран.

Работа носила интегративный характер, в котором учащиеся закрепляли и развивали свои компетенции в рамках нескольких предметов: иностранный язык, окружающий мир, русский язык и математика. На разработку проекта было отведено две недели. В качестве основной темы учащимся было предложено изучение климатических особенностей в России и Великобритании. Ученикам предлагалось собрать информацию о погодных условиях двух стран и на основе данного материала составить текст (на английском языке) про каждое время года; затем начертить график изменения температур по месяцам и нарисовать карту осадков.

Учащиеся объединились в две группы (по 4 человека), работавшие по двум направлениям: Россия и Великобритания. В каждую группу входили сильные и слабые ученики. После того, как были созданы группы, началось распределение ролей внутри групп.

Первое задание было одинаковым для всех: каждый ученик выбирал время года, которое он будет описывать. Второе задание было индивидуальным в зависимости от предписанной роли, которая, в свою очередь, определялась характером и уровнем знаний учеников.

Роли:

Главный редактор — проверяет тексты всех членов группы на предмет ошибок.

Чертежник — составляет график изменения температур по месяцам.

Метеоролог — рисует карту осадков для каждого времени года.

Управляющий — следит, чтобы каждый член группы принимал активное участие в разработке проекта на всех его стадиях, стимулируя участников к сотрудничеству. После этапа распределения ролей ученикам подробно объяснялась суть каждого задания.

2 задание. Составить небольшой по объему текст от 5 до 10 предложений на английском языке о погоде в России или Великобритании в тот период времени, который выбрал каждый ученик. Сначала учащийся должен был описать климат в стране, а затем сказать, какими видами деятельности дети могут заниматься в данное время года. Чтобы найти необходимую информацию, учащимся следовало обратиться к книгам по окружающему миру, а также интернет-ресурсам. Нами был рекомендован общеобразовательный журнал «Сезоны года».

С целью снятия трудностей была систематизирована лексика для описания погоды, сформированная на предыдущих уроках, а также введены конструкции для описания температуры:

The temperature is ten degrees below/ above zero — Температура: десять градусов ниже /выше нуля.

Учащиеся закрепили знания по безличной грамматической конструкции «It is» в предложениях It is windy, It is sunny. Ученики также повторили названия различных видов спорта на английском языке для составления второй части текста.

3 задание. С помощью указанного нами сайта «Weather Archive.ru» учащиеся должны были начертить график изменения температур. Для начала нужно было узнать среднюю температуру по каждому месяцу. Далее начертить на бумаге вертикальную и горизонтальную линии. На горизонтальной линии отметить 12 месяцев, а на вертикальной линии — градусы Цельсия. Затем отметить точкой соответствующие градусы и соединить сплошной линией.

3 задание. Начертить карту осадков для каждого времени года. Исходя из текстов, составленных членами группы, нужно было нарисовать метеорологические знаки, сообщающие о различных погодных условиях, например, о ветреной или дождливой погоде.

В ходе обсуждений в классе учащиеся пришли к выводу, что формой представления результатов исследовательской деятельности станут два стенда, на которых будут представлены климатические изменения в разные времена года в России и Великобритании. На стендах были показаны графики изменения температур, карта осадков, а также описание каждого времени года в двух странах.

Учащиеся осуществляли самостоятельную поисковую деятельность, составляли тексты на английском, чертили графики и карты. При этом учителя координировали работу учащихся. Во время подготовки проекта ученики приносили окончательные варианты текстов на проверку, а также задавали вопросы по творческой части в случае затруднений. На разработку проекта группам отводилось две недели.

По окончании работы обе группы собирались, чтобы представить свои проекты классу. Во время представления проектов группы описывали четыре времени года, разъясняли информацию на графике изменения температур и карте осадков. Время выступления 15-20 минут.

С целью подведения итогов, а также проведения сравнительного анализа двух стран ученикам был задан ряд вопросов: *Who reist hecoldest winter? Does it snow all the time in Russia in winter? What is the July temperature in the UK? Where is the warmest summer? What is the coldes temperature in Russia?* С помощью наводящих вопросов учащиеся сделали вывод, что в Великобритании климат теплее.

В завершение мы оценивали деятельность групп в зависимости от количества фонетических и грамматических ошибок, а также качества и объема выполненной работы.

Цели и зачали урока были достигнуты, ученики повторили и систематизировали пройденный материал по теме «Погода», применили знания на практике, реализовали свои творческие идеи, развили навыки самостоятельной учебной деятельности, а также получили удовольствие от выполнения необычного вида деятельности и от полученного результата.

Таким образом мы доказали, что метод проектов является не только возможным, но и эффективным средством в формировании учебных компетенций.

Список используемой литературы

1. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: Учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. В. Матяш. — М.: ИЦ Академия, 2012. — С. 7-10.

2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. — М.: «Академия», 2009. — С. 24-29.
3. Петричук, И. И. Проектная деятельность учащихся на уроках английского языка / И. И. Петричук // Иностранные языки в школе. — 2011. — №10. — С. 25-27.
4. Биболетова, М. З. «EnjoyEnglish»: Учебник англ. яз для 4 кл. общеобраз. учрежд. / М. З. Биболетова, О. А. Денисенко, Н. Н. Трубанева. — Обнинск: Титул, 2009.

УДК 372.881.111

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**FEATURES OF THE ORGANIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY
AT THE CLASSES OF FOREIGN LANGUAGE
FOR PRE-SCHOOL CHILDREN**

Д.О. МИЛОВА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа АФ-115, E-mail: milovadashuta@yandex.ru

Е.Ю. РОГАЧЕВА – научный руководитель, д.пед. н., профессор кафедры
педагогики ВлГУ, E-mail: erogacheva@hotmail.com

D.O. MILOVA – student, Vladimir state university,
E-mail: milovadashuta@yandex.ru

E.U. ROGACHEVA – doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of education, Vladimir state university,
E-mail: erogacheva@hotmail.com

Аннотация: В статье обсуждается специфика организации развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста.

Abstract: Article briefly describes the results of research what is the particularity of the organization of the development of cognitive activity of pre-school children.

Ключевые слова: познавательная деятельность, познавательная активность, дошкольники

Key-words: cognitiveactivity, pre-school children

Российский педагог и лингвист, автор популярной методики изучения английского языка Наталья Александровна Бонк утверждает: «В обучении иностранному языку огромную роль играет грамотное и разумное начало. Хорошее начало может быть залогом дальнейшего успеха, плохое - принести неисправимый вред. От искаженного произношения, неправильной, невнятной речи так же трудно избавиться в дальнейшем, как от любой плохой привычки». Вопросы, связанные с обучением иностранному языку дошкольников, являются сегодня предметом широких дискуссий, поскольку раннее детство (с 5 лет) рассматривается специалистами как наиболее благоприятный период для овладения иностранным языком.

Проблема создания условий, эффективно влияющих на формирование познавательной активности детей дошкольного возраста, вот уже на протяжении нескольких десятилетий занимает одно из важнейших мест в психолого-педагогических исследованиях. Она актуальна и в настоящее время в связи с усилением требований, предъявляемых школой к готовности детей к обучению. Тревожно, что исследования ряда авторов свидетельствуют о снижении познавательной активности детей, находящихся на пороге школьного обучения. Отмечается низкий уровень сформированности у них потребности в познании окружающей действительности, устойчивого познавательного отношения к миру.

Недавно был принят стандарт дошкольного образования. В нем ставится задача организации занятости, связанной с развитием познавательной активности дошкольников, поддерживающей обучение иностранному языку на раннем этапе. И это очень ценно.

Современная тенденция обучения иностранному языку на раннем этапе безусловно призвана способствовать повышению познавательной активности дошкольников. Социально-экономические и политические преобразования в России повлекли за собой существенные изменения в образовательной системе. Концепция модернизации российского образования указывает на необходимость направления обучения иностранному языку в раннем возрасте на новые исторические условия, потребности сегодняшнего дня, когда образование должно превратиться в механизм раз-

вития личности, и тем самым в действенный фактор развития общества. Это и обуславливает актуальность темы.

Проблема исследования заключается в следующем: какова специфика организации развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста? Решение этой проблемы обусловило выбор темы исследования «Особенности организации познавательной деятельности на занятиях по иностранному языку дошкольников».

В ходе исследования на основе анализа литературы было выявлено, что развитие познавательного интереса детей дошкольного возраста к иностранному языку будет эффективным, если осуществляются следующие условия:

- разработана система обучения и воспитания, исключаящие кратковременные средства воздействия, побуждающие любопытство и заинтересованность ребенка к изучению иностранного языка;

- познавательный интерес как качество личности ребенка становится доминирующим компонентом учебно-воспитательного процесса;

- обучение иностранному языку дифференцируется на основе учета индивидуальных возможностей детей;

- обеспечивается целостный процесс обучения иностранного языка дошкольников в процессе игровой деятельности.

Как правило, к достижению старшего дошкольного возраста (6-6,5 лет) у большинства детей формируются интеллектуальные возможности для обучения в школе. Это проявляется в том, что у дошкольников существенно возрастают возможности умственной деятельности. Они довольно хорошо ориентируются в окружающей действительности. На этом этапе важно сформировать такие навыки, как стремление узнать как можно больше нового об окружающем мире и уметь систематизировать полученные знания, а также внятно объяснить результат полученных знаний.

У детей старшего дошкольного возраста значительно возрастает произвольность познавательных процессов (внимания, памяти), складываются основные умственные умения и умственные операции (сравнение, анализ, обобщение, классификация и др.).

Доказано, что дети старшего дошкольного возраста способны к таким мыслительным операциям, как анализ и синтез. Опираясь на эту способность, можно применить и соответствующий метод обучения.

Представим, что дети рассматривают картинку, на которой изображен строитель со строительным инструментом на фоне строя-

щегося дома . Воспитатель предлагает назвать признаки, по которым ребята определили профессию человека . Такой элементарный анализ является необходимой отправной точкой для более сложного, причинного анализа , позволяющего рассмотреть причинные связи и зависимости между признаками, выявленными в элементарном анализе. Соответствующий такому анализу синтез помогает ребенку понять существенные, значимые связи и отношения.

Так, продолжая рассматривать названную выше картину, воспитатель предлагает детям подумать, зачем строителю мастерок, который он держит в руке, почему подъемный кран такой высокий, зачем нужно строить такой большой дом, кого может порадовать работа строителя и т.д. Задумываясь над этими вопросами, дети начинают вникать в сущность явлений, приучаются выявлять внутренние взаимосвязи, как бы видят то, что не изображено на картине, учатся делать самостоятельные выводы.

При организации обучения дошкольников английскому языку возникает проблема – отсутствие у ребёнка потребности говорить на иностранном языке.

Главная трудность заключается в том, что эту потребность надо специально создать. И это можно сделать с помощью потребности ребёнка в других видах деятельности, в данном случае, в его потребности в игре, являющейся ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте. Игровые приёмы дают возможность создавать реальные коммуникативные ситуации. При обучении иностранному языку, когда учебная мотивация отсутствует, игра становится основным способом организации деятельности дошкольников на занятиях по обучению иностранному языку.

Это могут быть ситуативные игры, например: сюжетно-ролевая игра «В магазине» («In the shop»). Дети выбирают роль продавца и покупателя. Продавец раскладывает продукты и встречает покупателей.

- What would you like?

-I'd like.....

-Here you are.

-Thank you.

-My pleasure.

Или соревновательные игры, например « Веселый счет». Мяч передается по кругу на счет: One! Two! Three! Four! Five! Good-bye! Выбывает тот, у кого мяч оказался в руках на «Good-bye». Игра длится до тех пор, пока из всех игроков останется один, который и станет победителем.

В занятие должны включаться задания на сравнение по контрасту и по подобию, сходству. Ребята могут сравнивать человека и животное (чем похожи, чем отличаются), искусство, быт, игры, пищу разных народов мира, поступки, проявления чувств и т.п. Во всех случаях сравнение помогает образованию конкретных, ярких представлений, более эффективным и осознанным становится процесс формирования оценочного отношения к себе и окружающим, к событиям и явлениям социального мира.

При использовании этого важного методического приема педагог в каждом конкретном случае должен решить, с какого сравнения начинать — со сравнения по сходству или по контрасту. Как доказывают психологи, сравнение по контрасту дается детям легче, чем сравнение по подобию. Ребенок быстро находит ответ на вопросы: «Чем отличается слон от волка?», но ему гораздо сложнее отыскать между ними сходство.

Прием сравнения, освоенный детьми, помогает им выполнять задания на группировку и классификацию. Для того чтобы группировать, классифицировать предметы, явления, необходимо умение анализировать, обобщать, выделять существенные признаки. Все это способствует осознанному усвоению материала и интересу к нему.

В ходе нашего исследования были разработаны следующие задания:

Задания на развитие мышления:

1. Предложите показать ребенку картинки с одинаковыми названиями и сказать, чем они отличаются.

2. Работа с картинками: разделите животных на две группы: домашние животные и дикие животные.

Обучение дошкольников иностранному языку должно быть коммуникативно направленным. Дети должны уметь использовать изученный лексико-грамматический материал в естественных ситуациях общения.

Задания на закрепление лексики:

1. Детям дана палитра с названиями цветов, они должны закрасить ячейки этой палитры в нужные цвета.

2. Игра «Звук». Учителю понадобится стул или стулья, в зависимости от того, сколько детей играют в игру. Учитель объявляет главный звук, например S. Дети начинают ходить вокруг стульев, в то время как учитель медленно произносит любые слова на английском. Как только учитель называет слово, начинающееся со звука S, дети должны занять место на стульях. Если ребенок сел самым последним 3 раза, он выбывает.

3. Игра «Что за предмет?». Вначале игрушку описывает учитель: «Он круглый, синий, с жёлтой полосой и т.д.». Ребёнок вынимает из мешочка предмет, игрушку, называет его (это мяч).

На первом этапе обучения основной задачей является динамичное развитие устной речи (говорения и понимания речи на слух).

Задания на развитие устной речи:

1. Игра «Моя семья. My Family». Учитель раздает детям картинки с изображением членов семьи. Дети называют их на английском языке и рассказывают, как они помогают им дома.

2. Задание на расширение активного словаря ребенка. Рассмотрите вместе с ребенком картинки и назовите каждый предмет. Затем спросите малыша, для чего нужны эти предметы.

Как известно, в процессе обучения английскому языку существенное внимание отводится процессу запоминания.

Задания на развитие памяти:

1. Данная игра представляется интересной для закрепления и повторения лексики по теме «Части тела». Ребёнку, который будет рисовать, даётся лист бумаги и яркий фломастер (чтобы было видно всем детям). Затем ему завязывают глаза, и он начинает рисовать, при этом обязательно называя всё, что рисует: «This is his nose, these are his eyes...» и так далее. Можно использовать варианты: «This is my (her)...» Таким образом, параллельно с лексикой по теме повторяются структуры *this is* и *these are* и притяжательные местоимения *my, his, her*.

Отбор социолингвистического содержания обучения иностранным языкам на раннем этапе необходимо проводить с учетом следующих принципов: принципа познавательной ценности, принципа частотности, принципа системности, принципа тематической направленности, принципа концентричности, принципа синтагматической и парадигматической обусловленности.

Принцип познавательной ценности учитывается при отборе языкового и речевого материала. Языковой материал включает лексические единицы разных частей речи: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, предлоги и грамматические конструкции, доступные детям. В речевом материале входят клише и речевые обороты, выражающие намерение говорящего.

При отборе языкового и речевого материала преподаватель учитывает принцип частотности и формирует активный и потенциальный

словарь. В активный словарь включаются все слова и выражения, которые дети усваивают в процессе практического овладения иностранным языком на занятии и вне занятий. Потенциальный словарь состоит из форм обращения, которые использует преподаватель на занятиях для организации процесса общения, и которые дети усваивают постепенно, интуитивно. Формирование пассивного словаря в дошкольном возрасте не предусматривается. Это положение определяется особенностями мыслительной деятельности детей дошкольного возраста, которые способны усвоить любое содержание только при условии его активного продуцирования и вариативного повторения.

Учитывая принцип частотности, преподаватель должен уделить особое внимание отбору детского, лингвострановедческого материала, который включает: праздники, традиции, обычаи народа; песни, танцы, поэзию, рассказы, сказки, игры детей страны изучаемого языка; пословицы, поговорки, рифмовки, скороговорки.

Систематизировать языковой, речевой и лингвострановедческий материал необходимо, опираясь на принцип тематической направленности. Учитывая уровень языковых обобщений ребенка определенного возраста, преподаватель определяет тематику занятий. Выбранная преподавателем тема определяет коммуникативную ситуацию и сюжет занятия.

Определяя тематику занятий на год или на курс обучения, преподаватель должен учитывать принцип концентричности, который предполагает повтор этих тем на следующих этапах обучения с более глубоким содержанием. Усвоенный ранее детьми языковой, речевой и лингвострановедческий материал вовлекается в другие темы на более высоком уровне и предлагается детям в более сложных грамматических конструкциях.

Осмысленное усвоение языкового содержания ребенком возможно только при учете и реализации преподавателем принципа парадигматической и синтагматической обусловленности. Учитывая этот принцип, преподаватель отбирает языковой материал по категориальному признаку.

Учет родного языка играет исключительно большую роль в овладении детьми как средствами общения, так и деятельностью общения. Опора на опыт дошкольников в родном языке подразумевает познавательную активность детей по отношению к явлениям родного и иностранного языков. При этом удастся обходиться без терминов, которые пока незнакомы детям в родном языке (например, грамматическое время лицо, число,

падеж и др.) и опираться на эмпирические представления ребенка о системеродного языка, формируя через них аналогичные представления в иностранном языке. Перевод с родного на иностранный и с иностранного на родной язык рассматривается как важное средство обучения, которым дети пользуются с первых шагов обучения иностранному языку. С помощью родного языка дети осознают значение новых слов и речевых образцов. Поскольку дети заучивают много рифмовок, считалок, стихотворений и песен, с их содержанием знакомятся лишь с помощью перевода на родной язык.

Игнорирование родного языка на раннем этапе методически неправильно. Это нередко является причиной неточности понимания или полного непонимания языковых явлений (лексического и грамматического материала). Это обуславливает неправильность или неадекватность использования языковых явлений в речи, механический характер их усвоения. Родной язык может быть средством контроля понимания, и иногда он помогает более точно и полно формулировать мысли детей.

Несомненно, что организаторами самостоятельной познавательной деятельности детей должны стать взрослые. Организация системы познавательной деятельности детей ведет к появлению и развитию познавательного интереса, который проявляется в активном включении детей в познавательную деятельность (занятие, наблюдение, беседу и т.п.), в появлении повышенного внимания, сосредоточения, в самостоятельных вопросах и решении познавательных задач.

Познавательная активность тесно связана с познавательной деятельностью. Она взаимодействует с такими качествами, как самостоятельность, познавательный интерес, под влиянием которых она сама развивается и в то же время способствует развитию этих качеств.

Изучение иностранного языка старшими дошкольниками развивает различные стороны личности: память, внимание, прилежание, языковую догадку, эрудицию, дисциплину, делает ребенка более активным, приучает его к коллективным формам работы в группе, пробуждает любознательность, артистизм, формирует ребенка интеллектуально и эстетически.

Список используемой литературы

1. Волостникова, А.Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности /А. Г. Волостников, 1994.

2. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. — М.: Русский язык, 1989.
3. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. — М.: Просвещение, 1985.
4. Протасова, Е.Ю. Обучение иностранным языкам дошкольников / Е. Ю.Протасова //Иностранные языки в школе. — 1990. — №2.
5. Проскурова, Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника /Е. В. Проскурова // Под. ред. Венгера Л.А. — Киев, 1985. — 128 с.

УДК 372.881.111

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЛОГИКЕ ЕВРОСОЮЗА

SPECIFICITY OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN THE LOGIC OF THE EUROPEAN UNION

А.В. МОШНОВА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа ФА-113, E-mail: moshnova95@mail.ru

Е.Ю. РОГАЧЕВА – научный руководитель, д.пед.н., профессор кафедры
педагогики ВлГУ, E-mail: erogacheva@hotmail.com

A.V. MOSHNOVA – student, Vladimir state university,
E-mail: moshnova95@mail.ru

E.Yu. ROGACHEVA – doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of Education, Vladimir state university,
E-mail: erogacheva@hotmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются основные направления развития языковой политики в области изучения иностранных языков. Анализ документов показал, что главной стратегией является изучение трех языков: родного и 2-х иностранных, поскольку языковые навыки открывают возможности для обучения и профессиональной занятости в любой европейской стране и позволяют интегрировать учащихся в международное социокультурное пространство.

Abstract: The article is concerned with the main directions of development of language politics in the field of learning foreign languages. The analysis of the documents showed that the main strategy is to study 3 languages: native and 2 foreign languages, as language skills open up opportunities for learning and professional employment in any European country and allow students to integrate into the international socio-cultural space.

Ключевые слова: языковая политика, мультилингвизм, Европейский Союз, обучение иностранным языкам.

Key-words: language politics, multilingualism, European Union, learning a foreign language.

Современное образование является фундаментальной основой человеческой жизнедеятельности, которая становится интернациональной, многоязычной и поликультурной и роль владения иностранным языком в жизни населения стремительно растет. Вторая половина XX века отмечена появлением новой тенденции в развитии мирового сообщества, а именно глобализацией. Сегодня глобализация требует выработки системы, комплексов, взаимосвязанных идей и достижений жестких требований к различным образовательным организациям. Для России важно учесть положительный опыт развитых стран, входящих в состав ЕС по решению данной проблемы.

В последние годы высшее образование в России столкнулось обще-европейским движением, известным как «Болонский процесс». Официально процесс начал свое действие 19 июня 1999 года после подписания Болонской декларации. Болонский процесс всегда готов к сотрудничеству со всеми государствами. В сентябре 2003 года Россия стала участницей Болонского процесса, как и другие 47 стран [4, с. 3].

Активное и развивающееся сотрудничество между разными странами ставит одной из главных задач в современном обществе — владение иностранными языками. Совет Европы считает, что одним из главных принципов образования должно стать многоязычие. Это единственный путь, который позволит устанавливать контакты с соседними государствами, чтобы иметь доступ к различным богатствам устных и письменных источников их культуры [2, с. 144].

Основная мысль конференции Евросоюза, прошедшей 24 февраля 2009 г., — поощрение европейских граждан изучать два иностранных языка как основу новой стратегии ЕС по мультилингвизму [6, с. 25].

Второй, «персональный адаптивный» иностранный язык необходимо использовать как средство знакомства с историей, культурой и литературой страны изучаемого языка. Второй иностранный язык должен стать дополнением к первому языку, предназначенному для профессиональных целей. Важно также отметить значимость пожизненного аспекта обучения иностранному языку, необходимого не только для рабочих целей, но и для туризма и путешествий людей любого возраста.

Для решения поставленной задачи реформа традиционной системы обучения иностранным языкам провозглашает следующие стратегии:

- раннее обучение с учетом языков-соседей и родственных языков;
- использование иностранного языка как средства обучения с одновременным сокращением времени на традиционные курсы языка;
- увеличение количества предлагаемых для изучения языков на основе модульного принципа;
- сочетание интенсивных и экстенсивных фаз в изучении языка;
- использование мультимедийных средств обучения языку;
- расширение рецептивного многоязычия [3, с. 134].

Для улучшения системы признания экзаменов во всей Европе и приравнивания экзаменационных требований в европейских странах Советом Европы были созданы «Общеввропейские компетенции владения ИЯ: изучение, преподавание, оценка». Здесь можно найти подробное описание частичных компетенций и шкалу владения языками из 6 уровней:

- A1 — использование языка на начальном уровне (Breakthrough);
- A2 — использование языка на начальном уровне (Waystage);
- B1 — самостоятельное использование языка (Threshold);
- B2 — самостоятельное использование языка (Vantage);
- C1 — профессиональное использование языка (Effective Operational Proficiency);
- C2 профессиональное использование языка (Mastery).

Процесс обучения иностранному языку должен превратиться в межкультурное обучение, то есть в «обучение пониманию чужого», направленное на преодоление существующих стереотипов и воспитанию толерантности в отношении представителей других культур [3, с. 135]. Культура межнационального общения является частью общечеловеческой культуры. Ее необходимо развивать для достижения взаимопонимания и согласия по различным вопросам.

В нашем исследовании были рассмотрены и проанализированы УМК по французскому языку за 8 класс, которые используются в России и в странах ЕС. Сравнительная характеристика представлена в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительная характеристика содержания учебников по французскому языку для 8 класса

УМК: «Le français c'est super!» (Кулигина А. С. Щепилова А. В.), 2014 г.	«À plus! — Nouvelle édition/Band 2» (Otto-Michael Blume, Gertraud Gregor, Catherine Jorißen), 2013 г.
Гимназия №35 г. Владимир	Rheingau Gymnasium г. Берлин
УМК включает в себя аудиозапись и рабочую тетрадь, но используются редко	Наличие обширного цифрового пакета материалов, активное использование Интернета.
УМК предназначен школьникам, обучающимся французскому языку во 2 — 7 классах по УМК того же названия	Данный учебник подходит для людей любого возраста, которые находятся на начальном этапе изучения французского языка.
Учебник направлен на углубленное изучение ИЯ, поэтому некоторые задания вызывают трудность для непрофильных классов.	УМК с первых занятий осуществляет подготовку к DELF, наличие тестовых заданий в формате DELF. Учет индивидуализации: в любом разделе можно найти два пути обучения, которые ведут к одной цели. Значки обозначают задачи в верхней и нижней части учебника.
Темы: географические и природно-климатические особенности Франции, крупные и малые города, достопримечательности, известные деятели культуры, науки и техники.	Темы: солидарность, толерантность, дружба народов, борьба с насилием и жестокостью

Анализ УМК по французскому языку за 8 класс показал основные различия в вышеуказанной учебной литературе и недочеты, с которыми можно столкнуться во время преподавания иностранного языка в России.

На основе всего этого можно прийти к выводу, что необходимы изменения всей системы обучения иностранному языку. В первую очередь это касается разработки учебных программ, учебников и методических пособий нового поколения, построенных на основе «Общеввропейских компетенций владения ИЯ» и по принципу межкультурного обучения.

Следует также отметить, что в рамках Европейского союза была создана специальная программа «Эразмус» (англ. Erasmus) по обмену студентами и преподавателями между университетами стран членов Евросоюза, а также Исландии, Лихтенштейна, Македонии, Норвегии, Турции. Это отличный вариант, чтобы обучаться, проходить стажировку или преподавать за рубежом. Сроки обучения и стажировки варьируются от 3 месяцев до 1 года каждый, в сумме до 2 лет. Программа «Эразмус» всегда нацелена на повышение качества образования в Европе, развитие мобильности и культурных связей студентов европейских и соседних с ЕС государств [7, с. 138]. Несмотря на то, что ВлГУ не участвует в данной программе, на местном уровне идет активное развитие международной деятельности. Формы сотрудничества разнообразны: от совместного участия в конференциях и симпозиумах до обмена студентами и преподавателями.

В заключение хотим подчеркнуть, что включение системы мер по повышению уровня владения иностранным языком в общую систему образования будет способствовать общественному прогрессу.

Список используемой литературы

1. Артюшевская, С.В. Языково-обучающий туризм как способ изучения иностранных языков и культур / С.В. Артюшевская. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2016. — №54. — С. 144-153.
2. Зеленовская, А.В. Организация обучения иностранному языку на современном этапе европейской интеграции / А.В. Зеленовская, С. А. Трофименко. — Минск: Изд. центр БГУ, 2017. — С. 134-138.
3. Касевич, В.Б. Болонский процесс / В. Б. Касевич, Р. В. Светлов, А. В. Петров, А. В. Цыб. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. — 108 с.
4. Пономарева, О.Б. Стратегия мультилингвизма и изучения иностранных языков в Евросоюзе / О.Б. Пономарева. — Вестник ТГУ, выпуск 2 (2), 2015. — С. 23-28.
5. Пузатых, А.Н. Политика Европейского союза в области языкового образования / А.Н. Пузатых. — Психология образования в поликультурном пространстве, 2015. — №32 (4). — С. 135-141.

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА
ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**FEATURES IN TEACHING CHINESE LANGUAGE
TOPRE-SCHOOL CHILDREN**

К.С. ПЕРЕПЕЧЕНОВА – магистрант, Педагогический институт ВлГУ,
Группа ЗПИИМ-117, E-mail: perepechonova.ksu@mail.ru

И.В. ПЛАКСИНА – научный руководитель: к.пс.н., доцент кафедры педаго-
гоики ВлГУ, E-mail: irinaplх@mail.ru

K.S. PEREPETCHENOVA – undergraduate, Vladimir state university,
E-mail: perepechonova.ksu@mail.ru

I.V. PLAKSINA – PhD in psychology, docent, Vladimir state university,
E-mail: irinaplх@mail.ru.

Аннотация: В статье рассмотрена актуальность изучения китайско-го языка детьми дошкольного возраста. Проведен анализ основных психологических особенностей дошкольного возраста, а так же лингвистических особенностей китайского языка, в соответствии с которыми выявлены некоторые особенности преподавания китайского языка детям дошкольного возраста. Произведён анализ иностранной и отечественной литературы, исследований в данном научном направлении с использованием методов анализа, синтеза и научной индукции.

Abstract: The articles deals with the features of teaching Chinese language topreschool-agedchildren. The analysis of the basic psychological features of the children, and the linguistic features of the Chinese language resulted in defining some specific teaching features. The article was created on the basis of foreign and national literature, method of scientific induction, analysis and synthesis were used.

Ключевые слова: преподавание языка, психология дошкольников, лингвистические особенности китайского языка.

Keywords: foreign language teaching, preschool children psychology, Chinese language linguistic features.

Во многих странах мира в настоящий момент число изучающих иностранный язык растет, а их средний возраст уменьшается. Изучение языка зачастую начинается до начала школьного образования, и эта идея уже не кажется нам необычной, она стала нормальной частью современной жизни. Исследователи видят причины данного феномена в двух факторах. Во-первых, некоторые исследования свидетельствуют о том, что раннее начало изучения языка помогает достичь лучших результатов. Например, согласно исследованию, проведенному Массачусетским институтом, чтобы освоить язык на уровне носителя следует начинать изучение до 10 лет. Исследователи пришли к выводу, что лучше всего способность к овладению языком в целом, и грамматикой в особенности, развита в детстве, несколько снижается в подростковом возрасте и ослабевает во взрослых годах [3]. Второй причиной повсеместного изучения языка детьми дошкольного возраста является стремление родителей обеспечить детям высокий уровень образования, и, как следствие, жизни, который в современном мире немислим без владения несколькими иностранными языками.

Нельзя не отметить, что в настоящее время популярным для изучения является «язык мирового общения» — английский. Однако факты свидетельствуют, что мир, в большинстве своем, говорит на китайском — языке, насчитывающем более 1 миллиарда говорящих, из которых более 800 миллионов являются носителями, в то время как носителей английского языка всего около 340 миллионов, а в целом на нем общаются около 500 миллионов человек [6]. Следует так же отметить, что Китайская Народная республика является лидирующей экономикой мира, и, по-видимому, сохранит свои позиции в будущем, увеличивая свое влияние в мире. Следовательно, владение китайским языком откроет перед людьми большие экономические и карьерные перспективы.

Вследствие вышеназванных факторов изучение китайского языка обоснованно видится многим родителям надежной инвестицией в будущее детей, а ранний возраст для начала обучения — гарантией отличного результата. Соответственно, вопрос об особенностях преподавания китайского языка детям дошкольного возраста является крайне актуальным.

Мы считаем, что особенности преподавания китайского языка детям дошкольного возраста детерминированы двумя группами факторов: психологическими особенностями учеников и лингвистическими особенностями языка.

Следует выделить наиболее важные психологические характеристики детей данного возраста, во многом определяющие процесс преподавания языка. Во-первых, исследователи сходятся в том, что игровой вид деятельности является ведущим в дошкольном и младшем школьном возрасте. Поэтому обучение языку должно осуществляться через опыт, переживание. Во-вторых, для детей характерен активный тип восприятия: они активны в мыслительном плане, т.е. могут быть очень сфокусированы на захватывающем их сюжете, а так же активно двигаются. В-третьих, психологической особенностью детей дошкольного возраста является короткий период удержания внимания [4, с. 222]. Учитывая вышеназванные особенности, мы можем заключить, что эффективное преподавание китайского языка возможно посредством проведения разнообразных активных дидактических игр. Данные игры должны быть направлены на введение новых языковых единиц, многократное повторение, а так же их использования в разных игровых ситуациях.

Наряду с этим, психологи отмечают высокую коммуникативную активность детей дошкольного возраста — они стремятся общаться, взаимодействовать друг с другом и с учителем. А так же, исследователи отмечают, что дети дошкольного возраста способны хорошо усваивать готовые языковые конструкции, т.е. готовые фразы и предложения, которые им нравится использовать, даже не до конца осознавая их смысл, не имея представления о грамматическом строении или лексических компонентах. И наконец, с точки зрения мотивации дети ориентированы на краткосрочные цели, на быстрый результат, на то, что они смогут понять, повторить в классе, а затем продемонстрировать родителям [4, с.224]. Учитывая вышеназванные особенности, мы считаем, что преподавание китайского языка детям дошкольного возраста должно осуществляться в группах, по учебным материалам, предусматривающим освоение готовых языковых конструкций посредством коммуникативных методов преподавания.

Наряду с психологическими особенностями детей дошкольного возраста, лингвистические особенности изучаемого языка так же оказывают существенное влияние на процесс преподавания языка. В первую очередь следует обратиться к фонетическим особенностям, поскольку китайский язык является тоновым языком. Тон — мелодический рисунок голоса, который характеризуется изменением высоты звука. Государственный вариант китайского языка — путунхуа — имеет 4 смыслоразличительных тона. Таким образом, каждый слог может иметь от 1 до 4 тоновых вариантов,

или же иметь нейтральный тон. В путунхуа насчитывается 414 слогов [5, с. 15], с учётом тоновых вариантов и некоторых исключений число уникальных слогов в китайском языке составляет около 1332. Таким образом, при звучании смысловые варианты слова зависят лишь от тона. Вследствие чего овладение фонетической системой китайского языка видится крайне важным [2, с. 67]. Вследствие отсутствия у детей дошкольного возраста сформированной и четко структурированной фонетической системы родного языка, им легче удастся усвоение фонетических конструкций китайского языка. Таким образом, преподавание китайского языка должно включать в себя большое количество подвижных, лексических игр, ориентированных на говорение, отработку фонетики, например, включающих в себя скороговорки, песни, стихи, диалоги.

Второй лингвистической особенностью китайского языка является иероглифическая письменная система. Вопрос о возникновении данной системы остается открытым, однако некоторые исследователи видят его начало в неолитической культуре Давэнькоу, существовавшей в период 4100-2600 гг. до н. э, что делает китайскую письменность старейшей в мире [5]. Следовательно, за долгую историю своего существования китайская иероглифическая система развилась до огромного количества письменных знаков. Исследователи китайского языка подчеркивают, что количество иероглифов в китайском языке является сложностью для учащихся, поэтому их изучению следует уделять особое внимание. Заучивание иероглифов с детьми дошкольного возраста возможно с использованием дидактических игр, связанных с визуальными образами, карточками, ассоциациями, например, иероглифические пазлы, загадки, игры с карточками.

Обобщая вышесказанное, мы считаем, что преподавание китайского языка детям дошкольного возраста должно осуществляться в группах, базироваться на игровой технологии, а именно на использовании лексических игр, включающих в себя готовые языковые конструкции, а так же элементы двигательной активности — пантомимы, танцы, командные игры — направленные на запоминание, развитие навыков разговорной речи, отработку фонетики; а так же иероглифических игр, направленных на восприятие и запоминание иероглифов, способствующих развитию внимательности и визуального восприятия.

Список используемой литературы

1. Алексахин, А. Н. Теоретическая фонетика китайского языка. Базовый курс теоретической фонетики современного китайского языка путунхуа / А. Н. Алексахин. — М.: Восточная книга, 2011. — 342 с.
2. Малых, О. А. Пути решения актуальных проблем обучения произношению в процессе преподавания китайского языка / О. А. Малых // Китайский язык: лингвистические и методические аспекты материалы международной научной конференции, 2016. — С. 66-72.
3. Critical window for learning a language [Электронный ресурс].— <http://www.bbc.com/news/health-43947365>
4. Richards, J. C. Key Issues in Language Teaching / J.C. Richards // Cambridge University Press, 2015. — 826 p.
5. The Origins of Chinese Writing: the Neolithic Evidence [Электронный ресурс]. — https://www.academia.edu/4745744/The_Origins_of_Chinese_Writing_the_Neolithic_Evidence
6. Top 30 languages of the world [Электронный ресурс].— http://www.vistawide.com/languages/top_30_languages.htm

УДК 37.032

ВЛИЯНИЕ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

INFLUENCE OF THE SCHOOL COMMUNITY ON THE FORMATION OF THE TEENAGER'S PERSONALITY

И.С. ОБРАЗЧИКОВА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа Я-213, E-mail: inna080896@yandex.ru

В.А. ЛАВРЕНТЬЕВ – научный руководитель, к. пед. н., доцент кафедры
педагогике ВлГУ, E-mail: lwa33@mail.ru

I.S. OBRAZCHIKOVA – student, Vladimir state university,
E-mail: inna080896@yandex.ru

V.A. LAVRENTYEV – PhD in pedagogy, docent, Vladimir state university,
E-mail: lwa33@mail.ru

Аннотация к работе: в данной работе основное внимание уделяется проблеме влияния классного коллектива на формирования личности подростка. Выделяются основные формы воздействия классного коллектива, а также рассматриваются проблемы, возникающие между подростком и классным коллективом, в котором он находится.

Abstract: Our work is focused on the problem of school community influence on the formation of adolescent's personality. We single out the main ways of school community influence, and also consider problems that arise between a teenager and the classroom in which he is.

Ключевые слова: классный коллектив, подросток, формирование личности ребенка, факторы воздействия классного коллектива, взаимоотношения между подростком и классным коллективом.

Key words: the school community, the teenager, the formation of personality of the child, the factors of school community influence on children, the relationship between a teenager and a school community.

Актуальность нашего исследования определяется тем, что подростковый период — важный и при этом сложный этап жизни каждого человека, когда ребенок начинает активно социализироваться в первую очередь через стремление к самостоятельности. Чаще всего это в той или иной степени проявляется в его желании освободиться от зависимости родителей: ребенок меньше проводит времени в кругу семьи, и в то же время у него растет желание больше общаться со сверстниками. Общение с друзьями становится ведущей и наиболее интересной ему деятельностью ребенка в подростковом возрасте, что определяет рассматриваемую проблему.

Учитывая то, что ребенок больше всего находится в классном коллективе, именно общение с одноклассниками оказывается наиболее значимым для ребенка, и потому переход отношений подростка со сверстниками на новый уровень предполагает формирование общих для них привычек, образа жизни, увлечений и усваиваемых под руководством педагогов жизненных ценностей, во многом затем определяющих мировоззрение и поведенческие нормы членов классного коллектива. Мы согласны с утверждением, представленным в учебном пособии по возрастной и педагогической психологии, что «в подростковом возрасте особо возрастает ценность дружбы и друга, ценность коллектива сверстников» [2, с. 220]. Именно это позволило нам сформулировать тему проведенного нами исследования,

цель которого состояла в определении значения и формы влияния классного коллектива на формирование личности подростка.

Исходя из данной логики, нами были выделены объект (принципы взаимоотношений членов классного коллектива) и предмет (формирование личности подростка в процессе этих взаимоотношений) исследования.

Не подлежит сомнению, что любой классный коллектив оказывает на ребенка огромное влияние, играет роль в его формировании как личности, и потому значение и формы влияния класса на формирование личности подростка в классном коллективе представляют интерес и имеют практическую значимость в первую очередь для классных руководителей и студентов старших курсов, готовящихся к прохождению педагогической практики. В связи с этим достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- рассмотреть характерные особенности понятия «классный коллектив» как наиболее распространенного объединения детей;

- определить значение и наиболее значимые формы влияния классного коллектива на личностное развитие подростка;

- используя научные основы методики «Ценностно-ориентационное единство», проанализировать полученные сведения и сделать вывод о наличии (отсутствии) влияния классного коллектива на личность подростка.

В подростковом возрасте общение со сверстниками приобретает для подростка иное, нежели ранее, значение. В данном исследовании была выдвинута следующая гипотеза: главенствовавший прежде в детской коммуникации элемент игры заменяется количественно растущими проявлениями социализации подростка, происходящей в процессе общения со сверстниками, отношения с которыми определяются в это время, как правило, как самоутверждение в условиях равноправия.

Круг сверстников, в котором бывает чаще всего ребенок, это его классный коллектив, и из рассмотренных нами определений этого понятия мы остановили наше внимание на том, которое представляется нам наиболее точным: «На основе анализа существующих в педагогике и психологии характеристик коллектива можно сказать, что детский воспитательный коллектив — это объединение школьников, имеющих общие социально значимые цели, организующих разнообразную совместную деятельность, имеющих органы управления и связанных коллективистскими отношениями» [2, с. 159].

В логике нашего исследования стоит обратить внимание на точку зрения А.С. Макаренко, который одним из первых разработал основы коллективного воспитания. По его мнению, полноценное развитие ребенка и, соответственно, формирование его как личности приобретает большое значение в школьном коллективе, именно поэтому Макаренко уделял внимание важности развития каждого ребенка в коллективе. Он считал, что школьный коллектив и дисциплина в нем дают личности свободу, но при этом утверждал, что зачастую «интересы коллектива стоят выше интересов личности там, где личность выступает против коллектива» [1, с. 296]. Поэтому всем школьникам, входящим в классный коллектив, необходимо уметь взаимодействовать между собой. Каждая отдельная личность должна общаться с коллективом в целом, коллектив же при этом должен «слушать» и не подавлять отдельного члена коллектива. А.С. Макаренко также указывал, что стоит обращать внимание на положительные качества в детях, сочетать требовательность, строгость с уважением к личности каждого члена коллектива.

В этой связи нам представляется важным мнение В.А. Сухомлинского, который делал «акцент на развитии у ребенка собственной позиции, на сохранении своеобразия личности в процессе коллективной деятельности» [2, с. 157]. Действительно, многое в формировании личности подростка зависит от влияния, которое оказывает на него класс. При этом необходимо учитывать, что часто мнение подростков основывается на неаргументированном «нравится — не нравится», то есть на эмоциональном и потому в определенной мере субъективном суждении. Как уже было сказано выше, для ребенка подросткового возраста основным видом деятельности становится общение со сверстниками. При этом подросток хочет не просто быть частью классного коллектива, а занимать в этом коллективе положение, которое будет его устраивать. Если желание подростка будет удовлетворено, то его самооценка будет повышаться. Главное — контролировать, чтобы при изменении положения в классе мнение ребенка о себе оставалось объективным, а оценивание своих возможностей — адекватным.

К сожалению, в педагогической практике часто встречается обратная ситуация. Изменения в поведении подростка, общее снижение успеваемости часто объясняется родителями как появление у него определенных и новых для него интересов, а еще чаще — переходным возрастом. Да, несомненно, главные причины изменений в личности ребенка стоит искать в сущности подросткового периода жизни. Но суть проблемы находится

намного глубже: родители не связывают метаморфозы, происходящие с их ребенком, с отношениями со сверстниками подростка. Самое главное, чтобы в этой жизненной ситуации неустойчивое психологическое состояние ребенка не оказало резкого влияния на формирование его как личности.

От того, какие человеческие качества больше всего ценятся в классном коллективе, тоже зависит формирование личности подростка, и класс может оказывать на ребенка как положительное, так и отрицательное воздействие. Особенную роль в этой ситуации может сыграть ребенок, являющийся лидером класса, так как в любом возрасте ребенок хочет быть рядом с тем, кто является лидером, старается быть в чем-то похожим на него. Качества и манеры поведения, которыми обладает подросток-лидер класса, скорее всего, будут «взяты на заметку» ребенком и реализованы в самом себе. Возможно, что это воздействие пойдет подростку на пользу: он приобретет лидерские качества, станет более инициативным, открытым и деятельным. Но не стоит забывать, что личность лидера не всегда является положительным образцом для подражания. Тогда не исключен и другой вариант: «перенесенные» ребенком на себя негативные качества, которыми также может обладать ребенок-лидер, окажут огромное, а, может быть, и решающее влияние на формирование личности подростка.

Для подтверждения теоретически представленной информации нами было организовано исследование ценностно-ориентационного единства 8 класса одной из школ г. Владимира. Методика «Ценностно-ориентационное единство» позволяет выявить степень сплоченности класса, единство мнения среди членов классного коллектива. Результаты диагностики показали, что степень сплоченности класса находится на достаточно высоком уровне, так как по многим из суждений мнение школьников являлось одинаковым. Также результаты дали возможность говорить о том, что ни на одного из членов класса коллектив не оказывает давление: присутствуют расхождения в выборе ответов учащимися на предложенные вопросы, что подчеркивает наличие собственной позиции учеников. Следовательно, формирование личности подростков данного класса проходит гармонично, без явных сторонних негативных воздействий.

Проведенная нами работа дает основание утверждать, что формирование личности подростка находится в тесной взаимосвязи с влиянием, которое оказывает на ребенка классный коллектив. Главное, чтобы классный коллектив был организован таким образом, чтобы его влияние на каждого было положительным.

Список используемой литературы

1. Макаренко, А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В. С. Хелемендик. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 415 с. — (Библиотечка семейного чтения).
2. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. — 432 с.
3. Психология подростка. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / Под ред. А.А. Реана. — СПб., 2003. — 128 с.

УДК 372.881.111.1

НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

FOLK PEDAGOGY AS MEANS FOR FORMING MOTIVATION OF PUPILS TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE

А.О. ПРОХОРОВА — студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа АН-113, E-mail: prokhorova.ann@bk.ru

И. В. ПЛАКСИНА — научный руководитель: к.пс.н., доцент кафедры пе-
дагогике ВлГУ, E-mail: irinaplх@mail.ru

A.O. PROKHOROVA, — student, Vladimir state university,
E-mail: prokhorova.ann@bk.ru

I.V. PLAKSINA — PhD in psychology, docent, Vladimir state university,
E-mail: irinaplх@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена практическому применению средств народной педагогики на уроках иностранного языка в целях повышения мотивации школьников. Выявлены особенности мотивации к изучению иностранного языка школьников разных возрастов. Представлены разработанные комплексы упражнений с использованием средств народной педагогики для 5 и 10 классов.

Abstract: The article is devoted to the practical use of the means of folk pedagogy during the lessons of foreign language in order to increase the motiva-

tion of pupils. Peculiarities of motivation to study a foreign language of school-children of different ages are revealed. The elaborated complexes of exercises with the use of folk pedagogy for grades 5 and 10 are presented.

Ключевые слова: народная педагогика, учебная мотивация, сказки, легенды, поговорки, народный уклад.

Key-words: folk pedagogy, educational motivation, fairy tales, legends, proverbs, national way of life.

Обращение к средствам народной педагогики страны изучаемого языка является важнейшим методическим приемом, способствующим пониманию духовной и нравственной жизни иного народа, его национального характера, отраженных в народном эпосе, легендах, пословицах, былинах. Знакомство с примерами народной педагогики помогает понять определенный духовный уклад, который характерен нации, и с языком которой знакомится учащийся. Многочисленные и разнообразные средства народной педагогики предоставляет учителям возможность для успешного повышения мотивации школьников на разных этапах обучения. Психологами и методистами доказано, что в лучшем случае уже через полгода после начала изучения иностранного языка мотивация пропадает. Поэтому учителю необходимо целенаправленно ее формировать, обеспечивать новизну и разнообразие на уроках, что возможно сделать с помощью народной педагогики.

Объектом представленного исследования выбрана мотивация учащихся средней и старшей школы к изучению иностранного языка. В качестве предмета исследования выступили приемы народной педагогики как средство повышения мотивации. Целью исследования стало обоснование эффективности использования средств народной педагогики для повышения мотивации школьников.

Учебной мотивацией мы называем частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность и определяющий потребность учащегося в получении знаний. Эффективность и успешность учебной деятельности напрямую зависит от силы мотивации.

Если рассматривать учебную мотивацию с позиции возраста ребенка, стоит отметить, что она начинает формироваться у ребенка еще в младшем школьном возрасте. На этом этапе мотивация обусловлена интересом к новым знаниям и потребностью в новых эмоциях. Мотивы старшеклассников в большинстве своем связаны с планами на будущее, с самоопределением учеников [2, с. 153]. Однако есть менее мотивированные

ученики и учителю необходимо искать методические средства формирования и развития учебной мотивации.

Одним из способов повышения мотивации может служить народная педагогика. Она представляет собой совокупность знаний и навыков воспитания, передающуюся в этнокультурных традициях, народном, поэтическом и художественном творчестве [1, с. 132]. В теорию и практику народной педагогики внесли свой вклад такие ученые как К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Г.С. Виноградов и др. Народная педагогика является отражением духовной жизни народа, национального характера, нравственного идеала этого народа, которые могут быть отражены в сказках, легендах, пословицах, поговорках, былинах и эпосах этого народа. Народная педагогика помогает сформировать определенный духовный уклад, который характерен нации, к которой относится ребенок. Подобный уклад формируется еще в детстве. Поэтому из вышеперечисленных средств народной педагогики для повышения мотивации школьников нами были выбраны сказки.

Нами был организован формирующий эксперимент, который был реализован в 4 этапа:

- изучение уровня учебной мотивации учащихся 5 и 10 кл;
- изучение особенностей отношений учащихся к использованию содержательных средств народной педагогики на уроках иностранного языка;
- разработка и апробация комплекса средств народной педагогики на уроках иностранного языка в 5 и 10 классах;
- обоснование эффективности использования средств народной педагогики на уроках иностранного языка.

Экспериментальную выборку исследования составили учащиеся немецкой подгруппы 5-го (9 человек) и учащиеся английской подгруппы 10-го (12 человек) классов школы №2 г. Владимира.

Для диагностики уровня мотивации учащихся была использована методика Г.Н. Казанцевой. Рассматривая результаты диагностики, можно утверждать, что в 5 классе главным мотивационным фактором к изучению иностранного языка является интерес и занимательность предмета. В 10 классе учащиеся задумываются о своей будущей профессии и воспринимают знание иностранного языка как элемент общей культуры. Интерес к народным традициям больше проявляется у учащихся 5 класса. Для учеников 5 класса также характерна заинтересованность предметом из-за личности учителя и его манеры преподавания.

Также нами был составлен специальный опросник для выявления интереса к народной педагогике. Он состоял из 12 вопросов (открытых и с вариантом ответа). По результатам этого опроса было выявлено, что элементы народной педагогики иногда используются на уроках иностранного языка и в 5, и в 10 классах, и дети положительно относятся к подобным урокам. Однако почти половина всех опрошенных не назвали ни одной сказки, поговорки, считалки и т.д. В связи с этим, нами были разработаны два комплекса упражнений с использованием средств народной педагогики (в частности, сказок) — для 5 и для 10 класса.

Комплекс для 5 класса предполагает чтение и разбор немецкой сказки «Гензель и Гретель». Детям предоставлялась часть сказки с выделенными новыми для них словами. После совместного чтения была проведена работа на закрепление нового лексического материала, обсуждение сказки с помощью ответов на вопросы, обсуждение и характеристики героев, упражнение на соотнесение реплики с героем, а также инсценировка получившегося из данных реплик диалога.

В 10 классе комплекс был разработан на основе сказки «Золушка». Учащиеся просматривали фильм, снятый по данной сказке. После просмотра фильма проходило обсуждение, в котором использовались ответы на вопросы, определение истинности высказывания, воспроизведение событий в верном хронологическом порядке, соотнесение реплики с героем, обсуждение и характеристика данных героев.

После апробации данных комплексов упражнений была проведена повторная диагностика уровня мотивации и оценки интереса к народной педагогике. На рисунках 1, 2 представлена динамика исследуемых параметров.

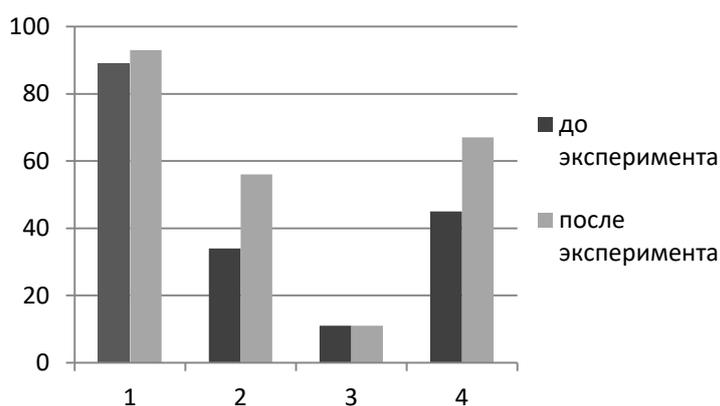


Рис. 1. Динамика мотивации к изучению иностранного языка в выборке 5 класса
 Условные обозначения: 1. Предмет интересен; 2. Знакомит с народными традициями;
 3. Позволяет развивать общую культуру; 4. Содержание предмета знакомит с культурой народа

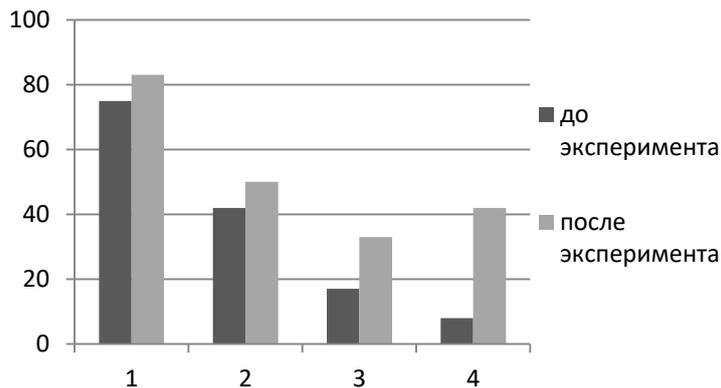


Рис. 2. Динамика мотивации к изучению иностранного языка в выборке 10 класса
Условные обозначения: 1. Предмет интересен; 2. Знакомит с народными традициями; 3. Позволяет развивать общую культуру; 4. Содержание предмета знакомит с культурой народа

Результаты повторной диагностики выявили положительную динамику мотивации к изучению предмета и отношения класса к элементам народной педагогики. Количество пятиклассников, выбравших как вид деятельности, который им особенно нравится, чтение сказок увеличилось на 25 %; чтение литературы в оригинале — на 13 %. Количество учащихся 10 класса, выбравших пункты «Просмотр фильмов на иностранном языке» и «Прослушивание разговоров носителей языка», увеличилось на 25 %. В задании, где следовало отметить урок с использованием средств народной педагогики, все учащиеся отметили урок с использованием народной сказки, что говорит о том, что данные уроки учащимися запомнились.

Подобные уроки значительно отличаются от привычных уроков иностранного языка, что привлекает учащихся, повышает интерес к культуре другого народа, мотивацию к изучению его языка и расширяют кругозор учеников. Конечно, в рамках школьной программы невозможно проводить подобные уроки часто, однако проведение такого урока, например, раз в четверть могут положительно повлиять на формирование и повышение мотивации школьников.

Список используемой литературы

1. Рогачева, Е.Ю. Педагогика межнационального общения: учебное пособие к практикуму для студентов гуманитарных вузов / Е.Ю. Рогачева, Н.С. Даведьянова. — Владимир, 2009 — 132 с.

2. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие / И.В. Дубровина. — М.: Академия, 2002 — 368 с.
3. Измайлова, А.Б. Сказка в русской народной педагогике: монография / А.Б. Измайлова. — Владимир, 2013. — 171с.
4. Лысикова, Е.В. Через сказку к современной бытовой лексике / Иностранный язык в школе, 2015. — №10. — С. 31-36.

УДК 37.035

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

INTERACTION BETWEEN PARENTS AND CHILD HEALTH CAMP AS A FACTOR OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF THE TEENAGER'S PERSONALITY

Е.А. ПУЧКОВ – магистрант, Педагогический институт ВлГУ,
Группа БГОМ-117, E-mail: puch1994@mail.ru.

О. Г. ЕРОФЕЕВА — научный руководитель, к.пед.н., доцент кафедры педагогики ВлГУ, E-mail: e-olga@yandex.com.

Е.А. PUCHKOV — undergraduate, Vladimir state university,
E-mail:puch1994@mail.ru.

O.G. YEROFEEVA — PhD in pedagogy, docent, Vladimir state university,
E-mail:e-olga@yandex.com.

Аннотация: В статье кратко обсуждаются традиционные и нетрадиционные формы и методы взаимодействия детского оздоровительного лагеря и семьи, роль семьи и лагеря в социализации личности ребенка.

Abstract: The article briefly discusses the concepts of child and family, traditional and non-traditional forms and methods of interaction between the camp and the family, the role of the family and the camp in the socialization of the child's personality.

Ключевые слова: ДОЛ, социализация, семья, воспитательная система, лагерь, взаимодействие.

Key-words: DOL, socialization, family, educational system, camp, interaction.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что в подростковой среде современного общества наблюдаются различные формы асоциального поведения детей и подростков, которые связаны с целым комплексом причин. К ним можно отнести: разрушение нравственных семейных устоев, неорганизованная досуговая деятельность, безнадзорность детей в каникулярное время. В связи с этим перед родителями и образовательной системой стоит общая задача — организовать активный отдых в каникулярное время с целью нравственного, физического, трудового, умственного художественного развития детей. Безусловно, для наилучшего успеха в достижении общей цели необходима постоянная поддержка и активное участие родителей в воспитательном процессе, так как семья является первичным институтом социализации и имеет решающее влияние на развитие основных черт личности ребенка, на формирование у него нравственно-положительного потенциала. Характер совместной деятельности семьи и детского оздоровительного лагеря (ДОЛ) оказывает значительное влияние на дальнейшее развитие ребенка, становясь, таким образом, агентами социализации личности.

В современной педагогической науке, большое внимание уделяется теории и практике «воспитательных систем». Если определять воспитательную систему лагеря, то это взаимодействие вожатого (воспитателя) и ребенка, при котором вместе с вожатым (воспитателем) дети смогут определить направления, средства и темп собственного развития. В лагере ребенок приобретает необходимые знания и навыки, благодаря которым, может успешно наблюдать, исследовать, описывать, организовывать и развивать приобретенный опыт.

Под воспитательной системой семьи подразумевается целостная социальная организация взаимоотношений между членами семьи, основывающаяся на развитии генетически обусловленного потенциала каждого из них в условиях принятия и соблюдения единых духовно-нравственных норм и разработанных на ее основании принципах взаимодействия. В семье ребенок получает первые уроки нравственности, формируется характер ребенка, в семье закладываются исходные, жизненные позиции [6, с. 25]. Ребенок, под руководством родителей, приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе. Уровень целомудрия родителей, их жизненные принципы, идеалы, опыт социального общения имеют большое значение в формировании духовных качеств растущего человека. В семье

закладываются основы физического развития человека, его здоровья. Важно и то, как родители своим примером формируют отношение ребенка к собственному здоровью. Эмоциональные контакты в семье дети часто переносят как в настоящем, так и в будущем в социальные связи, выходящие за пределы круга семейных взаимоотношений. Родители – главные воспитатели ребенка. От того, насколько они терпеливы, участливы, грамотны, зависит процесс социализации и становления личности подростка.

Детские оздоровительные лагеря являются одними из наиболее пространственных объектов социализации детей. Как известно, ДОЛ — форма организации свободного времени детей разного возраста, пола и уровня развития; пространство для оздоровления, развития художественного, технического, социального творчества ребенка [5, с. 90]. Детский оздоровительный лагерь имеет свою специфику, дающую ему определенные преимущества перед другими формами и средствами работы с детьми. Это обстановка, сильно отличающаяся от привычной домашней обстановки. Данный фактор выражается, во-первых, в совместном проживании детей. Как говорил А.Б. Болл: «Познание способа совместного проживания в группе сверстников, обладает свойством обучения детей в коллективе, которое редко где можно найти» [3, с. 97]. Во-вторых, именно здесь ребята более тесно взаимодействуют со своими старшими наставниками, между ними быстрее возникают доверительные отношения. В-третьих, дети приобщаются к здоровому и безопасному образу жизни — в естественных условиях социальной и природной среды. В-четвертых, ребята тесно общаются с природой, что способствует укреплению их здоровья и повышению уровня экологической культуры. В-пятых, отдых, развлечения и всевозможные хобби детей, дают им возможность восстановить свои физические и душевные силы, заняться интересными делами. Все это помогает развить новые навыки, раскрыть потенциал своей личности [4, с.43].

Взаимодействие родителей и лагеря заключается в разъяснении родителям форм, доступных для более легкого прохождения переходного возраста, т.е. процесса социализации ребенка. Попадая, в новый временный коллектив у ребенка появляется возможность проявить себя в различных направлениях. В детских оздоровительных лагерях современные воспитательные системы создаются на основе гуманистической концепции воспитания, где находят отражение идеи целостности социализации и индивидуализации личности ребенка.

Социализация — это процесс усвоения человеческим индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе [1, с. 103]. Взаимодействие родителей и ДОЛ в рамках деятельности последнего, осуществляется с помощью проведения различных отрядных и внутри лагерных мероприятий, ролевых игр, бесед, мастер-классов и др. Особое внимание уделяется формам трудового и физического воспитания, а также воспитанию семейных ценностей. Для этого организуются дежурство в столовой, уборка территории, ежедневная зарядка, экскурсии, турниры, прогулки на воздухе, подвижные игры, посещение бассейна, спартакиады, различные спортивные мероприятия, соревнования по футболу, волейболу и пионерболу с соседними лагерями. Для мотивации к дальнейшим достижениям, успех детского коллектива(отряда) можно отражать на специальных стендах, видеороликах.

Основные творческие навыки необходимо прививать через работу кружков по интересам. Становление нравственной, духовной, творческой личности, воспитание ценностного отношения к искусству, развитие умения видеть и ценить прекрасное, развитие коммуникативной культуры учащихся достигается через ролевые игры, викторины, экскурсии. В лагере создаются творческие объединения, направленные на повышение интеллектуального уровня ребенка: проводятся интеллектуальные викторины, игры и квесты. Создаётся информационное обеспечение, компьютерные презентации, творческие работы.

Формы и методы работы ДОЛ с родителями должны быть направлены на повышение педагогической культуры родителей, на укрепление взаимодействия лагеря и семьи, а так же на усиление ее воспитательного потенциала. Выделяют традиционные и нетрадиционные методы. Традиционные методы включают в себя Дни Открытых Дверей (Родительские Дни); индивидуальные консультации воспитателя, психолога, вожатого; дни труда, творчества и спорта детей и их родителей; помощь в организации и проведении спланированных мероприятий, укрепление материально-технической базы лагеря. Нетрадиционные методы основываются на проведении родительских тренингов, родительских конференций, практикумов, родительских вечеров [2, с.49].

В качестве положительного примера по взаимодействию детского оздоровительного лагеря и родителей с целью положительной социализации подростков можно проследить через работу ГАУВО СОЦ «Олимп» в

п. Бабаево Владимирской области. Это круглогодичный лагерь расположенный в 10 км от Владимира. Здесь созданы все условия для тренировок, соревнований и полноценного отдыха и оздоровления детей. Возраст участников лагеря от 7 до 16 лет включительно. Дети проживают в отапливаемых корпусах с удобствами. Оборудованы помещения для занятий, столовая на 500 мест, киноконцертный зал, игровые площадки, веревочный городок, два футбольных поля, волейбольная и баскетбольная площадки, бассейн. Коллектив лагеря «Олимп» получил награду за победу в областном смотре-конкурсе на звание «Лучший лагерь Владимирской области» в 2017 году. Олимп находится в экологически-чистой зоне хвойно-лиственного леса. Он занимает территорию в 9 га, расположенную на живописном берегу реки Колокша. Одновременно, на территории лагеря, могут пребывать до 1000 человек, а проживать и питаться до 500 человек. За летний период в лагере отдыхает до 1600 детей. Вся жизнедеятельность детей в лагере наполнена разнообразными социальными связями, благоприятной атмосферой для самопознания и самовоспитания, что обусловлено особенностями лагеря.

Вот уже много лет ДОЛ «Олимп» является связующим звеном между родителями, школой и детьми, для того, чтобы установить более тесные, добрые и ответственные отношения. Лагерь взаимодействует с английской школой, библиотеками, спортивными школами и творческими коллективами, приглашая их с лекциями, показательными выступлениями, во время отдыха детей дает возможность родителям, и за пределами лагеря, развивать ребенка в данных направлениях. Регулярно проводятся Родительские дни. В рамках этих мероприятий проходят спортивные турниры, викторины, квесты, трудовые задания, по приглашению администрации лагеря приезжают творческие и спортивные коллективы. Все мероприятия освещаются в официальных группах лагеря в социальных сетях. Именно эти дни способствуют тесному контакту педагогического состава лагеря и родителей, именно в ходе этих мероприятий родители получают необходимые знания о деятельности лагеря, о жизни своих детей в лагере, о том, как выстраивать с ребенком наилучшие отношения, как влиять на желание ребенка заниматься творческой, спортивной, познавательной деятельностью. Так же ДОЛ «Олимп» активно взаимодействует со школьными коллективами, приглашая их на тимбилдинги выходного дня, которые сплачивают коллектив для дальнейшего взаимодействия в условиях школы.

Таким образом, процесс социализации ребенка в лагере эффективен при общности интересов детей и взрослых, совместной деятельности институтов воспитания: семьи, школы, ДОЛ и учреждений дополнительного образования. Воспитательная ценность учреждений системы летнего отдыха состоит в том, что они создают условия для педагогически целесообразного, эмоционально привлекательного досуга школьников, восстановления их здоровья, удовлетворения потребности в новизне впечатлений, творческой самореализации, общении и самодеятельности в разнообразных формах, включающих труд, познание, искусство, культуру, игру, для социальной адаптации и формирования коммуникативных качеств личности. Система воспитания, складывающаяся на основе взаимодействия школы, родителей детских оздоровительных лагерей, создает благоприятные условия для самосовершенствования и самореализации личности ребенка.

Список используемой литературы

1. Байбородова, Л.В. Воспитательная работа в детском загородном лагере / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. — Ярославль: Академия развития, 2003. — 256 с.
2. Илюшина, Н.Н. Педагогика детского оздоровительного лагеря: практикум / Н.Н. Илюшина. — М.: Инфра — М, 2018. — 258 с.
3. Слостенина, В.А. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 144 с.
4. Сысоева, М.Е. Основы вожатского мастерства / М.Е. Сысоева, С. С. Хансова. — М.: Центр гуманитарной литературы «РОН», 2002. — 128 с.
5. Таран, Ю.В. Социально-педагогическая деятельность детского оздоровительного лагеря / Ю.В. Таран. — М., 2004. — С. 89-94.
6. Школа подготовки вожатых : учебно-методическое пособие / авт.-сост. Е. А. Белая и др. — Новосибирск : Изд. НГПУ, 2010. — 337 с.
7. Юзефовичус Т.А. Советы бывалого вожатого: Учебно-практическое пособие для организаторов летнего отдыха детей / Т.А. Юзефовичус. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 192 с.

**ВЫРАЖЕННОСТЬ ФЕНОМЕНА ПРОКРАСТИНАЦИИ
У СТУДЕНТОВ 1-го КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА**

**EXTENT OF THE PHENOMENON OF PROCRASTINATION
AMONG THE 1st YEAR STUDENTS
OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE**

Е.В. РАГУЗИНА — студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа НАпб-116, E-mail: kate.raguzina@yandex.ru

И.В. ПЛАКСИНА — научный руководитель, к.пс.н., доцент кафедры педаго-
гогики ВлГУ, E-mail: irinaplх@mail.ru

E.V.RAGUZINA — student, Vladimir state university,
E-mail: kate.raguzina@yandex.ru

I.V.PLAKSINA — PhD in psychology, docent, Vladimir state university,
E-mail: irinaplх@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию уровня прокрастинации в юношеском возрасте. Особое внимание уделяется изучению академической прокрастинации у студентов, обучающихся по направлениям «Иностранные языки», «Историческое образование» и «Филологическое образование». Эмпирическое исследование выявило факт того, что этот феномен чаще всего связан с тревогой, страхом и высокой учебной нагрузкой студентов.

Abstract: The article is dedicated to the research of the level of procrastination in adolescent age. Special attention is devoted to the study of academic procrastination among students of departments of foreign languages, historical education and philology. The empirical research has revealed that this phenomenon is more associated with anxiety, fear and high study load of students.

Ключевые слова: прокрастинация, академическая прокрастинация, тревога, учебный процесс, ответственность.

Keywords: procrastination, academic procrastination, anxiety, learning process, responsibility.

Становление и формирование осознанной самостоятельности, проявляющейся в учебно-профессиональной деятельности студентов 1-2 курсов, является одной из главных задач саморазвития в юношеском возрасте. Поступление в университет часто связано с началом самостоятельной жизни, в которой нужно брать ответственность за разумные решения в повседневной практике и планирование учебной деятельности. Очень часто разумно выбранные намерения превращаются в поведение, которое описывается фразой «нужно сделать, но не хочется, сделаю потом». Мы можем утверждать, что на первых этапах обучения в вузе многие студенты начинают демонстрировать в поведении прокрастинацию.

Научный термин «прокрастинация» составлен из латинских *pro* — «на» и *crastinus* — «завтра». Прокрастинация означает склонность человека к откладыванию «на потом» различных дел. Данное явление выражается в исполнении обязательств в самый последний момент. Кроме того, Н. Фьоре в научном труде «Легкий способ перестать откладывать дела на потом» писал о том, что «Прокрастинация — это механизм совладения с тревогой, сопряженной с началом или завершением задания или принятием решения»[4, с.12]. Анализ теоретической литературы позволяет утверждать, что явлению прокрастинации подвержены те, кому сложно начать дело, кто боится критики, промахов, а также опасается пропустить иные возможности из-за привязанности к одному проекту. Эйлин Леви в работе «Прокрастинация и самосаботаж» сформулировал понятие «прокрастинации» немного иначе. По его мнению, «прокрастинация — это склонность откладывать дела на потом, чреватая конфликтами и проблемами, в итоге приводящая к неврозам»[2, с.5]. Действительно, данное явление может вызывать стресс, снижение продуктивности, чувство вины.

В настоящее время феномен прокрастинации является актуальным и является болезнью современного общества. Каждый человек хотя бы раз в жизни откладывал выполнение важных дел, даже когда он был на 100 % уверен в их необходимости. Существуют разные причины прокрастинации: низкая самооценка, самоограничение, перфекционизм, непокорность и другие.

Обращение к идеям психоанализа позволяет говорить о том, что прокраститации подвержены в большей степени личности со слабым Эго. Как известно, структура Эго ориентирует человека на активное взаимодействие с окружающим миром, реализуя принцип реальности, в противоположность структуре Ид, которая ориентирует личность на стремление к удовольствию, комфорту. Однако прокрастинацию следует отличать от

лени. Ленивый человек не только не хочет выполнять работу, но и не чувствует при этом беспокойства по этому поводу. Прокрастинирующий осознает важность дела, но не может начать его выполнять. Кроме того, прокрастинацию нельзя путать и с отдыхом. Во время отдыха человек восполняет запасы энергии, а при прокрастинации, наоборот, теряет их. Петр Людвиг в книге «Победи прокрастинацию» писал: «Прокрастинация — одно из главных препятствий, мешающих нам жить полноценной жизнью» [3, с.6]. Сожаления об упущенных возможностях забирают больше времени, чем ушло бы на выполнение работы. Римский философ Сенека писал: «Пока мы откладываем жизнь, она проходит».

Таким образом, прокрастинация вызывает стресс, тревогу, снижение продуктивности, а также недовольство окружающих из-за невыполнения работы. В.С. Ковылин подчеркивает, что «прокрастинация — это, своего рода, выражение эмоциональной реакции на планируемые или необходимые дела» [1, с.4]. Данный феномен оказывает огромное влияние на учебный процесс. Прокрастинация связана с психологическими особенностями личности. Некоторые люди могут продуктивно выполнять дела лишь тогда, когда ограничено время. Особое направление в исследованиях данного феномена посвящено изучению академической прокрастинации — откладывание выполнения учебных заданий. Именно учебный процесс отличается условиями, в которых чаще всего зарождается прокрастинация, которая приводит к негативным результатам. Кроме того, этот феномен является наиболее значимой причиной, которая создает трудности в обучении. Важно отметить следующее: анализ прокрастинации исследователями подчеркивает, что она положительно коррелирует с эмоциональной дезадаптацией студентов. Именно из-за страха, тревоги, напряженности люди откладывают свои дела. В свою очередь откладывание задач приводит к повышению тревоги и к снижению настроения, а, следовательно, к снижению стремления выполнять учебные задания. Также прокрастинация связана с мотивацией, поэтому человек выполняет сразу те задачи, которые доставляют ему удовольствие и скорее всего, приведут к большему успеху. Из этого следует, что более сложные и неинтересные дела будут откладываться.

Интерес к феномену прокрастинации позволил сформулировать цель исследования: выявить уровень прокрастинации у студентов (студенток) первого курса педагогического института, обучающихся по разным направлениям. Нами было сделано предположение о том, что у студентов, обучающихся по направлению «Иностранные языки» уровень прокрасти-

нации будет значительно ниже, чем у студентов, обучающихся по направлению «Историческое образование» и «Филологическое образование», так изучение иностранных языков требует каждодневной самостоятельной работы. В качестве диагностического инструментария была использована Шкала студенческой прокрастинации С. Лауна [6, с.84].

Исследование было организовано в ноябре 2017 года. В нем участвовали студенты педагогических специальностей (N=95). Обобщенные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Выраженность прокрастинации в исследовательских выборках

	Прокрастинация, ср. балл	Кол-во человек
Мужчины	62	6
Женщины, «Иностранные языки»	63, 53	43
Женщины, «Историческое образование»	59, 71	28
Женщины, «Филология»	62, 16	18
Женщины (общее количество)	60, 60	89

Результаты исследования свидетельствуют, что мужчины и женщины практически одинаково подвержены прокрастинации. Однако большое различие численности выборок не дают оснований для сравнения мужской и женской выборок. Средние результаты свидетельствуют, что прокрастинация в женской и мужской выборках соответствует ее нормальному проявлению в соответствии с ориентирами, приведенными в методике. Так для мужчин норма соответствует значениям $M=55,8$ ($\sigma=11,0$), а для женщин — $M=60,9$ ($\sigma=13,3$). Эмпирические данные позволяют сделать вывод о том, что прокрастинация проявляется у мужчин и у женщин разных специальностей. Следовательно, данный феномен не зависит от пола испытуемых и является всеобщей характеристикой организации жизнедеятельности на этапе студенчества.

Использование методов математической статистики (U-критерий Манна-Уитни) по отношению к полученным данным свидетельствует, что достоверно отличаются результаты выборок студенток, обучающихся по направлению «Иностранные языки» и «История» (при $p \geq 0,05$). Причиной этого может быть большее количество домашних заданий, которые получают студенты, обучающиеся по направлению «Иностранные языки».

Анализ показателей фактической успеваемости, проведенный по итогам зимней сессии, подтверждает эти результаты: в группах направления «Иностранные языки» насчитывается 48 единиц несданных зачетов и экзаменов, а в группах, обучающихся по направлению «Историческое образование» — 28 единиц. Важно отметить, что по итогам первых двух сессий до 15-20 % студентов направления «Иностранные языки» переводятся для продолжения обучения на другие специальности или вовсе бросают обучение. Таким образом, предположение о том, что прокрастинация в этих группах студентов будет выражена в меньшей степени, не подтвердилась. Поэтому предстоит выяснить, что является объективной причиной возникновения феномена: истинная прокрастинация или чрезмерные нагрузки учебного процесса, с которыми студенты не в силах справиться. Также продолжением нашего исследования будет выявление взаимосвязи прокрастинации с показателями перфекционизма и уровня тревожности, полученных на этой же выборке.

Также нам представляется необходимым создание специальных программ, направленных на преодоление прокрастинации и приобретение умений и навыков правильного планирования учебной деятельности, расстановки приоритетов при распределении своего времени и активного сознательного участия в ситуациях, нуждающихся в самостоятельном разрешении.

Список используемой литературы

1. Ковылин, В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В.С. Ковылин // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. — М., 2013.
2. Леви, Э. Прокрастинация и самосаботаж / Э. Леви. — М.: Издательство АСТ, 2017.
3. Людвиг, П. Победы прокрастинацию! Как перестать откладывать дела на завтра / П. Людвиг. — М.: ООО «Альпина Паблишер», 2014.
4. Фьоре, Н. Легкий способ перестать откладывать дела на потом / Н. Фьоре. — М., 2013.
5. Чернышева, Н.А. Прокрастинация: актуальное состояние проблемы и перспективы изучения / Н.А. Чернышова. — Пермь, 2016.
6. Юдеева Т.Ю., Гаранян Н.Г., Жукова Д.Н. Апробация опросника студенческой прокрастинации / *Психологическая диагностика*, 2011. — №2.

**ОПТИМИЗАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ
И ПОВЫШЕНИЕ УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ
В СТАРШЕМ ПОДРОСКОВОМ ВОЗРАСТЕ С ПОМОЩЬЮ
КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ**

**OPTIMIZATION OF INTELLECTUAL PROCESSES
AND IMPROVEMENT OF MENTAL WORKING EFFICIENCY
IN THEIR TEENSWITH AID OF KINEZIIOLOGICAL EXERCISES**

Е.П. САМСОНОВА — студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа ИИ-115, E-mail: pichhena@gmail.com

Е.Н. МАЛОВА — научный руководитель, старший преподаватель кафедры
педагогики ВлГУ, E-mail: shaposhnikov62@mail.ru

E.P. SAMSONOVA — student, Vladimir state university,
E-mail: pichhena@gmail.com

E.N. MALOVA — Senior Teacher, Vladimir state university,
E-mail: shaposhnikov62@mail.ru

Аннотация: В данной статье представлена программа психолого-педагогического эксперимента по оптимизации интеллектуальных процессов в старшем подростковом возрасте с использованием кинезиологических методов. Ее использование в школе в качестве здоровьесберегающих технологий позволяет совершенствовать свойства процессов нервной системы, гармонизировать межполушарное взаимодействие, добиться снижения уровня школьного стресса. Описаны методологические основания исследования и исторический аспект развития кинезиологии.

Abstract: This article presents a program of psychological and pedagogical experiment on optimization of intellectual processes in the senior adolescence with the use of kinesiological methods. Its use in school as health-saving technologies allows to improve the properties of the processes of the nervous system, to harmonize interhemispheric interaction, to reduce the level of school stress. The methodological bases of research and the historical aspect of the development of kinesiology are described.

Ключевые слова: кинезиология, здоровьесберегающие технологии, гимнастика мозга, интеллектуальные процессы.

Key-words: kinesiology, health-saving technologies, brain exercises intellectual processes.

Переход школы на новое содержание образования в рамках модернизации обуславливает увеличение объёма учебной нагрузки и возрастание сложности учебной информации. Создание условий, гарантирующих поддержание и усиление физического и психологического здоровья обучающихся, остается одной из актуальных проблем современной школы. Научные исследования медиков констатируют, что нарастание требований к обучающимся приводит к увеличению количества детей, страдающих дидактогенными невротами и психастенией [1].

Для профилактики школьного стресса у детей целесообразно расширять предметный ряд применяемых здоровьесберегающих методов обучения, предупреждения утомления в процессе обучения и приемов преодоления колебаний работоспособности.

Труды П.К. Анохина, В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, И.М. Сеченова, М.М. Кольцово́й др. доказали влияние движений рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи.

В современной отечественной психологии применением кинезиологических программ с целью коррекции, развития и формирования высших психических функций, а также в дифференцированном обучении детей с различной организацией мозга занимается А.Л. Сиротюк (2001, 2003, 2009).

Кинезиология — наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения [2]. Использование методов кинезиологии позволяет совершенствовать регулируемую и координирующую роль нервной системы, осуществлять на более высоком уровне свойства нервных процессов (сила, равновесие, подвижность и пластичность). В школьном обучении можно добиться снижения уровня школьного стресса и положительных структурных изменений в организме обучающихся [2].

Истоки данного научного подхода связаны с хиропрактикой конца XIX века и идеей о том, что человек — это сложная взаимосвязанная самовосстанавливающаяся система, состоящая из экологии, психологии и структуры. Кинезиология переживает сейчас в России второе рождение; «Образовательная кинезиология» как одно из ответвлений опирается на

идеи американского психолога Пола Деннисона. Созданная им теория и практика позволяет научиться любому новому делу легко и радостно через двигательную активность. Задача образовательной кинезиологии — вернуть человеку его естественные ресурсы путем снятия стрессовых зажимов в теле и создания баланса между мышлением, эмоциями и телом, что и обеспечивает возможность позитивного и радостного обучения, спонтанности и творчества [4].

Образовательная кинезиология использует упражнения гимнастики мозга (BrainGym), специальные техники, названные балансами. Три группы упражнений активируют определенные участки тела и мозга.

Реализация данных методик в старшем подростковом возрасте полезна для формирования способов быстрого вработывания, устойчивой интеллектуальной работоспособности, гармонизации межполушарных связей, наращивания стрессоустойчивости и возможностей саморегуляции.

В настоящее время в СОШ № 9 г. Владимира проходит апробацию программа коррекционно-развивающих воздействий с использованием кинезиологических упражнений. В эксперименте принимают участие 20 учащихся 8 класса.

Констатирующие этапы эксперимента (подготовительный и завершающий) обеспечиваются следующим психологическим инструментарием: методикой «Интеллектуальная лабильность» В. Т. Козловой и «Интеллектуальная лабильность» С. Н. Костроминой в модификации Г. В. Резапкиной. Статистически достоверные различия U-критерия Манна-Уитни между уровнями интеллектуальной лабильности испытуемых на подготовительном и завершающем этапах докажут эффективность апробируемой программы.

Основной этап психолого-педагогического эксперимента предполагает проведение набора кинезиологических упражнений ежедневно в течение четырех недель в середине учебного дня перед четвертым уроком (15 минут). Учитывая функциональную ориентированность упражнений, составлен следующий комплекс:

– Упражнение «Колечко»: поочередно, с возрастанием скорости перебирать пальцами обеих рук, последовательно соединяя указательный, средний, безымянный и мизинец с большим пальцем, затем в обратном порядке. По мере привыкания к данному типу движения необходимо подключить синхронное выполнение обеими руками [3].

– Упражнение «Замок»: для выполнения следует скрестить вытянутые вперед руки ладонями друг к другу, сцепить пальцы в замок, развернуть к себе. Выполнять упражнения только теми пальцами, которые укажет инструктор [2].

– Упражнение «Кнопки мозга»: при любом исходном положении одна рука массирует углубления под ключицами, другая лежит на пупке, позволяя сосредоточить внимание на центре тяжести [4].

– Последними идут дыхательные упражнения в двух вариантах: первое — вдох, пауза, выдох, пауза, дополненное визуализацией, которую укажет инструктор, второе — последовательное дыхание только через одну ноздрю, для закрытия правой ноздри используют большой палец правой руки, для закрытия левой — мизинец [4].

Описанный выше комплекс упражнений готовит мозг к восприятию сенсорной информации, настраивает его на работу, развивает межполушарное взаимодействие, синхронность восприятия, способствует решению рациональных задач. Кроме того, обеспечивает уменьшение уровня стресса, способствует повышению релаксации и развитию самоконтроля. Данный набор упражнений поможет обучающимся легче справляться с текущими задачами и чувствовать себя спокойнее и увереннее в целом [4].

Результаты исследования могут быть использованы в практике школы с целью оптимизации учебного процесса, повышения уровня сопротивляемости школьному стрессу, расширения возможностей здоровьесберегающих технологий.

Список используемой литературы

1. Жулин, Н.В. Проблемы здоровья современных школьников [Электронный ресурс] / Н.В. Жулин, Е.А. Калюжный, Ю.Г. Кузмичев и др. // Научный журнал «NovaInfo.Ru». Биологические науки, 2014. — № 25. — <http://novainfo.ru/> дата обращения: 20.08.14
2. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. — М.: ТЦ Сфера, 2003. — 288 с.
3. Сиротюк, А.Л. Коррекция обучения и развития школьников / А. Л. Сиротюк. — М., ТВОРЧЕСКИЙ ЦЕНТР СФЕРА, 2001. — 41 с.
4. Образовательная кинезиология [Электронный ресурс], — <http://creativekinesiology.ru>.

ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PERSONAL READINESS FOR PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

М.А. СВЕТЛАКОВА — студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа ИИ-115, E-mail: marysvetlakova@yandex.ru

О.В. МОРОЗОВА — научный руководитель, к. пс. н., доцент кафедры
педагогике ВлГУ, E-mail:ovm2210@gmail.com

M. A. SVETLAKOVA — student, Vladimir state university,
E-mail: marysvetlakova@yandex.ru

O.V. MOROZOVA — PhD in psychology, docent, Vladimir state university,
E-mail:ovm2210@gmail.com

Аннотация: В статье представлены результаты исследования личностной готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов, обучающихся в Педагогическом институте Владимирского Государственного Университета. Рассмотрены результаты по таким важным характеристикам как нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность. Результаты исследования показали, что выраженность личностных качеств, важных для педагогической деятельности, находятся в пределах нормы.

Abstract: The article demonstrates the results of the survey of personal readiness for professional pedagogical activity of students studying at the Pedagogical Institute of Vladimir State University. Results on such important characteristics as neuroticism, extroversion, openness to experience, cooperation, integrity are considered. Survey results demonstrate that severity of personal qualities important for pedagogical activity are in the norm.

Ключевые слова: профессиональное становление студентов, личностная готовность к профессиональной деятельности, нейротизм, экстраверсия, открытость опыту.

Keywords: professional formation of students, professionalism, personal readiness for professional activity, neuroticism, extroversion, openness to experience.

Проблема личностного и профессионального становления студентов в педагогическом вузе — актуальная проблема современного общества. Это обусловлено интенсивными изменениями, происходящими в обществе, в том числе и в системе образования. Сегодня от будущего выпускника педагогического вуза требуется проявлять не только профессиональные умения, но и умения рисковать, быть предприимчивым, высоко мобильным, справляться со стрессом, устанавливать деловые контакты и продуктивно их развивать, разрешать конфликтные ситуации. Широкий и глубокий профессионализм — неотъемлемая черта личности учителя.

Профессиональная деятельность по определению В. Д. Шадрикова — это социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности [3]. Психологические аспекты содержания понятия готовности к деятельности являются предметом рассмотрения таких исследователей как А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Н. В. Нижегородцева, Ю. П. Поваренков, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков и др.

Личностная готовность к профессиональной деятельности рассматривается психологами как условие успешного выполнения поставленных профессиональных задач, как избирательная активность, настраивающая личность на будущую деятельность. Личностная готовность является первичным фундаментальным условием успешного выполнения любой деятельности, предпосылкой целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности. Ю.П. Поваренков рассматривает личностную готовность к профессиональной педагогической деятельности как особое психологическое состояние, которое помогает человеку успешно выполнять свои профессиональные обязанности, правильно использовать имеющиеся знания, опыт, личные качества для эффективной реализации профессиональных задач, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при появлении ситуаций, затрудняющих ее выполнение [1].

Нами было проведено исследование с целью выявления личностной готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов педагогического института. Исследуемую группу составили студенты в возрасте 18-24 лет, в количестве 47 человек, 9 юношей и 38 девушек. В исследовании нами был использован «Опросник личностных особенностей профессионала» (ЛОП)И. Г. Сенина, В. Е. Орла. Данный опросник направлен на диагностику пяти базовых личностных характеристик, проявляющихся в профессиональной деятельности человека. Таковыми характеристиками являются

ся: нейротизм (N), экстраверсия (E), открытость опыту (O), сотрудничество (A), добросовестность (C). Данные характеристики относятся к профессионально важным качествам в педагогической деятельности [2].

Полученные результаты показали, что по шкале нейротизма 91 % испытуемых (43 человека) имеют высокий уровень выраженности параметра, что свидетельствует о том, что, вероятно, испытуемые склонны воспринимать свою будущую профессиональную деятельность как источник постоянного стресса, предрасположены слишком остро переживать любые, даже незначительные трудности, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности. Это может настораживать, т.к. педагогическая деятельность является достаточно напряженной. Педагог постоянно находится в состоянии напряжения, что требует достаточно высокого уровня стрессоустойчивости, умения справляться со стрессом, с ситуациями нервно-психологического напряжения.

По шкале экстраверсии 51 % испытуемых (24 человека) имеют средние баллы, что говорит о сочетании в человеке открытости, активности и общительности. Треть испытуемых (38 % — 18 человек) показали низкие баллы, что может говорить об их сдержанности, неторопливости, и склонности к уединению. По шкале открытости опыту 23 % (11 человек) показали высокий уровень, 51 % (24 человека) — средний и 26 % (12 человек) — низкий уровень. Высокие и средние баллы отражают тенденцию принимать и подавать новые идеи, а низкие говорят, что исследуемые ведут себя традиционно, общепринятым способом и проявляют консервативность в своих взглядах. В профессиональной деятельности такие люди стараются придерживаться проверенного, испытанного способа выполнения работы. Открытость опыту важна в педагогической деятельности, т.к. эта профессия ориентирована на постоянное саморазвитие, самообучение, самосовершенствование. Кроме того, современная школа — это инновационная площадка и педагог должен быть готов к инновационным процессам в образовании.

По шкале сотрудничества средний уровень диагностирован у 66 % испытуемых, у 13 % — высокий уровень и у 21 % — низкий уровень способности к установлению позитивных конструктивных отношений с учащимися, их родителями и коллегами. По шкале добросовестности 15 % имеют высокий уровень умения контролировать свое импульсивное поведение и проявлять ответственность и добросовестность в работе. У 45 % — средний уровень добросовестности и низкий уровень показали 40 % опрошенных, что показывает их низкую требовательность к себе и неумения контролировать свое импульсивное поведение.

В целом, как показали результаты исследования, в группе испытуемых выраженность личностных качеств, важных для педагогической деятельности, находятся в пределах нормы. Исключение составляет уровень нейротизма: студенты характеризуются повышенным уровнем эмоциональной неустойчивости. Возможно, это отражает напряженность студенческой жизни, но вместе с тем будущий педагог должен иметь достаточный уровень стрессоустойчивости, умения управлять своими эмоциями, с и поддерживать рабочее эмоциональное состояние у учащихся. Обращает на себя внимание тот факт, что 51 % студентов могут проявлять консервативность в педагогической деятельности вместо ориентации на инновации и творчество, а 66 % студентов склонны к соперничеству и конкуренции в отношениях с другими людьми. В педагогической деятельности это может приводить к конфликтам с учащимися и коллегами. Низкая требовательность к себе у 40 % испытуемых может быть причиной недостаточной ответственности за процесс и результат педагогической деятельности.

Таким образом, обучение в вузе должно быть направлено на развитие у студентов таких важных качеств как коммуникативность, открытость и готовность к изменениям и нововведениям в профессиональной деятельности, эмоциональной устойчивости. Необходимо усилить психологическое сопровождение профессионального становления будущих педагогов через организацию тренингов личностного роста и развития профессионального самосознания в процессе обучения в высшем учебном заведении. Кроме того, необходима организация индивидуального психологического консультирования студентов в рамках психологической службы вуза.

Список используемой литературы

1. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. — М.: УРАО, 2002.
2. Сенин, И. Г. Опросник диагностики личностных особенностей профессионала (ЛОП) / И. Г. Сенин, В. Е. Орел. — 2-е изд. — Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2008.
3. Шадриков, В. Д. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под науч. ред. В. Д. Шадрикова. — М.: Логос, 2011.

**ПРОЯВЛЕНИЯ САМООЦЕНОЧНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ
ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ 1-го КУРСА, ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО РАЗНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ**

**MANIFESTATION OF SELF-APPRAISAL AND SOCIAL
ANXIETY OF THE 1st GRADE STUDENTS, STUDYING
AT DIFFERENT SPECIALTIES**

В.О. СТОЖКОВА – студентка, Педагогический институт ВлГУ,
Группа НАпб-116, E-mail: vika.stozhkova.98@mail.ru

И. В. ПЛАКСИНА – научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры педаго-
гоики ВлГУ, E-mail: irinaplх@mail.ru

V.O. STOZHKOVA – student, Vladimir state university,
E-mail: vika.stozhkova.98@mail.ru

I. V. PLAKSINA – PhD in psychology, docent, Vladimir state university,
E-mail: irinaplх@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме изучения тревожности в студенческом возрасте. Подчеркивается, что психическое развитие в подростковом и юношеском возрастах подвержено факторам, вызывающим стресс. В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня тревожности в студенческой выборке, которые свидетельствуют, что студенты имеют повышенную самооценочную тревожность, все больше увеличивающуюся из года в год.

Abstracts: This article is dedicated to the problem of studying anxiety in adolescent age. It is emphasized that psychological development in adolescent teen ages is exposed to different factors that can cause stress. Article demonstrates results of the empirical research on the level of anxiety. Those results prove that students have an increased self-assessment anxiety, increasing year by year.

Ключевые слова: подростковый возраст, общая тревожность, самооценочная тревожность, тревожность относительно будущего.

Keywords: teenage years, general anxiety, self-assessment anxiety, anxiety about the future.

Стресс, напряжение и суета являются неотъемлемыми компонентами повседневной жизни человека. Ежедневно люди сталкиваются с рядом проблем, которые, в большей или меньшей степени, влияют на их психическое состояние и способствуют появлению новых социально–психологических феноменов, одним из которых является тревожность. Она выступает в качестве элемента нормального жизненного процесса и является элементом эмоционального регулирования. Однако высокий уровень тревоги оказывает негативное влияние на адаптацию личности и мешает её гармоничному и всестороннему развитию.

Состояние повышенного психического напряжения, и в частности тревожности, которое в наибольшей степени проявляется в подростковом и юношеском возрастах, принадлежит к числу наиболее значимых и изучаемых вопросов современной психологии. Р. А. Зобова, А. А. Козлова и др., подчеркивают, что согласно результатам многих исследований выявлена тенденция к возрастанию числа подростков с повышенным уровнем тревожности [1, 3, 4].

Неоднозначность феномена тревожности объясняет существование большого количества работ по данной теме и некоторой неясности в терминологии. Общепринято различать понятия «тревога» и «тревожность», где тревога чаще всего определяется как некое эмоциональное состояние, связанное с предчувствием опасности и угрозы. А тревожность, в свою очередь, дифференцируется как ситуативное явление и как личностная характеристика с учетом переходного состояния и его динамики.

Уже на протяжении целого века изучением тревожности занимались многие известные психологи, такие как З. Фрейд, А. Фрейд, А. Прихожан, Л.Е. Панин, В.П. Соколов и многие другие. Отсчет исследования феномена тревоги начинается с работ З. Фрейда, который давал два разных объяснения этого явления. Он впервые предложил деление тревожности как состояния, и тревожности как склонности личности заранее обнаруживать опасность [6]. З. Фрейд определил тревожность как «боязливость, свободный страх, готовый привязаться к любому более или менее подходящему содержанию представления» [7, с. 253].

Начиная с работ Р. Б. Кетелла, Ч. Б. Спилбергера, тревожность стала рассматриваться в качестве устойчивой черты личности, проявляющейся как склонность, предрасположенность к состоянию тревожности в различных ситуациях, которые объективно не являются угрожающими. Л. И. Божович,

А. М. Прихожан определяют тревожность как черту личности или «личностную тревожность» [2, 5].

Встречается такое определение общей тревожности как «свободно-плавающей тревоги», где основное значение имеет высокий уровень нейротизма, предшествующий воздействию личных неспецифических факторов.

Наиболее активно тревожность проявляется в юношеском возрасте, поскольку этот период является одним из переломных моментов в жизни человека и связан с такими факторами, как изменение привычных условий жизни, сферы общения и окружения, становление личностных черт, интенсивное профессиональное обучение и умственные нагрузки. Все это может отрицательно повлиять на социально-психологическую адаптацию, личностное и психическое здоровье студента.

Все вышесказанное обусловило выбор темы эмпирического исследования, целью которого стало исследование тревожности у студентов первого курса педагогического института, обучающихся по разным направлениям. Исследовательскую выборку составили студенты, обучающиеся по направлениям «Иностранные языки», «Историческое образование», «Филологическое образование» (N= 94).

Для оценки уровня выраженности и направленности тревожности в студенческой выборке была использована методика А.А. Хван, Ю.А. Зайцева «Шкала измерения тревожности в студенческом возрасте»[8]. Источником для выделения шкал и пунктов теста являются значимые для юношеского возраста сферы жизнедеятельности, а именно: межличностные взаимоотношения со сверстниками, взаимоотношения с родителями, своё будущее и самооценка.

Результаты, полученные в ходе исследования, представлены на рисунке 1.

Согласно результатам исследования у 10 % (10 человек) студентов I курса наблюдается средний уровень тревожности, с тенденцией к низкому, у 38 % опрошенных (36 человек) наблюдается средний уровень тревожности, с тенденцией к высокому, у 23 % опрошенных (23 человек) наблюдается высокий уровень тревожности, у 26 % опрошенных (25 человек) — очень высокий уровень тревожности.

Анализ результатов эмпирического исследования свидетельствует, что наиболее высокий уровень тревожности первокурсников связан с взаимоотношениями с родителями и с самооценкой.

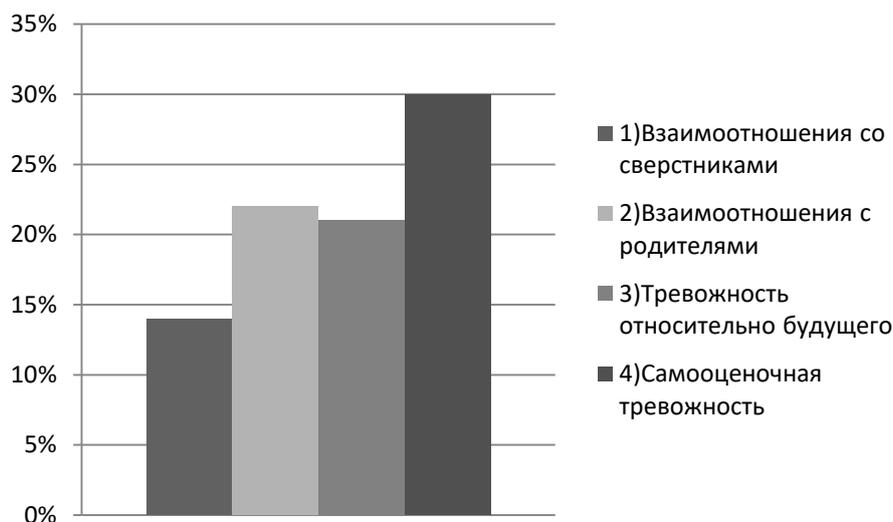


Рис.1. Направленность тревожности в студенческой выборке

Согласно данным, 14 % опрошенных испытывают повышенную тревогу по отношению к сверстникам, 22 % — во взаимоотношениях с родителями, 21 % — относительно будущего, и 30 % имеют высокий показатель тревоги, связанный с самооценкой.

Высокий показатель тревожности по шкале взаимоотношений со сверстниками говорит о высокой значимости для испытуемых оценок их достижений сверстниками, степени следования ценностям, принятым в группах. Проблемы во взаимоотношениях с родителями в большей степени влияют на тревожность испытуемых. Это может быть связано со слишком завышенными требованиями родителей, отсутствием чувства защищенности в семье или непониманием. На тревожность относительно будущего влияет неприспособленность студентов к изменяющимся социокультурным условиям, их неуверенность в завтрашнем дне.

Личности с высоким уровнем тревожности склонны остро воспринимать угрозу своей самооценке. Таким людям сложно регулировать своё поведение, адекватно и объективно оценивать себя и свои возможности, выстраивать межличностные отношения, распределять силы и строить жизненные планы. Студенты, как и подростки, часто находятся под угрозой нереалистичного восприятия себя, в частности своего тела. В результате этого они подвержены поиску физических отклонений, даже когда объективные данные соответствуют норме. Непонимание со стороны взрослых только усугубляет данную ситуацию и способствует снижению самооценки.

В результате исследования феномена тревожности можно сделать общий вывод о том, что изучение данной проблемы очень важно для анализа причин психологических и социальных трудностей личности. Для адекватной коррекции состояний тревожности необходимо знать, что вызывает напряжение и неуверенность современных подростков и юношей. Важно, чтобы и в рамках учебного процесса преподаватели создавали условия, снижающие уровень тревожности студентов, акцентировали внимание не на неудачах, а на успехах и продвижении студентов в образовательной области. Важно помочь обучающимся осознать значимость учебной деятельности и стараться способствовать формированию у них чувства уверенности в успехе. Студенты, в свою очередь, должны стремиться развить чувство ответственности и мотивировать себя к учебной деятельности.

Список используемой литературы

1. Артюхова, Т.Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: дис. канд. психол. наук / Т.Ю. Артюхова. — Новосибирск, 2000.
2. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Психология формирования личности / Л.И. Божович. — М.: Международная педагогическая академия, 1995.
3. Зобова, Р.А., Козлова, А.А. Образ будущего: опыт социологического анализа // Современный подросток. Материалы всероссийской конференции с международным участием, — М., 2001. — С.23- 41.
4. Сливина, Л.П. Штрихи к психологическому портрету подростка, проживающего в крупном промышленном городе// Современный подросток. Материалы всероссийской конференции с международным участием. — М., 2001. — С.303-306.
5. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОД-ЭК», 2000.
6. Фрейд, З. Страх / З. Фрейд. — М.: Книжное изд-во «Современные проблемы», 1927.
7. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. — М.: Наука, 1989.
8. Хван, А.А., Зайцев, Ю.А. Методика измерения тревожности в подростковом возрасте / Психология и школа. — 2010. — №4. — С.50-81.

**ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ НА ЭТАПЕ ЕЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**REGULARITIES IN FORMATION OF RELATIONSHIPS
IN THE STUDENT GROUP AT THE STAGE OF ITS FORMING**

С. А. СТЕНЮГИН — студент, Педагогический институт ВлГУ,
Группа АФ-117, E-mail: sem-41@yandex.ru

И. В. ПЛАКСИНА — научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры пе-
дагогики ВлГУ, E-mail: irinaplх@mail.ru

S. A. STENYUGIN — student, Vladimir state university,
E-mail: sem-41@yandex.ru

I. V. PŁAKSINA — PhD in psychology, docent, Vladimir state university,
E-mail: irinaplх@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию становления академи-
ческой студенческой группы с опорой на типологию К.Г. Юнга. Показано,
что возникновение системы устойчивых межличностных отношений, ста-
бильность дружеских диад и микрогрупп, доброжелательность отношений
между микрогруппами являются очень важными показателями состояния
группы и зрелости сложившихся отношений. Эмпирические результаты
доказывают, что ранее незнакомые юноши и девушки будут интуитивно
формировать первичные комфортные межличностные отношения, осно-
ванные на сочетании типологических характеристик личности.

Abstract: Article describes survey in formation of academic student
group with reliance to C.G. Jung's typology. It's shown that appearance of stable
interpersonal relations system, stability of friendly dyads and microgroups, be-
nevolence in relations between microgroups are very important signs of the
group statement and maturity of formed relations. Empiric results demonstrate
that young boys and girls previously unacquainted, will form primary comforta-
ble interpersonal relations intuitively. These relations will be substantiated on
combination of person's typological features

Ключевые слова: студенческая группа, межличностные отношения,
характеристики личности, типология К. Юнга

Keywords: student group, interpersonal relations, person's features, C.
Jung's typology

Самым близким окружением для каждого студента 1 курса являются члены его академической группы, поэтому качество отношений, в которые включен каждый, является одним из важных факторов дальнейшей академической успешности. Студенческая группа является целостным самостоятельным субъектом функционирования и развития. Взгляд на группу, как на динамически развивающиеся межличностные отношения, впервые был описан Куртом Левиным [2], который утверждал, что группа не может быть рассмотрена как сумма индивидов, так как она способна изменять их индивидуальное поведение и человек склонен оставаться среди тех, к кому он чувствует себя принадлежащим, даже если их поведение и давление недружественны. Среди важнейших процессов развития группы традиционно рассматриваются такие групповые процессы, как динамика, сплочение и нормативное влияние. Трудно отрицать тот факт, что в группе каждый участник удовлетворяет свои потребности, связанные с признанием, поддержкой, самореализацией и др. В случае с так называемыми организованными группами, к которым относится и студенческая, сначала возникает номинальная группа с вакансиями для потенциальных участников, а затем люди, занявшие эти вакансии, начинают выстраивать психологические отношения (в том числе удовлетворяющие их личные потребности).

К.В. Дрозд и И.В. Плаксина [1] подчеркивают, что возникновение организованной студенческой группы следует рассматривать как двухступенчатый процесс: сначала группа формально объявляется, а затем она наполняется конкретными людьми. На второй ступени личные побуждения людей играют значительную роль. В большинстве случаев человек сам решает, стать ли ему членом данной группы, сообразуясь со своими ожиданиями, ценностями и амбициями, самооценкой и др.

Первая стадия развития студенческой группы, как и любой другой, связана с ориентировкой в группе, существующей на уровне конгломерата (Кто эти люди? Кто мне приятен? Кто опасен?). На этой стадии происходит знакомство, формирование первичной структуры с выделением ситуационных лидеров, микрогрупп. Каждый член испытывает чувство тревоги, смущения, демонстрируются социально приемлемые, «стертые» формы самопредъявления. Если на этом этапе предпринять усилия для создания благоприятных условий для быстрого знакомства, снятия коммуникативных барьеров во взаимодействии, то в качестве эффекта можно получить повышение эмоционального комфорта в группе, принятие членами группы друг друга, первичную ориентацию в групповых нормах, которая может

быть очерчена, задана лицами, организующими взаимодействие. Опыт наблюдения за академическими студенческими группами свидетельствует о том, что этот этап может длиться два первых семестра [1].

Второй аспект проблемы развития группы — это формирование групповой сплоченности. Сплоченность рассматривается в двух аспектах: как процесс и как особое состояние отношений в группе. Оба этих аспекта отражены в определении, предложенном Г.М. Андреевой (Андреева, 2007), которая отмечает, что «...сплоченность — это процесс формирования особого типа связей в группе, которые позволяют внешне заданную структуру превратить в психологическую общность». Очевидно, что взаимная эмоциональная привлекательность членов группы, несомненно, повышает их стремление сохранить свое членство в данной группе.

Эмоциональные отношения обладают одной важной способностью: даже в тех группах, ценности и нормы которых достаточно жестко связаны с инструментальной деятельностью, они начинают развиваться и жить собственной жизнью, временами существенно влияя на деловые отношения и даже на продуктивность группы. Эмоциональная привлекательность выступает одним из условий развития многих групповых процессов, в том числе сплоченности.

Итак, академическая студенческая группа представляет собой устойчивое объединение молодых людей с постоянным составом, очерченными границами, в котором общение носит непосредственный характер. Сложность составляет вопрос наличия общих целей. В силу того, что деятельность каждого студента сугубо индивидуальна, студенческая группа в своем основании не несет общих целей, что может лишить ее способности к интеграции. При этом возникновение системы устойчивых межличностных отношений, стабильность дружеских диад и микрогрупп, доброжелательность отношений между микрогруппами являются очень важными показателями состояния группы и зрелости сложившихся отношений.

Цель нашего исследования состояла в описании закономерностей формирования взаимоотношений в студенческой группе 1 курса с опорой на типологию личности Юнга.

В качестве объекта исследования выступил процесс формирования взаимоотношений в группе. В качестве предмета исследования — личностные типологии, создающие основу для формирования взаимосвязей, взаимодействий и отношений.

Задачи исследования состояли в организации исследования личностных типологий членов группы и интенсивности коммуникативных связей между ними.

В качестве методологического основания исследования был выбран типологический подход К.Г. Юнга (Юнг, 2008), базирующийся на понятии психологической установки (экстравертной, либо интровертной) и на преобладании одной из основных психических функций (мышления, чувства, ощущения или интуиции).

Основной задачей психологической типологии по Юнгу не является простая классификация людей на категории. Типология, как подчеркивает О.В. Рудыхина [4], представляет собой инструмент для упорядочивания бесконечно разнообразного психологического опыта в некоем подобии координатной плоскости (как писал сам Юнг — «тригонометрической сетки»). Для определения типа по Юнгу применяют типологическое обследование (тесты Грея-Уилрайта) и опросник «Индекс юнговских типов». Типология Юнга была использована при построении типологии Майерс-Бриггс (Myers-Briggs Type Indicator) и соционики.

К.Г. Юнг описал восемь психологических типов в зависимости от доминирования рациональной или иррациональной функции и преобладания экстравертной или интровертной установки. Понятие экстраверсии-интроверсии, созданное Юнгом, получило дальнейшее развитие в работах британского психолога Ганса Айзенка и широко используется в современной психологии. Например, оно находит применение в классификации «большая пятёрка». В многочисленных работах представлены исследования, в которых типология К.Г. Юнга используется в контексте изучения процессов адаптации (Родионова, 2007; Попов, 1996), стилей принятия решения (Холодная, 2002), стиля учения (Curry. L. 1987).

Типология Майерс-Бриггс (Myers-Briggs Type Indicator) расширяет типологию К.Г. Юнга до 16 типов личности. Она включает в себя 8 шкал, попарно объединённых. Назначение такой типологии — помочь человеку в определении его индивидуальных предпочтений, установив, какие полюса шкал ему более соответствуют. Методика Майерс-Бриггс описывает следующие функции:

1. Шкала Е-І — ориентация сознания во вне, на объекты (Extraversion, экстраверсия), и ориентация сознания внутрь, на субъекта (Introversion, интроверсия).

2. Шкала S-N — способ получения информации: ориентировка на материальную информацию (Sensing, ощущение), и ориентировка на интуитивную информацию (iNtuition, интуиция).

3. Шкала T-F — основа принятия решений: рациональное взвешивание альтернатив (Thinking, мышление) и принятие решений на эмоциональной основе (Feeling, чувство).

4. Шкала J-P — способ подготовки решений: предпочтение планировать и заранее упорядочивать информацию (Judging, суждение), и предпочтение действовать без детальной предварительной подготовки, больше ориентируясь по обстоятельствам (Perception, восприятие).

Сочетание шкал даёт обозначение одного из 16 типов, например: ENTP, ISFJ и т. д.

В нашем исследовании мы сделали предположение о том, что незнакомые юноши и девушки будут формировать первичные межличностные отношения, основанные на сочетании типологических характеристик, представленных К.Г. Юнгом и описанных в работах Е. Н. Мальской [2] и Е. С. Филатовой [5] (Табл. 1).

Таблица 1. Комфортность отношений типов, выделенная Е.Н. Мальской, Е.С. Филатовой

	Дуал	Акт	Мирж	Полуд	Зерк	Тож	Квтож	Дел	Зак	Ппол	Род	Сэго	Рев	Конф
Е.Н.Мальская	7	5	2	2	3	1	-1	-2	2	-3	-2	-5	-2	-7
Е.С.Филатова	16	14	10	10	7	0	5	7	-5	-10	-12	-7	-16	-14

**Примечание: числа соответствую степени комфортности отношений между типами.*

***Условные обозначения: Дуал — Дуальные, Акт — Активационные, Тож — Тожественные, Зерк — Зеркальные, Мирж — Миражные, Дел — Деловые, Пдуал — Полудуальные, Родс — Родственные, ЗакЗА — Соцзаказ (заказчик), ЗакИЗ — Соцзаказ (исполнитель), Квас — Квазитождественные, Ппол — Полная противоположность, РевРЕ — Ревизия (ревизор), РевПР — Ревизия (подревизный), Сэго — Суперэго, Конф — Конфликтные.*

Исследование было проведено в ноябре 2017 г. Исследовательскую выборку составили студенты 1 курса педагогического института, обучаю-

щиеся по специальности «Иностранные языки» (N=10). В качестве методов исследования были использованы включенное наблюдение и тестирование с помощью опросника Майерс-Бриггс. Каждый испытуемый далее будет представлен своим персональным номером, а так же уникальным именем, исходя из типа личности (Например, ENTP). В таблице 2 представлены результаты диагностики.

Исследование проводилось в 2 этапа. На первом этапе испытуемым был предложен опросник Майерс-Бриггс для выявления их типа личности.

Таблица 2.Перечень типов личности, выделенных в группе испытуемых

№	Тип	Расшифровка типа	Название типа
1	INFJ	Этико-интуитивный интроверт	Достоевский
2	ISTJ	Логико-сенсорный интроверт	Максим Горький
3	ESFJ	Этико-сенсорный экстраверт	Гюго
4	ESTJ	Логико-сенсорный экстраверт	Штирлиц
5	ENFP	Интуитивно-этический экстраверт	Гексли
6	ESTP	Сенсорно-логический экстраверт	Жуков
7	ENFJ	Этико-интуитивный экстраверт	Гамлет
8	INTJ	Логико-интуитивный интроверт	Робеспьер
9	INFJ	Этико-интуитивный интроверт	Достоевский
10	ENTP	Интуитивно-логический экстраверт	Дон Кихот

Таким образом, в группе были выявлены следующие типологии:

Иррационалы	3	7	Рационалы
Логики	5	5	Этики
Сенсорики	4	6	Интуиты
Интроверты	4	6	Экстраверты

Стоит обратить внимание, что число рациональных типов значительно преобладает над числом иррациональных, также присутствует незначительное преобладание экстравертов над интровертами и интуитивных типов над сенсориками. В таблице 3 представлены гипотетически возможные отношения в группе испытуемых.

Таблица 3. Гипотетические отношения в группе испытуемых, обозначенные с опорой на типологию Юнга

	1-INFJ	2-ISTJ	3-ESFJ	4-ESTJ	5-ENFP	6-ESTP	7-ENFJ	8-INTJ	9-INFJ	10-ENTP
1-INFJ		Сэго	Мирж	Дуал	Зерк	Конф	Ппол	Дел	Тож	РевРЕ
2-ISTJ	Сэго		Пдуал	Ппол	Конф	Зерк	Дуал	Родс	Сэго	РевПР
3-ESFJ	Мирж	Пдуал		Дел	ЗакЗА	ЗакИЗ	Родс	Дуал	Мирж	Акт
4-ESTJ	Дуал	Ппол	Дел		Акт	Квтож	Сэго	Мирж	Дуал	ЗакЗА
5-ENFP	Зерк	Конф	ЗакИЗ	Акт		Сэго	Квтож	РевПР	Зерк	Родс
6-ESTP	Конф	Зерк	ЗакЗА	Квтож	Сэго		Акт	РевРЕ	Конф	Дел
7-ENFJ	Ппол	Дуал	Родс	Сэго	Квтож	Акт		Пдуал	Ппол	ЗакИЗ
8-INTJ	Дел	Родс	Дуал	Мирж	РевРЕ	РевПР	Пдуал		Дел	Зерк
9-INFJ	Тож	Сэго	Мирж	Дуал	Зерк	Конф	Ппол	Дел		РевРЕ
10-ENTP	РевПР	РевРЕ	Акт	ЗакИЗ	Родс	Дел	ЗакЗА	Зерк	РевПР	

На втором этапе был проведен опрос исследуемых на их личное отношение друг к другу, а так же было организовано наблюдение за интенсивностью и качеством взаимодействий в студенческой группе. По результатам наблюдений можно сделать выводы о том, что все испытуемые организовав пары, неосознанно выбрали человека, составляющего «благоприятный» тип отношений:

- 1) ENTP–INTJ (зеркальные отношения типов);
- 2) ENFP–INFJ (зеркальные отношения типов);
- 3) ESFJ–ISTJ (полудуальные отношения типов);
- 4) ESTJ–INFJ (дуальные отношения типов);
- 5) ESTP–ENFJ (активационные отношения типов).

На третьем этапе было реализовано включенное наблюдение за интенсивностью контактов между членами группы. В процессе наблюдения фиксировалось с кем каждый испытуемый проводит время и в каком количестве (Табл. 4).

Таблица 4. Учет времени взаимодействий испытуемых
и типологии отношений

	1-INFJ	2-ISTJ	3-ESFJ	4-ESTJ	5-ENFP	6-ESTP	7-ENFJ	8-INTJ	9-INFJ	10-ENTP
1-INFJ				33 % Дуал				17 % Дел		50 % РевРЕ
2-ISTJ			30 % Пдуал			20 % Зерк		30 % Родс		20 % РевПП
3-ESFJ		33 % Пдуал		17 % Дел				33 % Дуал		17 % Акт
4-ESTJ	11 % Дуал				33 % Акт				33 % Дуал	23 % ЗакЗА
5-ENFP				29 % Акт			14 % Квтож		43 % Зерк	14 % Родс
6-ESTP		25 % Зерк		25 % Квтож			12 % Акт			38 % Дел
7-ENFJ						50 % Акт		50 % Пдуал		
8-INTJ		23 % Родс	33 % Дуал						11 % Дел	33 % Зерк
9-INFJ				25 % Дуал	38 % Зерк		12 % Ппол			25 % РевРЕ
10-ENTP	8 % РевПП	8 % РевРЕ		17 % ЗакИЗ	17 % Родс	25 % Дел		8 % Зерк	17 % РевПП	

Благодаря анализу данных, полученных методом включенного наблюдения, мы можем сделать вывод о том, что наиболее активно развиваются следующие типы отношений: активационные, дуальные, зеркальные, полудуальные, деловые, родственные и отношения ревизии. Активное развитие родственных и отношений ревизии противоречит теоретическим положениям типологии К.Г. Юнга. Это может свидетельствовать о погрешностях, допущенных при организации наблюдения, искажений в результатах диагностики самими испытуемыми. Также мы можем подчеркнуть факт того, что человеческие отношения сложно описать с большой точностью с помощью одной теории, одного подхода.

Наименее активно развиваются отношения миражные, отношения соцзаказа, полной противоположности, супер-эго и конфликтные. Подчеркнем, что миражные отношения и отношения соцзаказа также не в полной мере развиваются так, как можно было предположить вначале. Стоит

так же сказать о слишком малом количестве тождественных отношений, поэтому их сложно наблюдать и описывать. В таблице 6 представлены результаты сравнения уровня комфорта отношений по Е.Н. Мальской и Е. С. Филатовой и эмпирических данных.

Таблица 5. Теоретическая и эмпирическая комфортность отношений

	Дуал	Акт	Мирж	Полуд	Зерк	Тож	Квтож	Дел	Зак	Ппол	Род	Сэго	Рев	Конф
Е. Н.Мальская	7	5	2	2	3	1	-1	-2	2	-3	-2	-5	-2	-7
Е. С. Филатова	16	14	10	10	7	0	5	7	-5	-10	-12	-7	-16	-14
Наблюдение	5	7	-7	5	5	-7	-2	2	-3	-5	3	-7	1	-7

Сопоставление данных дает возможность утверждать, что отношения с наименьшим уровнем комфорта совпадают в теоретическом (по Е. Н. Мальской) и эмпирическом плане. Е. С. Филатова определяет отношения ревизии как самые неприятные, при этом мы обнаружили, что в группе испытуемых этот тип отношений активно развивается и имеет приятный контекст.

Таким образом, дуальные и активационные отношения все еще остаются наиболее комфортными, при этом отношения активации развиваются сильнее, чем дуальные. Вслед за ними идут зеркальные и полудуальные. Далее следуют деловые, родственные и отношения ревизии. Здесь стоит заметить, что зачастую родственные и отношения ревизии относят к наименее комфортным, но в группе испытуемых они относятся к приятным и активно развивающимся. Отношения суперэго, полной противоположности и конфликта все так же остаются наименее комфортными. Но в группе испытуемых к ним еще добавляются миражные и отношения соцзаказа, которые пока не имеют тенденции к развитию.

Выполненное исследование доказывает значение использования типологического подхода для познания психологической организации человека и его отношений с окружением. Полученные результаты свидетельствует о жизнеспособности типологической модели К.Г. Юнга и стимулируют дальнейших исследований, которые призваны интегрировать теоретические и эмпирические разработки в области типологического подхода, которые можно направить на изучение соотношений различных типологий личности.

Список используемой литературы

1. Дрозд, К.В. Содержательный аспект воспитательной работы кураторов академических групп вуза. Коллективная монография / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина, Е.Н. Малова. — Владимир: ВГГУ, 2010. — 176 с.
2. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов / [Пер. с англ. И. Ю. Авидон]. — СПб.: Речь, 2000.
3. Мальская, Е.Н. Методика подсчета коэффициента комфортности для малых социальных групп // Соционические чтения, 1998. — № 17 (20).
4. Рудыхина, О.В. Типологический подход К. Г. Юнга: традиции и перспективы исследования // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве: Международные Челпановские чтения 2014. Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л. Г. Щукиной (1914–2014). Москва, 22 — 24 апреля 2014 / Под общ. ред. В.В. Рубцова. — М.: Алькор Паблицер, 2014. — Вып. 7 юбилейный. — С. 186-192.
5. Филатова, Е.С Супружество в системе соционики. Наука общения, понимания и согласия / Е.С. Филатова. — М.: Доброе слово, 2007.

УДК 1174

РОЛЬ И ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АРТИСТИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE ROLE AND FORMS OF PEDAGOGICAL ARTISTRY IN MODERN EDUCATION

И.А. ХОХЛОВА — студентка, Педагогический институт ВлГУ,

Группа Я-115, E-mail: khokhlova.ir2017@yandex.ru

В.А. ЛАВРЕНТЬЕВ — научный руководитель, к. пед. н., доцент кафедры педагогики ВлГУ, E-mail: lwa33@mail.ru

I. A. KHOKHLOVA — student, Vladimir state university,

E-mail: khokhlova.ir2017@yandex.ru

V.A. LAVRENTIEV — PhD in pedagogy, docent, Vladimir state university,

E-mail: lwa33@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена теоретическому обоснованию понятия «артистизм» и его составляющих в современной педагогике как необходимого элемента успешного обучения и воспитания детей преподавателем, индивидуальность и искусство преподавания которого всецело влияют на развитие ребенка.

Abstract: The article is devoted to the theoretical substantiation of the concept of *artistry* and its components in modern pedagogy as a necessary element of successful teaching and upbringing of children by the teacher, the individuality and the art of teaching which fully affect the development of the child.

Ключевые слова: артистизм, индивидуальность педагога, естественность педагога, воображение, пластическая культура.

Key-words: the artistry, the personality of the teacher, the natural educator, imagination, plastic culture.

Педагогика — не только учение, но и искусство, а практическая педагогика, развитие и воспитание ребенка на любой стадии — тем более, и потому роль и формы воздействия учителя на души детей приобретают важнейшее значение в осуществлении им педагогического процесса. Эмоциональные впечатления, особенно в гуманитарной области, имеют для ребенка ярко выраженное воспитательное значение. И если методическим основам педагогического профессионализма учителя посвящено достаточно большое количество исследований, то роль и возможности педагогического артистизма, который во многом определяет положительное воздействие на эмоциональные переживания в образовательном процессе, по нашему убеждению, не получили серьезного исследования и достойной оценки.

Не вызывает сомнения, что сегодняшнюю школу не может удовлетворить учитель, работающий только по установленным программам и не осуществляющий индивидуального подхода к обучению детей. Поэтому поиски и внедрение новых тенденций в образовании, постоянно растущие требования к профессиональным и личностным качествам педагога делают все более востребованным наличие у них творческих способностей, в том числе и педагогического артистизма. С.В. Бабенко рассматривает педагогический артистизм как одно из условий выстраивания взаимопонимания между учителем и учениками, умелое «сочетание в своем мышлении и поведении образного и логического для приобщения молодого поколения к богатствам националь-

ной и мировой культуры» [1, с. 19]. Преподавателю как творческой личности надлежит овладеть рациональностью, педагогической виртуозностью, развивать педагогическое чутье, способность к экспромту.

Педагогический артистизм предполагает открытость и искренность педагога, умение говорить и действовать образно, делиться тем, что он знает и умеет. Артистичный педагог обладает способностью заражать своими переживаниями, сомнениями, радостью других людей.

То, что учителю необходимо быть разносторонним, высокообразованным, уметь делать обоснованные и аргументированные выводы, не вызывает сомнений. В то же время очень важно, чтобы педагог не любил свой предмет больше, чем учеников, чем людей вообще, чтобы он умел выстраивать общение с ними не только с расстояния имеющихся у него обширных знаний, но уважения к ним как личностям, определяющим потенциальное будущее страны и Мира. И во многом этому способствуют такие качества как способность к оптимистическому восприятию и воспроизведению событий, образному мышлению, перевоплощению, психологическому воздействию на других.

Древнегреческий мыслитель Сократ оказывал чарующее действие на своих учеников. Он всегда удерживал внимание своих слушателей, обладал некой волшебной силой. Имя этой силы — обаяние, то есть способность овладевать вниманием, чувствами, умом, воображением и волей слушателя. Обаятельный человек — человек, умеющий вести за собой, покоряющий и побуждающий окружающих к положительным переменам. В обаянии проявляется внутреннее изящество индивида, его необыкновенность, причастность к жизнедеятельности окружающих, мудрость реакции на действительность. Именно внутренние достоинства способны облагородить внешние качества человека, придать притягательность даже некрасивой внешности.

Важная черта обаяния — искренность. Здесь же — доверие воспитанников. В речи не должно быть ни выдумки, ни фальши. Учителю необходимо развивать в себе способность управлять своими чувствами, оставаясь искренним с учениками. Например, «входить в класс нужно так, как идет данному учителю; писать на доске так, как позволяет почерк; завершать урок и домашнее задание по своему собственному усмотрению. Ис-

кусственная наигранность порой смешит учеников, вводит в диссонанс. «Нужна не игра страсти, а беспритворство, открытость» [5, с. 13].

Мы считаем, что структура педагогического артистизма представлена двумя основными составляющими:

– Внутренний артистизм — это культурная раскрепощенность и вольность педагога, обаяние, эмоциональность, игра воображения, изящество, образный способ постановки и решения задач, ассоциативное видение, неожиданные яркие шаги в «сценарии» урока, внутренняя «настройка» на творческое созидание, самоконтроль в условиях публичности и др.

– Внешний артистизм — это игровая подача, особенные модели проявления своего отношения к учебному материалу, передача своего эмоционального отношения к деятельности, владение умением само презентации, выведение учеников на игровую ступень, грамотное построение урока [2, с. 41].

Оптимальное преподавательское общение производит нужную обстановку для развития мотивации школьников и творческого характера учебной деятельности, для формирования личности учащихся, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (а именно, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическим развитием в детском коллективе и позволяет проявлять в учебном процессе персональные особенности учителя.

Основными составляющими педагогического артистизма мы видим:

– перевоплощение — это способность стать другим, оставаясь самим собой;

– открытость и непосредственность, умение говорить напрямую, делиться тем, что есть внутри, заставить аудиторию сопереживать;

– наличие у педагога так называемой «визуальности», внешней привлекательности;

– импровизация — способность быстро реагировать на изменившуюся ситуацию;

– способность к саморегуляции, владения своим настроением;

– способность к эмпатии;

– рефлексивные способности;

– речевой артистизм как один из основных критериев оценки артистических способностей.

Устное слово является важнейшим ключевым составляющим профессионального мастерства настоящего педагога и служит урегулированию многих учебных проблем. Выразительная речь содействует учителю в создании атмосферы коллективного переживания, ситуацию эстетического общения и диалога с учениками. Чтобы речь педагога была экспрессивной, эффективной, оказывала завораживающее действие на детей, есть немало методов. Это точное и своевременное использование изречений, афоризмов, поговорок, примеров из жизни и художественных текстов; использование различных тропов (метафоры, сравнения, гиперболы, литоты, эпитеты); использование языка жестов, особенностей интонации. Интонация играет существенную роль— это важнейший фактор в педагогическом процессе и человеческом общении, в выражении собственной позиции. В большинстве случаев важно не столько «что», сколько «как» мы делаем что-либо. Важным аспектом, особенно на уроках литературы и истории, является формирование способности ученика проживать события данного романа или исторического события, а не только запомнить сюжет и точную дату.

Однако наибольшую ценность для речевой техники имеют особенности внутреннего мира учителя, его культура, умственное и духовное богатство, его уверенность в правоте своих слов [6, с. 20].

Педагог, артист, по мнению К.С. Станиславского, должны не произносить слова, а действовать словом, думать через слово, вскрывать и скрывать свои мысли через слово [2, с. 64]. Слово педагога должно не только воздействовать на ребенка, организуя его целенаправленное поведение и поступки, но и суметь изменять это поведение в зависимости от различных социальных условий и обстановки. Речь педагога должна вызывать ответное сопереживание. Особо важным в таком процессе является степень воздействия изречения педагога.

Артистизмом и виртуозностью овладеть сложно, но можно научиться созавать их проявления и по достоинству оценивать их значимость в воспитательном процессе. Можно развить качества личности (образное мышление, внимательность, фантазию, стиль речи, пластические умения), напрямую влияющие на артистизм. Талантливый человек может раскрыть, а затем усовершенствовать свой дар и пользоваться им в таких случаях, когда это будет уместно.

Не секрет, что ученики больше импонируют тем преподавателям, которые могут преподнести учебный материал в нестандартном виде, в нестандартной манере повествования. Такие уроки и лекции запоминаются учащимися надолго и мотивируют их на дальнейшее изучение материала.

Модель индивидуальности педагога зависит от особенностей темперамента и нервной системы, от соответствия в его деятельности логического и интуитивного, от степени развития и характера совмещения способностей. В широком смысле индивидуальность — это «уникальное своеобразие какого-либо явления, отдельного существа, человека».

Случается, когда некоторые преподаватели пытаются «играть» перед слушателями, вести себя не в свойственной им манере, как бы красоваться. Но занимательно то, что учащиеся, зная своих учителей, воспринимают это без энтузиазма, даже считают это наигранностью, фальшивостью.

Таким образом, в профессии преподавателя, требующей огромной самоотдачи, артистизм играет важную роль в становлении как личности преподавателя, так и в развитии возможностей влияния на учеников. Мы считаем, что современному педагогу как творческой личности наряду с педагогической логикой необходимо владеть и педагогическим артистизмом, развивающим педагогическую интуицию и способность к импровизации.

Список используемой литературы

1. Бабенко, С. В. Пути развития педагогического артистизма в рамках дисциплины «Основы педагогического мастерства» / С. В. Бабенко. — Сатка, 2007. — 57с.
2. Булатова, О. С. Педагогический артистизм / О. С. Булатова. — М., «Академия», 2001. — 240с.
3. Ваганова, Ж. Педагогический артистизм. Можно ли им овладеть? // Народное образование, 1999. — № 8. — С. 11-21.
4. Гин, А. Приемы педагогической техники / А. Гин. — М., 2002. — 88 с.
5. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. — М., 1987. — 160с.
6. Леонтьев, А.А. Искусство лектора // Слово лектора. — 1988. — № 2. — С. 23-31.
7. Чернявская А. П. Педагогическая техника в работе учителя / А. П. Чернявская. — М., «Педагогический поиск», 2001. — 176 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ИННОВАЦИЯ ИЛИ ПЕРЕЖИТОК ПРОШЛОГО?**

**ADDITIONAL EDUCATION:
INNOVATION OR A RELIC OF THE PAST?**

Н.И. ХАРИТОНОВА – магистрант, Педагогический институт, Кафедра педагогики ВлГУ, Группа ПИНМ-117, E-mail: hni13@yandex.ru

Е.Н. СЕЛИВЕРСТОВА – научный руководитель, д.пед.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики, Педагогический институт ВлГУ, E-mail: eseliver@mail.ru

N.I. KHARITONOVA – undergraduate, Vladimir state university, E-mail: hni13@yandex.ru

E.N. SELIVERSTOVA – doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of education, Vladimir state university, E-mail: eseliver@mail.ru

Аннотация: В данной статье анализируется необходимость рассмотрения системы дополнительного образования как составляющей части целостного образовательного пространства, приводятся положительные аспекты дополнительного образования, которые обозначают родители учащихся средней и старшей школы, а также выделяются принципы организации системы дополнительного образования, в итоге которого появляется возможность говорить о данном процессе, как об инновации.

Abstracts: This article analyzes the need to consider the system of additional education as a component of a holistic educational space, provides positive aspects of additional education, which are indicated by the parents of students in secondary and senior schools, and also outlines the principles of the additional education system's organization. As a result, it becomes possible to talk about this process as about innovation.

Ключевые слова: образование, дополнительное образование, инновационная система образования, вариативность.

Keywords: education, additional education, innovative education system, variability.

В современном быстроизменяющемся мире, где объем информации ежегодно увеличивается в несколько раз, все более проблематично становится вместить в рамки содержания школьного образования весь необходимый объем знаний, накопленный в рамках некоторой предметной области. В то же время, требования, предъявляемые ФГОС ООО 2-го поколения, акцентируют внимание на том, что процесс обучения должен быть, в первую очередь, направлен на формирование у школьников метапредметных результатов и опыта осуществления активной творческой деятельности. Очевидно, что встраивая концепт содержания урока в «новое русло» с учетом современных научных открытий в той или иной области знаний, мы получаем катастрофическую нехватку реального времени, и вынуждены отсеивать «менее значимую» информацию, которая при более глубоком рассмотрении помогает выстраивать причинно-следственные связи, без которых освоение тех или иных понятий становится практически невозможным. Решение этой проблемы невозможно без поддержки дополнительного образования. Не случайно поэтому на пресс-конференции Министра образования и науки Российской Федерации «Приоритетные проекты Минобрнауки России: итоги 2017 года» Ольга Васильева подчеркнула, что одним из приоритетных проектов является «Доступное дополнительное образование для детей», в котором, по словам министра, работа должна вестись по трем направлениям: создание инфраструктуры, подготовка современных кадров и разработка методического сопровождения [3].

Еще совсем недавно дополнительное образование рассматривалось как специально организованная педагогическая деятельность, объединяющая различные досуговые сферы для детей и подростков в свободное от учебы время. Вместе с тем нельзя не заметить, что современное дополнительное образование по своим функциональным характеристикам и приоритетным проявлениям начинает сближаться со сферой социокультурной жизни общества, в которой происходит освоение не только культурных ценностей и идеалов, неоспоримо влияющих на поведение и формирование личности растущего человека, но и закладываются основы его будущего посредством формирования и развития у обучающихся культуры прогнозирования, а также готовности ставить и успешно решать новые задачи, выходящие за пределы их сложившегося предметного и жизненного опыта.

Как видим, со всей полнотой актуализируется необходимость видоизменения системы дополнительного образования, поскольку ее основным предназначением становится удовлетворение постоянно изменяющихся

индивидуальных образовательных и социокультурных потребностей детей на основе расширения и углубления представлений о мире, полученных в школе, и обогащения их системы ценностей.

На основе изучения и анализа исследований российских ученых (Е. Б. Евладова, Н. А. Соколова, В. А. Березина, А. В. Золотерёва, Л. Г. Логинова, В. П. Голованов, А. И. Щетинская и др.), а также зарубежных авторов (И. Ковальчикова, Р. Кларийс, Ю. Кресила) было выработано рабочее определение дополнительного образования, которое демонстрирует абсолютно новый подход к содержанию, форме и идеям организации образовательного процесса в учреждениях данного типа.

Дополнительное образование сегодня представляет собой часть целостного образовательного пространства как сферы социокультурной жизни, в которой не только транслируются культурные идеалы и ценности, обуславливающие особенности поведения и динамику формирования личности, но и закладываются основы будущего социального опыта посредством выработки у обучающихся культуры прогнозирования, а также готовности к обнаружению, постановке и успешному решению новых задач, расширяющих возможности обучающихся и выводящих их на более высокие уровни психического и личностного развития.

Учреждения дополнительного образования детей сегодня — это новый вид образовательного учреждения, имеющий свою специфику и задачи в масштабах единого образовательного пространства. Основная из них — создать такие условия, чтобы у обучающегося с раннего возраста, исходя из его интересов, желаний и имеющегося потенциала, активно развивалось стремление постоянно узнавать, исследовать и изучать что-то новое о себе самом и об окружающей социальной и природной среде, пробовать свои силы в различных видах деятельности — робототехнике, изобретательстве, исследовании, художественно-прикладном творчестве, спорте и т.д. Понятно, что в рамках одних только школьных предметов эту задачу решить невозможно [1].

Согласно данным, которые получены в опросе, проведенном Высшей школой экономики (НИУ ВШЭ) среди 6 тысяч родителей [4], подавляющее большинство школьников в России прибегают к услугам дополнительного образования. В больших городах таких респондентов 96 %, в средних и малых — 93 %, в поселках — 85 %. По мнению родителей, цель дополнительных занятий для старшеклассников — это, в первую очередь, профориентация, углубление знаний по выбранной специализации. Но и в

жизни младших и средних школьников, как подчеркивают родители, дополнительное образование играет важную роль.

По данным исследователей из Высшей школы экономики [2], родители выделяют несколько ключевых причин, которые побуждают их тратить время и силы на «сверхпрограммное» обучение своих детей:

1. Желание выявить склонности и таланты ребенка, отыскать те области, в которых он сможет добиться заметных результатов.

2. Стремление разнообразить досуг школьника, заинтересовать его, мотивировать учиться.

3. Необходимость помочь начинающему школьнику справиться с тем, что у него не получается, вызывает отторжение и страх.

В то время, когда школа посвящает себя каноническим знаниям и строгой последовательности изложения материала в рамках образовательной программы изучаемой предметной области, дополнительное образование имеет ряд преимуществ, которые прямо или косвенно прослеживаются в различных исследованиях. Приведем некоторые из них:

1. Дополнительное образование дает возможность поверить в себя, стать уверенным в себе и своих возможностях. Для каждого человека очень важно почувствовать себя успешным, а уж для ребенка, у которого только начинается становление его внутреннего «Я» это становится жизненноопределяющей необходимостью.

2. Дополнительное образование создает условия для полномасштабной систематизации и применения того опыта, который учащиеся приобрели в школе, в ходе жизнедеятельности или в совершенно неожиданных сферах применения. Базовый набор компетенций, представленный в стандартах, которым должен обладать выпускник школы, как правило оказывается недостаточным для его жизненного и профессионального самоутверждения, а также для полноценной реализации своего внутреннего потенциала.

3. Попадая в среду, отличную от классно-урочной системы, и в абсолютно новый коллектив, сформировавшийся по определенным общим интересам, ребенку гораздо проще найти единомышленников, поскольку он оказывается вовлеченным в круг одаренных детей со схожими интересами. Общаясь со сверстниками, обладающими схожей направленностью увлечений, ребенок чувствует себя окрыленным, с удовольствием приобретает новых друзей и становится «своим среди своих», продуктивно осваивая новые для него социальные роли.

4. Начиная заниматься в учреждениях дополнительного образования, ребята видят, что учиться можно с большой заинтересованностью в отличие от того, как зачастую проходит их учебно-познавательная деятельность в школе. Ведь не секрет, что предлагаемое школой содержание учебных пособий и учебников характеризуется исключительно научной логикой подачи материала и не отвечает критерию увлекательности. Подчеркнем, что такой подход не всегда соответствует реальным потребностям и познавательным возможностям обучающихся, что нередко приводит к тому, что школьники теряют интерес к изучению предмета, а порой и в целом разочаровываются в полезности учебного познания. К примеру, совсем не всегда в рамках уроков можно понять, что математика — это не только числа, скучные примеры и непонятные доказательства, а целый мир, через который можно описать любое событие или окружающее нас явление, глубоко понять его суть, осмыслить его личностную значимость.

5. Постоянно находясь в поиске границы «известное — неизвестное» и в преодолении различных проблемных ситуаций, возникающих в связи с возникшей проблемой, ребята обретают потребность к постоянному поиску нового и умение осуществлять этот поиск, что выступает в качестве основы повышения качества не только дополнительного, но и общего, а также в дальнейшем и профессионального образования. Действительно, понастоящему успешные в современном мире люди — это активные и энергичные личности, которые не могут и не хотят сидеть без дела. Ребенок, который с младшего возраста обрел потребность и умение учиться, постоянно выходит за пределы своего сложившегося опыта и сохраняет интерес к личностному росту и саморазвитию на всю оставшуюся жизнь.

Исходя из вышесказанного и опираясь на результаты проведенных исследований [5], можно сформулировать ряд ключевых принципов дополнительного образования, которые актуальны на сегодняшний день и на основе которых целесообразно строить обновленную систему дополнительного образования.

1. *Принцип дополнительности.* В едином образовательном пространстве дополнительное образование выступает в качестве обособленной структуры, призванной углублять, дополнять и расширять базовый опыт, приобретенный в школе. Вместе с этим необходимо, чтобы дополнительное образование предоставляло возможность каждому обучающемуся удовлетворять свои растущие индивидуальные образовательные потребности не только в рамках школьного образования, но и за пределами школы, а

также создать условия для развития таких качеств личности, которые важны и необходимы для успеха во всех сферах жизнедеятельности современного человека.

2. *Принцип личностной детерминации.* Каждый обучающийся должен иметь возможность выбора своего собственного образовательного пути, построенного на основе личностной значимости своих образовательных предпочтений: направления деятельности, темпов работы, форм организации хода и результатов своей деятельности и др. Возможность выбора у обучающихся в условиях дополнительного образования выступает в качестве фактора, существенно повышающего уровень их познавательной и практической активности в ходе проведения занятий по интересам, а также с большей вероятностью позволяющего испытать школьникам ситуации успеха в соответствии с их природными склонностями и способностями, не ссылаясь на уровень успеваемости по обязательным учебным предметам. Данный принцип со всей полнотой позволяет осмысливать сущность дополнительного образования как «образования целевого выбора».

3. *Принцип индивидуализации образования.* Индивидуальность относится к числу системообразующих характеристик личности как характеристика, качество, признак обучающегося. Рассматривая дополнительное образование с точки зрения его задач и содержания, целесообразно подчеркнуть, что индивидуализация предполагает следующее: а) необходимость создания условий для того, чтобы обучающиеся могли свободно реализовывать свои природные задатки, проявлять свои возможности, которые выступают в качестве значимой предпосылки для творческой деятельности; б) помощь в реализации потребностей, в эмоциональном и деловом общении не только со сверстниками, но и со взрослыми, добившимися значительных успехов в той или иной сфере деятельности, а также в освоении рациональных путей достижения поставленных целей, необходимых в жизни; в) непосредственная и активная педагогическая поддержка вобретении обучающимися опыта жизненного и профессионального самоопределения, в поощрении развития их способности проявлять социально значимую активность, накапливать и совершенствовать собственный опыт социально активного поведения. Дополнительное образование как полноправный участник целостного образовательного пространства занимает важное место в создании индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, которые позволяют им самостоятельно выбирать и строить свой индивидуальный маршрут освоения тех видов деятельности, которые в данный момент представляют для них наибольший интерес.

4. *Принцип преемственности и непрерывности образования.* Как известно, образовательный процесс строится по двум базовым направлениям: 1) «по вертикали», что предполагает рассмотрение множества последовательных образовательных усилий, направленных на формирование личности на протяжении всей жизни (рассматриваются различные возрастные этапы развития); 2) «по горизонтали» как совокупность образовательных усилий, направленных на формирование личности, используя возможности разных образовательных источников в какой-то определенный промежуток времени (к примеру, интеграция различных типов образования, обеспечивающих повышенный уровень и объем образовательной подготовки на конкретном этапе развития учащегося). Дополнительное образование, как более гибкое, вариативное и не столь жестко ограниченное стандартами, имеет возможность заполнить образовательное пространство обучающихся, решая проблемы, связанные с конкретными образовательными потребностями. Взаимное дополнение же происходит путем реализации метапредметных связей, свойственных для различных отраслей знания и видов познавательной и практической деятельности.

5. *Принцип гуманизации образования.* Реализация данного принципа предполагает создание психологически комфортных условий посредством установления демократической и творческой обстановки, опоры на отношения сотрудничества со сверстниками и педагогами, предоставления возможностей ребенку для реализации его права выбора, создания равных условий для образования обучающихся, принадлежащих к различным социальным группам. В условиях дополнительного образования данный принцип получает возможность реализации посредством включения обучающихся в различные виды и формы деятельности. При этом при разработке образовательных программ важно учитывать не только интересы обучающихся, но и их материальное благосостояние, степень посильности и доступности для них изучаемого содержания, условия создания ситуаций успеха, возможность проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Важно отметить, что для дополнительного образования, которое основано на свободе обучающегося в выборе педагога, с одной стороны, а с другой, — на значимости педагога для обучающегося, характерен особый стиль отношений между обучающимися и педагогами, предполагающий принятие и уважение личности обучающегося, свободу его выбора, равноправие и паритетность всех субъектов образовательного процесса.

6. *Принцип диверсификации* (разнообразия, многообразия), который отражает сущностные характеристики педагогического процесса в условиях дополнительного образования, где ведущую роль играет вариативность, классифицируемая по различным признакам — возраст, способности и особенности обучающихся, направленность деятельности, виды образовательных программ, формы объединений, виды учреждений дополнительного образования и др. Дополнительное образование способно компенсировать неполноту содержания основного образования, соответствующего требованиям стандартов, на основе расширения спектра культурных ориентиров, создания условий, благоприятных для принятия и освоения обучающимися всего многообразия культуры, накопленной человечеством.

7. *Принцип единства обучения, воспитания и развития*. Несмотря на то, что дополнительное и основное образование представляют различные измерения единого образовательного пространства, обучение, воспитание и развитие должны быть интегрированы друг с другом и взаимно поддерживать друг друга. Если рассматривать процесс обучения в узком смысле, то под ним понимается приобретение учащимися знаний, умений и навыков; воспитание же — это целенаправленный процесс окультуривания ценностей и отношений личности, подготовки её к активному участию в общественной, культурной, и производственной жизни. Развитие в свою очередь подразумевает процесс количественного и качественного совершенствования личности, в результате которого происходит расширение ее возможностей. Поскольку ведущим приоритетом современного образования является развитие, эту связь между обучением, воспитанием и развитием можно выразить следующим образом: развитие обучающегося происходит в процессе его обучения и воспитания на основе постоянного расширения и совершенствования его индивидуальных особенностей согласно ценностным установкам культуры. Исходя из этого, в дополнительном образовании важную роль играют комплексные образовательные программы, реализующие цели, содержание, методы обучения, воспитания и развития как триединого процесса.

8. *Принцип деятельностного подхода*. Образовательный процесс должен быть построен от действия к знанию. Основой дополнительного образования фактически является деятельность в различных ее проявлениях (социально-педагогическая, образовательная, исследовательская, культурно-досуговая и др.). Важно включать обучающихся в освоение опыта

самоорганизации и саморегуляции своей практической и познавательной деятельности в рамках интересующих их предметных образовательных областей. Обучающиеся на практике познают интересующие их области знаний, принимают участие в создании конкретного творческого продукта, самостоятельно решают лично значимые для себя задачи и проблемы, учатся целеполаганию, разработке стратегий и тактик поисковой деятельности, выработке и реализации путей достижения планируемых результатов. В процессе выполнения обучающимися тех или иных заданий происходит формирование их профессиональных и социально значимых компетентностей, специфичных для различных областей жизнедеятельности: социально-трудовой, познавательной, культурно-досуговой деятельности, гражданско-общественной, бытовой и др.

9. *Принцип интегративности образования.* Каждый компонент системы дополнительного образования отражает свойства как внутренней, так и внешней интегрированности. В данном контексте образование может осуществляться через интеграцию различных форм и видов продуктивной творческой деятельности, уровней их освоения, разнообразных форм организации и т.д. Данный принцип актуализирует значимость интеграции различных сфер образования (в том числе и дополнительного), их преемственности и взаимосвязи. При таком рассмотрении дополнительное образование можно рассматривать как фактор развития муниципальной и региональной систем образования, образовательных учреждений разных типов, нахождения их места в системе образования и за ее пределами, обеспечения партнерских связей и др.

10. *Принцип вариативности образования.* При реализации программ дополнительного образования одним из основных аспектов является создание условий для свободы выбора вариантов образовательной деятельности всеми субъектами — не только обучающимися (выбор сферы деятельности, выбор формы взаимодействия, выбор содержания образования и др.), но и педагогами (выбор собственных моделей организации образовательного процесса, выбор форм, методов, средств педагогической деятельности и др.), а также родителями (различные варианты участия в деятельности образовательного учреждения).

11. *Принцип усиления социальной составляющей образования.* Полнота достижения целей дополнительного образования должна характеризоваться тем, что в реализацию образовательных функций интегрируются

и социально-педагогические функции (социальная защита, оздоровление учащихся, реабилитация, компенсация, адаптация и др.). Указанные функции могут реализовываться не только как часть целостных собственно образовательных программ, но и как самостоятельные социально-педагогические программы: программы реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья; программы общения; программы оздоровления и др.

Таким образом, мы можем сделать вывод о качественно новом понимании дополнительного образования как некой обязательной составляющей образовательной среды, как важнейшего ресурса развития личности, ориентированного в будущее, сущностью которого выступает нацеленность на формирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся на основе их свободного выбора и самоопределения.

Список используемой литературы

1. Аксенова, О. Н. Проблемы дополнительного образования в России / О.Н. Аксенова // Актуальные вопросы современного образования — Ставрополь, 2015.
2. Гаврилова, О. 6 плюсов дополнительного образования, о которых вы не знали / О. Гаврилова. — URL: <https://letidor.ru/obrazovanie/a3456-6-plyusov-dopolnitelnogo-obrazovaniya-o-kotoryh-vy-ne-znali-13992.shtml> (дата обращения: 29.03.2018).
3. Глава Минобрнауки России подвела первые итоги реализации приоритетных проектов. — URL: <https://минобрнауки.рф/пресс-центр/11475> (дата обращения: 29.03.2018).
4. Дополнительное образование охватывает 69,2 % школьников. — URL: <https://ioe.hse.ru/ds/news/203620881.html> (дата обращения: 29.03.2018).
5. Золотарева, А. В. Принципы организации дополнительного образования детей в России / А.В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — № 1. Том II (Психолого-педагогические науки). — С. 194-199.

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ШКОЛЬНИКА КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FORMATION OF SCHOLAR'S SUBJECTNESS AS THE BASIS FOR ORGANIZING OF THE MODERN EDUCATION

И.Н. ШЕМЯКОВ – магистрант, Педагогический институт, Кафедра педагогики, Группа ПИНм-116, E-mail: shemyakov.ilya@mail.ru

Е.Н. СЕЛИВЕРСТОВА – научный руководитель, д.пед.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики, Педагогический институт ВлГУ, E-mail: eseliver@mail.ru

I.N. SHEMYAKOV – undergraduate, Vladimir state university, E-mail: shemyakov.ilya@mail.ru

E.N. SELIVERSTOVA – doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of education, Vladimir state university, E-mail: eseliver@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена обоснованию идеи о том, что субъектность обучающегося выступает в качестве основы организации современного школьного обучения. С позиций выявления специфики педагогических средств формирования субъектности школьника автор анализирует особенности структурных компонентов образовательной среды школы.

Abstract: The article is devoted to justify the idea that the pupil's subjectivity is a basis for the modern schooling organization. To identifying the specifics of the pupil's subjectivity formation pedagogical tools the author analyzes the features of the structural components of the school educational environment.

Ключевые слова: субъект, субъектность школьника, педагогические средства, структурные компоненты образовательной среды.

Keywords: subject, pupil's subjectness, pedagogical tool, structural components of the educational environment.

Главной целью современного школьного образования, ориентированного на реализацию Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования второго поколения, является его направленность на развитие самостоятельной активной личности, способ-

ной к проявлению инициативы и принятию ответственных решений как в познавательной, так и в различных видах деятельности. В этой связи основные направления образовательной деятельности школы должны предполагать не только освоение обучающимися системы научного знания, но и формирование опыта самостоятельности, осознанности выбора способов познания, готовности к осуществлению самоорганизации и саморегуляции, нравственной ответственности за свои поступки и действия. Все это связано с направленностью образовательного процесса школы на формирование субъектной позиции обучающихся по отношению к миру, к себе, к окружающим, к осуществляемой познавательной деятельности и т.п.

Анализ результатов современных исследований [к примеру, 1; 2; 6 и др.], убеждает в том, что сущность субъектной позицией личности связывается с активной, целенаправленной и конструктивной позицией человека, свойственной ему как в отдельных видах деятельности, так и в жизнедеятельности в целом. Для более глубокого понимания сущности кардинальных изменений, происходящих в условиях современного образования, важно осознавать, что подобная позиция характеризует школьника как личность самостоятельную и творческую, выступающую инициатором собственной познавательной деятельности, а не пассивным исполнителем чужой воли и заданных извне познавательных стратегий. Иными словами, проявления субъектности школьника в познании можно наблюдать только при условии, что обучающийся сам волен определять для себя значимость познавательной деятельности и самостоятельно выбирать и меру своей активности, и меру своего творчества при достижении намеченных для себя образовательных целей. Вместе с тем нельзя не учитывать того, что готовность школьника к проявлению зрелой субъектной позиции в познании не образовывается сама по себе. Она является закономерным результатом организованного обучения, осуществляемого на основе использования особых педагогических средств, ориентированных на создание специально конструируемой образовательной среды школы.

В современных психолого-педагогических исследованиях [к примеру, 3 и др.] большое внимание уделяется различным аспектам проявления субъектной позиции школьника в учебном процессе. Однако вопрос о том, какие педагогическими средствами должны быть использованы для формирования субъектной позиции обучающихся в условиях специально конструируемой образовательной среды школы еще недостаточно изучен. Он

только начинает становиться предметом особого исследовательского внимания. В этом отношении принципиально важным является уточнение научных позиций, раскрывающих подходы к рассмотрению содержания образовательной среды, благоприятной для формирования субъектной позиции школьников.

Опора на работы Г. А. Ковалева, В. В. Рубцова и Т. Г. Ивошиной, В. А. Ясвина и др. убедительно показывает, что в качестве основных структурных компонентов образовательной среды как пространства формирования субъектной позиции обучающихся выступают деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный компоненты.

Обратимся к анализу сущности и содержательных характеристик каждого из обозначенных структурных компонентов образовательной среды школы.

Деятельностный, или технологический, компонент — это совокупность различных видов деятельности, которые необходимы для обучения и развития учащихся. Прежде всего, речь должна идти о познавательной деятельности, которая, взаимодействуя с другими видами деятельности (учебная, игровая, художественная и т.п.), образует пространство жизнедеятельности обучающегося.

Наличие деятельностного компонента в структуре образовательной среды школы означает, что подбор используемых в образовательном процессе педагогических средств должен быть ориентирован на создание благоприятных условий для самоопределения и самоорганизации обучающихся на основе формирования у них готовности ставить цели, делать осознанный выбор и принимать решения, разрабатывать продуктивные стратегии решения возникающих задач и отвечать за полученные результаты.

Как известно, главным средством субъекта выступает его умение учиться (учить себя), которое, благодаря исследованиями В.В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, стало рассматриваться в качестве особого вида деятельности и получило название «учебная деятельность». Значимость освоения опыта осуществления этого вида деятельности для формирования субъектной позиции школьников состоит в том, что учебная деятельность является особой деятельностью, направленной на самосовершенствование учащимся самого себя (в том числе, на обогащение знаний, способов деятельности и опыта отношений), в результате чего он изменяется и осознает эти изменения. Овладение опытом осуществления учебной деятельности как важ-

нейшим инструментом формирования субъектной позиции школьника связано с освоением всех компонентов учебной деятельности: освоение умения ставить учебные задачи обуславливает готовность школьников к постановке целей самосовершенствования; освоение учебных действий определяет готовность учащихся к разработке стратегий достижения поставленных целей; освоение способов самоконтроля направляет внимание учащихся на необходимость определения правильности выполненных действий; освоение самооценки гарантирует учащимся готовность выражать свое отношение к ходу и к результатам осуществляемой деятельности, оценивая качество произведенных действий и степень их результативности.

Важнейшим педагогическим средством в составе образовательной среды школы, ориентированной на формирование субъектной позиции обучающихся, является ее *коммуникативный компонент*. Это обусловлено тем, что освоение опыта осуществления любой деятельности происходит в условиях коммуникативного взаимодействия (от общения до обмена действиями, операциями, ролями). По мнению Е.Б. Лактионовой [4], он характеризует пространство межличностного взаимодействия, основанного на объект-субъектном, субъект-субъектном и субъект-объект-субъектном типах взаимодействия учащегося с конкретной образовательной средой и с другими ее субъектами. Наличие данного компонента в составе образовательной среды школы подчеркивает необходимость разработки таких педагогических средств, которые будут направлены на формирование у школьников комплекса коммуникативных компетенций: умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи; планирование сотрудничества с педагогами и сверстниками (определение его цели, функций участников, способов взаимодействия); готовность к разрешению конфликтных ситуаций очевидными и альтернативными способами и т.п.

Пространственно-предметный компонент образовательной среды, ориентированной на формирование субъектной позиции обучающихся, характеризует разнообразие пространственных условий и предметных средств, совокупность которых моделирует условия жизнедеятельности и даёт возможность обеспечить требуемые пространственные действия и поведение субъектов образовательной среды.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что продуктивность педагогических усилий по формированию субъектной позиции обучающихся находится в прямой зависимости от эффективности имеющегося комплекса педагогических средств. В качестве базовых ориентиров при разработке и использовании этого комплекса выступает целостность образовательной среды школы в единстве ее деятельностного, коммуникативного и пространственно-предметного компонентов.

Список используемых литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1973. — 288 с.
2. Брушинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. — М.: Педагогика, 1994. — 285 с.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
4. Лактионова, Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и её субъектов [Электронный ресурс] / Е.Б. Лактионова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, — № 128. — 2010. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-razvitiya-lichnosti-i-ee-subektov> (Дата обращения: 26.01.17)
5. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. — Москва — Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. — 288 с.
6. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 5-19.
7. Рубцов, В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов. — М.: Изд-во МГППУ, 2002. — 272 с.
8. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 366 с.

Научное издание

НА ПУТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ НАУКУ

Сборник материалов студенческой
научно-практической конференции

4 апреля 2018 г.

Выпуск 6

Издается в авторской редакции

За содержание статей, точность приведенных фактов
и цитирование несут ответственность авторы публикаций

На первой полосе обложки размещена
репродукция картины В. Соколова «Школа»

Подписано в печать 04.07.18.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 11,16. Тираж 100 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.