

Министерство науки и высшего образования 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
2 апреля 2019 г.

Выпуск 7

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



Владимир 2019

УДК 159.9:3078.4
ББК 88.6
Н12

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

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Издание входит в специализированную информационную систему РИНЦ

На пути в педагогическую науку : сб. материалов студенческой науч.-практ. конф. 2 апр. 2019 г. Вып. 7 / 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, 2019. – 255 с.

ISBN 978-5-9984-0961-5

Седьмой выпуск издания является сборником статей по психолого-педагогической проблематике, представленных бакалаврами, магистрантами и учащимися МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира на научной конференции, организованной кафедрой педагогики Педагогического института в рамках Дней науки студентов Владимирского государственного университета, проходившей 2 апреля 2019 года.

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

УДК 159.9:3078.4
ББК 88.6

ISBN 978-5-9984-0961-5

© Коллектив авторов, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ..... 7

РАЗДЕЛ I. РЕЗУЛЬТАТЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

К. А. Андреева

Возможность внутриутробного воспитания ребёнка в процессе суррогатного материнства 8

Л. М. Аристова

Новый взгляд на лексическое содержание социального понятия «неполная семья»..... 12

Г. Н. Ахмедова

Возможности внеклассной деятельности в обучении иностранному языку старшеклассников как средства реализации поликультурного образования..... 17

А. С. Бездушнова

Критериально-ориентированное оценивание как отражение инновационных процессов в современном образовании 22

А. А. Борисова, Е. А. Нойкова

Особенности исследовательского потенциала будущих педагогов 28

А. И. Бугайченко

Программа «Золотой ключик» как педагогическая технология 33

Д. А. Буренко

Формирование мотивации учащихся к активному участию в учебном процессе 45

А. А. Бухарина

Материальное и социальное положение учителя до революции и сегодня..... 49

Д. А. Груздева

Активизация мнемомических процессов памяти как средство увеличения словарного запаса на уроках английского языка 53

М. В. Груздкова

Факторы и причины девиантного поведения подростков 57

<i>И. А. Дубровина</i> Формирование базовых жизненных навыков в подростковом возрасте.....	64
<i>Е. А. Евдокимова</i> Компетентностно-ориентированные задания как основной инструмент реализации компетентностно-ориентированного подхода в процессе обучения.....	71
<i>Е. Ю. Завьялова</i> Психолого-педагогические особенности воспитания «родных / неродных» детей.....	75
<i>А. С. Карякина</i> Педагогическая оценка в современной школе: на пути к изменению.....	79
<i>П. М. Кожина</i> Различия в сформированности совместной деятельности школьного класса и участников коммунарских сборов.....	86
<i>А. С. Костылева</i> Студент – будущий педагог как субъект учебно- профессиональной деятельности.....	92
<i>Р. С. Королёв</i> Просветительская деятельность владимирского братства святого благоверного Великого князя Александра Невского.....	97
<i>М. А. Макарова</i> Специфика применения игровой технологии в обучении иностранному языку на разных ступенях общеобразовательной школы.....	102
<i>К. Н. Мухина</i> Проблема насилия и буллинга в школьной среде.....	107
<i>О. А. Немкова</i> Выраженность перфекционистской самопрезентации у современных школьников.....	113
<i>Д. А. Орлова</i> Педагогические возможности учебного процесса в развитии самооценки школьников.....	118

<i>И. С. Образчикова</i> Развитие коммуникативной компетентности учащихся средствами театральной студии.....	125
<i>Е. А. Обрезкова</i> Влияние разницы в возрасте между родителями на формирование семейных отношений и гармоничное развитие ребенка.....	131
<i>Е. Н. Плохова</i> Особенности мотивации лидерства в старшем подростковом возрасте.....	136
<i>Е. В. Рагузина</i> Готовность педагога к инновационной деятельности	140
<i>А. Ю. Роменский</i> Послушание как принцип православного воспитания	146
<i>И. П. Рыбаков</i> Взаимодействие семьи и школы: история и современность	151
<i>С. А. Стенюгин</i> Связь между типологическим и мотивационным профилями личности.....	160
<i>Ю. В. Синёва</i> Современные проблемы во взаимодействии семьи и школы.....	164
<i>В. Ю. Сударикова</i> Использование коллективно-распределенных форм обучения на уроках иностранного языка	168
<i>О. И. Терехин</i> Эффективность использования интеллект-карт в развитии коммуникативной компетенции в логике инновационных образовательных технологий	174
<i>Ф. Э. Тагиева</i> Проектная деятельность старших дошкольников в процессе обучения иностранному языку	178
<i>А. А. Тимощенко</i> Особенности коммуникативной толерантности в юношеском возрасте	182
<i>В. В. Уральская, Е. А. Фомина</i> Особенности психического состояния работающих и неработающих студентов	187

Б. Б. Хатамова
Сравнительный анализ воспитания детей в российских
и туркменских семьях 192

И. А. Хохлова
Репетиторство как явление в российском образовании 197

Д. О. Яковлев
Роль внеурочной деятельности в организации подготовки
обучающихся к сдаче общего государственного экзамена
(на примере предмета «Обществознание») 202

РАЗДЕЛ II. ОПЫТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Е. А. Белова, А. И. Иванова
Новые явления в топонимике региона: названия
жилых комплексов Владимирской области 212

Д. А. Ведихова
Детское словотворчество – важная составляющая
формирования детской речи..... 218

И. А. Иванова, Я. А. Хайруллина
Степан Яковлевич Румовский и его математические основания..... 224

О. Г. Иванова
Занятие по хореографии для младших школьников
по методу художественно-педагогической драматургии 231

Т. В. Коекин
Образ Наполеона в сознании молодежи 234

Л. А. Козлова
Российско-украинские отношения на современном этапе
в англоязычной прессе 238

М. В. Кочмировская
Составные ойконимы Владимирской области 244

В. А. Яшина
Педагогические основания работы учителя по сохранению
и профилактике здоровья учащихся..... 251

ПРЕДИСЛОВИЕ

Седьмой 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, проходившей 2 апреля 2019 года, содержит статьи, представленные бакалаврами, магистрантами и учащимися по психолого-педагогической проблематике.

Содержание представленных материалов отражает разноплановые и актуальные проблемы образовательной практики, которые определили направления самостоятельных научно-исследовательских работ:

- личностно-профессиональное развитие субъектов образовательного процесса;
- развитие образовательной теории и практики: история и современность;
- воспитание в современном образовательном процессе;
- прикладные психолого-педагогические исследования;
- обучение в условиях инновационного развития образования.

Статьи раскрывают результаты исследовательской деятельности будущих педагогов, учащихся школ и уже практикующих учителей нашего региона под руководством преподавателей кафедры педагогики ВлГУ. Спектр исследуемых проблем, качественное содержание исследований характеризуют высокий уровень проактивной творческой профессиональной позиции будущих педагогов.

Раздел I
РЕЗУЛЬТАТЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

УДК 37.013.41

ВОЗМОЖНОСТЬ ВНУТРИУТРОБНОГО ВОСПИТАНИЯ
РЕБЁНКА В ПРОЦЕССЕ СУРРОГАТНОГО МАТЕРИНСТВА

THE POSSIBILITY OF THE CHILD'S PRENATAL
EDUCATION IN THE SURROGACY PROCESS

К. А. АНДРЕЕВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа Я-116), E-mail: ksen01020304@mail.ru

К. А. ANDREEVA, student Pedagogical Institute, VISU (group YA-116)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. пед. наук, доцент кафедры педагогики В. А. ЛАВРЕНТЬЕВ, E-mail: lwa33@mail.ru

RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor V. A. LAVRENTIEV

Аннотация. В статье раскрывается роль матери в период внутриутробного воспитания ребенка и возможность внутриутробного воспитания ребёнка в процессе суррогатного материнства.

Abstract. The article reveals the mother's role in the period of the child's prenatal education and the possibility of child's prenatal education in the process of surrogacy.

Ключевые слова. Суррогатное материнство, воспитание, мать, ребёнок.

Keywords. Surrogacy, parenting, mother, child.

Известно, что в Корее днем рождения считается день зачатия, ведь новорожденный к моменту своего появления на свет уже прожил девять месяцев, которые в значительной степени определяют его дальнейшее развитие. Если о необходимости воспитания ребенка «с пеленок» знает каждый родитель, то о необходимости его воспитания еще в утробе матери задумываются далеко не все, хотя спокойствие или агрессивность, раздражительность или уравновешенность, творческие задатки у ребенка начинают формироваться именно в этот период его жизни, так как ему передаются все эмоции матери, оказывая либо

положительное, либо отрицательное влияние на его психику, потому столь важным становится понимание матерью важности не только внутриутробного периода воспитания ребенка, но и своей подготовки к нему, когда сам образ ее жизни, отсутствие вредных привычек, жизнь в радостном ожидании появления ребенка не только закладывают, но и обеспечивают основу его физического и психологического здоровья в период его внутриутробного развития. Подготовка матери себя к рождению ребенка, когда еще не зачатый, он уже живет в ее мыслях и в ее сердце, становится началом ее духовной связи с ним, а значит еще одним, практически не оцененным в педагогической науке, но очень значимым периодом жизни ребенка, который мы определяем как «до внутриутробная» жизнь ребенка, что позволяет по-новому взглянуть на известную притчу об ответе Конфуция на вопрос женщины о том, когда ей следует начинать заниматься воспитанием своего, пока еще не родившегося ребенка, — «вы уже опоздали...».

Будет ли для суррогатной матери столь же важен этот двуединый период воспитательного воздействия на ребенка? Будет ли он в этот период своей жизни ощущать духовную связь с ней и ее любовь, как это было бы, если бы его вынашивала та, которую он будет называть и считать своей матерью после своего появления на свет? Не будет ли в нем генетически закладываться ощущение готовящегося по отношению к нему предательства со стороны той, кого он уже осознает, как единое и родное целое с собой и которая все время этой его особой жизни воспринимает его как товар на продажу. Слово «товар» может быть неуместным, ведь официально предметом соглашения является не сам ребёнок, а процедура ЭКО и услуга по вынашиванию плода. Хотя фактически предметом сделки становится не только вынашивание ребёнка, а и сам малыш. Если бы объектом соглашения было только вынашивание, то суррогатная мать должна была бы получить всё вознаграждение после наступления беременности, как «гарантию» нахождения плода в её организме. Но по договорам суррогатного материнства часть суммы оплачивается уже после родов. Значит, цель договора — получения заказчиками готового «товара». Получается речь идёт о торговле детьми. Так, если на свет появился неполноценный ребёнок, родители не обязаны его принимать. Зачем им платить огромные деньги за некачественное выполнение заказа? Сама возможность внутриутробного воспитания, воздействия на ребенка

исключается самими суррогатными матерями. Чему подтверждение служит такой пример как, в одном из телевизионных интервью, в разных контекстах отмечалось, что с ребенком разговаривает не она, а его будущие родители. Значит, она себя как мать не ассоциирует, и этот ребенок для нее становится плодом, товаром, чем угодно, но только не ребенком. Когда его ребенком не считают, то никакой духовной связи, «до утробной» жизни, которая в матери есть, никакой связи нет и самовоспитание отсутствует. Есть такое явление, как шестое чувство, свойственное только матерям и очень любящим людям и позволяющее им почувствовать, что что-то опасное происходит в эту минуту с тем, кто им дорог и ими любим, даже если он находится сейчас за многие сотни, а то и тысячи, километров от них, то есть существует в нас нечто незримое, что нас связывает, и называется это — любовь. И это именно то, чего нет между ребёнком и суррогатной матерью, потому что суррогатная мать воспринимает ребёнка, вынашиваемого ею на продажу, как товар.

Нами был проведён опрос студенток третьего курса (47 человек) филологического факультета педагогического института, цель которого состояла в выяснении отношения к суррогатному материнству и возможности стать суррогатной матерью? Мы намеренно выбрали именно такой контингент для опроса, т.к. считали, что ответ потенциальных учителей, которые на своих уроках литературы будут рассматривать вопросы нравственного характера, будут предельно осмыслены и взвешенны. На первый вопрос 78 % (32 из 41) опрошенных ответили, что они относятся положительно к этому явлению, так как это хороший выход для бездетных пар иметь детей. При этом они не рассматривали вариант взять ребенка из детского дома, т.к. в этом случае, по их словам, у ребёнка могут быть (или, что беспокоило их больше, могли позднее проявиться) генетические отклонения. На второй вопрос 97 % (44 из 47) опрошенных ответили «нет», мотивируя это тем, что будет трудно расстаться с ребенком! Некоторые 33 % (10 из 29) считают, что решились бы выступить в роли суррогатной матери только в том случае, если бы им очень нужны были деньги и других способов их заработать они бы не видели, то есть они оправдывают возможность рождения ребенка (вынашивания его) на продажу. Мы отметили в сознании опрошенных нами некое раздвоение: большинство студенток принимают суррогатный способ рождения детей, но, в то же время они же не решились бы

стать суррогатной мамой. Тем самым мы констатировали, что в обществе присутствует определенная доля неприятия этого явления, т.е. официально поддержанное государством оно нравственно оказывается табуированным для молодых женщин.

Проанализировав результаты опроса, мы пришли к выводу, что отношение суррогатной мамы к ребёнку не может иметь воспитательный характер, потому что она чаще всего не живет единым целым с ребенком, не сохраняет с ним постоянный мысленный контакт уже потому, что не считает, не ощущает его родным, иначе не была бы готова его отдать. Значит, внутриутробное воспитание, целенаправленное формирование будущих качеств характера ребенка, его интеллектуальных основ, творческих задатков и всего того главного, чему мать должна придавать большое значение, суррогатной матерью осуществляться не будет. Мы считаем, что именно потому, что такая духовная связь суррогатной матери с вынашиваемым ею ребенком отсутствует, они легко расстаются с ребенком, что в качестве обратной связи подтверждает, что никакой связи в период вынашивания в этом случае между женщиной и ребенком не возникает. Если же она формируется и проявляется, то суррогатная мать начинает ощущать себя кровной матерью и не готова отдать этого ребенка. Будет ли у ребёнка и суррогатной матери такая духовная связь, которая станет основой их связи физиологической, во многом зависит от нравственной зрелости и истинного материнского чувства, которые не позволят ей относиться к нему, как к товару, и она просто не сможет подавлять в себе эти чувства. А если она будет их лишена, то, по нашему мнению, просто не будет оснований говорить о материнстве вообще, т.к. считаться и быть матерью женщина-инкубатор быть не может, и потому это явление антигуманно и противоречит самой природе человека.

Список использованной литературы

1. Бертин Андрэ. Воспитание в утробе матери, или рассказ об упущенных возможностях / А. Бертин. – СПб: Жизнь, 1992. — С. 1 – 2.
2. Ляуш, Л. Б. «Этические проблемы суррогатного материнства» [Электронный ресурс]. — URL: <https://azbyka.ru/zdorovie/ eticheskie-problemy-surrogatnogo-materinstva> (дата обращения: 13.04.2019).
3. Таргакова, М. З. «Духовные аспекты внутриутробного воспитания ребёнка» [Электронный ресурс]. — URL: <https://psiholog3000.ru/> (дата обращения: 13.4.2019).

**НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ЛЕКСИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ
СОЦИАЛЬНОГО ПОНЯТИЯ «НЕПОЛНАЯ СЕМЬЯ»**
**A NEW VIEW ON LEXICAL MEANING OF SOCIAL NOTION
«INCOMPLETE FAMILY»**

Л. М. АРИСТОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа ЗФФ-114),
E-mail: liubov.aristova@mail.ru

L. M. ARISTOVA, student Pedagogical Institute, VISU (group ZFF-114)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. пед. наук, доцент кафедры педагогики В. А. ЛАВ-
РЕНТЬЕВ, E-mail: lwa33@mail.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy), Associate Professor V. A. LAVRENTEV

Аннотация. В статье раскрывается роль нравственного воспитания ребенка; вводятся понятия «неполная полная семья» и «неродные родные Родители», которые отражают значение духовной связи родителей и детей в семьях, сформированное в процессе воспитательных усилий взрослых взаимоуважительные и бережные отношения родителей и ребенка друг к другу как основной и наиболее значимый признак полной семьи.

Abstract. The article examines the role of moral education; there are such notions as «incomplete complete family», «birth parents and step-parents» which reflect the meaning of spiritual link between parents and children and formed in the process of educational efforts made by adults mutually respectful and careful attitude to parent — children relations as a main and the most important sign of complete family.

Ключевые слова. Родители, семья, воспитание ребенка, количественная составляющая, нравственное значение, родственные связи, развитие личности ребенка.

Keywords. Parents, family, children's education, quantity component, moral importance, family ties, development of child's individuality.

Работа актуальна уже потому, что сложившееся в общественном сознании и в речевой практике восприятие данного определения не отражает его полного значения, раскрытие которого при более глубоком его рассмотрении определяет новизну и практическую значимость данного исследования, целью которого стало стремление по-новому

взглянуть на понятие «неполная семья», традиционно воспринимаемое как семья, в которой нет одного из родителей (в подавляющем числе случаев отца). По нашему мнению, утвердившаяся в общественном сознании лексическая и содержательная формальность понятия «неполная семья» имеет более глубокое нравственное содержание в сравнении с тем, которое утвердилось в общественном сознании, что, в свою очередь, сделало необходимым рассмотрение содержания этого понятия в его более широком затекстовом значении с привлечением в качестве исследовательского материала примеров как из социальной, так и из культурологической сфер жизни общества.

По нашему мнению, ключевой аспект приведенной в философском словаре дефиниции слова «семья» — «союз двух людей, которые призваны сделать счастливой жизнь друг друга» [2, с. 128] не раскрывает всей полноты данного понятия, и потому мы считаем необходимым дополнить представленную в дефиниции формулировку словосочетанием «и своих детей», а содержательно нейтральное «призваны» читать здесь как «должны». Принято считать, что полноценное развитие личности ребенка возможно, если его воспитанием занимаются оба родителя, то есть если он растет в полной (как в этом случае ее определяют) семье. Причем, вопреки расхожему мнению, это важно не только для воспитания мальчиков, но и для воспитания девочек. Видя, как мать и отец строят отношения, как относятся друг к другу и взаимодействуют друг с другом в разных жизненных ситуациях, ребенок получает образец взаимоотношений мужчины и женщины в семье. Если же воспитанием занимается только мать, ей невольно приходится брать на себя как женские, так и мужские семейные функции, а это не дает ребенку полноценного представления о социальных ролях матери и отца искажает формирующееся у ребенка представление

Мы отметили, что если содержание понятия «семья» становилось предметом исследования Ю. А. Королёва, А. И. Антонова, В. М. Медкова и др., то до сих пор не достаточно разработанным остается утвердившееся в сознании и в речи людей понятие «неполная семья», которое, как правило, в первую очередь предполагает физическое, формальное отсутствие в ней мужчины как мужа и отца. Это определяет решаемую нами проблему: может ли по форме социально неполная семья быть по нравственной сути полноценной семьей, в отличие от семьи, где один из ее членов (обычно в силу вредных привычек и, как их

результата, его асоциального поведения) является лишь номинальной количественной составляющей, не принимая участия в обеспечении и в воспитании ребенка и не становясь для него примером, в результате чего, по нашему мнению, семья является таковой лишь формально, а по своей содержательной сути является неполной семьей. Более того, данное социальное явление имеет, к сожалению, и абсолютное выражение, когда обозначенная выше характеристика в равной степени относится к обоим взрослым членам семьи, что практически всегда становится причиной педагогической запущенности их ребенка, т.е., как это сформулировано в словаре педагогических понятий, «устойчивого отклонения от нормы в нравственном сознании и поведении детей и подростков, обусловленные отрицательным влиянием среды и ошибками воспитания» [5, с.73] или, как мы это определяем, его семейного сиротства. И наоборот, в семьях, где длительное, связанное со спецификой профессии (напр., капитан дальнего плавания или член экипажа такого морского судна, выполнение служебного долга за пределами страны) или гибелью (смертью), отсутствие отца ребенка в его жизни не только не становится основанием для издержек в воспитании ребенка, но и в большой степени является значимым воспитательным средством для формирования его личности. Поэтому, чтобы предельно точно отразить содержание рассматриваемой нами проблемы, мы сформулировали определение «неполная полная семья», в котором внешнее условное значение первого слова показано графически, что отражает наше понимание еще одного, нравственно наполненного и потому более глубокого, но не зафиксированного в общественном сознании и в педагогической теории, значения данного понятия. Считаем, что оправданность и правомерность подобного подхода к трактовке данного термина обоснована тремя основными педагогически значимыми ситуациями:

1. Семья, в которой ушедший из жизни отец продолжает жить в ней, оставаясь в памяти жены и детей, которые им гордятся и для которых он является ярким жизненным, в большой степени даже живым, примером, как например, Юрий Алексеевич Гагарин, который погиб, когда его дочерям было 9 и 7 лет, но по сей день он является для них поводом для гордости. И потому в нравственном смысле их семья полная, так как отец постоянно присутствует в жизни своих детей, и его образ живет в их сердцах, имея для них большое воспитательное значение.

Сергей Павлович Королев, практически жил в своем рабочем кабинете и потому редко бывал дома, маршал Победы Георгий Константинович Жуков, постоянно находился на фронтах и в военных округах, месяцами не видя семьи, верностью делу, которому служили, не жалея себя, вызывали уважение и любовь у своих детей при жизни и после своей смерти. При внешних признаках неполной семьи, в которой отец постоянно отсутствовал, такие семьи являются полными в главном — нравственном — своем выражении;

2. Семья, в которой отец не родной ребенку, имеющемуся у его жены от первого брака, и этот его статус зафиксирован негативно окрашенным в народном фольклоре определением «отчим», не только формально отражающим фактическое отсутствие родственной связи в семье между ним и ребенком. Это явление в обыденной речи определяется понятием «взять женщину с ребенком», в котором ребенок обозначен как вынужденное приложение к жене («с ребенком» вместо «и ребенка»), с которым приходится мириться, и которое лексически фиксирует отсутствие естественного и обязательного в данном случае истинного духовного единства между ними, являющегося, по нашему убеждению, условием и проявлением полной, в нашем понимании, семьи. Такая ситуация отражена в пронзительно-искреннем фильме «Сережа», где заинтересованное внимание пришедшего в семью мужчины и все более значимое, основанное на взаимопонимании и взаимоуважении, его присутствие в жизни шестилетнего ребенка, терпеливое понимание его детских прегрешений и способность выступить в его защиту постепенно преобразуют их взаимное восприятие друг друга, и он в детском восприятии Сережи из лексически нейтрального «Коростылева», как тот вначале называет его, постепенно становится для него папой, а сам Сережа искренне и с радостью ощущает себя его родным сыном.

3. Семьи с усыновленным ребенком, и устоявшееся в речи понятие «приемные родители». Мы считаем, что данный термин не точен, так как «приемный» — это тот, кого приняли (приемный ребенок), и потому здесь более уместно и логически обоснованно будет определение «некровные Родители», в котором «некровные» лексически фиксирует отсутствие между ребенком и взрослыми биологической связи (не родные), а «родители» ту социальную функцию, в которой они выступают по отношению к ребенку, в то время как в логике рассматриваемого нами понятия «неродные Родные родители» мы ставим во главу

угла отношения с ребенком и потому с целью отразить здесь целевые установки и содержание отраженных в слове «Родные» действий «неродных» родителей, мы пишем его с заглавной буквы, что отражает истинную цену и направление их воспитательных усилий, в результате которых они с этим ребенком становятся единой и полной семьей.

Предлагаемые нами педагогически значимые и взаимопродолжающие понятия «*неполная* полная семья» и «*неродные* Родные родители» совокупно отражают значение духовной связи родителей и детей в семьях, где отношения между ними определяют не формальные родственные связи, а сформированное в процессе воспитательных усилий взрослых взаимоуважительное и бережное отношение родителей и ребенка друг к другу как основной и наиболее значимый признак полноценной семьи.

Список использованной литературы

1. Артёмов, В. В. Юрий Гагарин. Человек-легенда / В. В. Артемьев. — М. : Олма Медиа Групп, 2011. — 272 с.
2. Грицанов, А.А. Новейший философский словарь. Минск: Книжный Дом. 1999. — 596 с.
3. Жукова, М. Г. Маршал Жуков — мой отец / М. Г. Жукова. — М. : «Издательство Сретенского монастыря», 2014. — 208 с.
4. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь 3-е издание. — М. : 2005. — 448 с.
5. Коняева, Е. А., Павлова, Л. Н. Словарь педагогических понятий — Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2012. — 131 с.

УДК 159.9

**ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**POSSIBILITIES OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN
TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO SENIOR PUPILS AS
A MEANS OF IMPLEMENTING POLICULTURAL EDUCATION**

Г. Н. АХМЕДОВА, магистрант Педагогического института Владимирского государственного университета (группа ПИНм-118), E-mail: gulia.777@mail.ru

G. N. AKHMEDOVA — master student Pedagogical Institute, Vladimir state university (group PINm-118), E-mail: gulia.777@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д.пед.н., профессор Е. Ю. РОГАЧЕВА, E-mail: erogacheva@hotmail.com

Research advisor: Dr. Sc. (Education), Professor E. J. ROGACHEVA

Аннотация. В статье кратко освещаются возможности внеклассной деятельности в обучении иностранному языку старшеклассников как средства реализации поликультурного образования. Раскрыто понятие поликультурного образования, выявлены актуальность и важность данного образования, а также показаны возможности внеклассной деятельности в качестве средства реализации поликультурного образования на примере одного из мероприятий.

Abstract. The article briefly highlights the possibilities of extracurricular activities in teaching foreign language to high school students as a means of implementing multicultural education. The concept of multicultural education is revealed, the importance of this education is reported, and the possibilities of extracurricular activities as a means of implementing multicultural education are shown on the example of one of the events.

Ключевые слова. Поликультурное образование, толерантность, внеклассное мероприятие, поликультурное воспитание, рефлексия.

Key-words. Polycultural education, tolerance, extracurricular activities, multicultural education, reflection.

В условиях усиливающегося поликультурного вектора в современной школе внеклассная деятельность в обучении иностранному языку

старшекласников, на наш взгляд, может стать средством реализации поликультурного образования. Методологическую основу поликультуризации образования составляют философские, культурологические, этнологические, социологические, исторические, педагогические теории, концепции и идеи:

– культуры, межкультурных контактов в жизни человечества (А. И. Арнольд, М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, В. С. Библер, С. И. Иконников, А. Ф. Лосев и др.);

– культуросообразности образования, отвечающего социокультурной реальности и этнокультурным характеристикам личности (С. И. Гессен, Э. В. Ильенков, Е. Н. Каган, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов, В. Д. Шадриков и др.); — адаптации личности к иной культурной среде (В. Г. Крысько, Д. Ричардсон, Т. Г. Стефаненко и др.).

В отечественной педагогической науке и практике изучение проблем поликультурализма осуществляется в следующих направлениях:

– теоретико-методологические основы поликультурного образования (В. В. Макеев, З. А. Малькова, Л. А. Супрунова);

– поликультурное образование и подготовка учителей (А. С. Бошкарев, С. Г. Ваниев, С. Б. Узденова);

– реализация поликультурного образования в школе (В. Э. Бауэр, С. Н. Гайдарова, А. Г. Голев, И. В. Павлов).

Термин «Поликультурное образование» («Polycultural Education»), впервые появившийся в англоязычных работах в 1970-х гг. (Williams, 1977 и др.), стал использоваться в отечественной педагогике в начале 90-х гг. Если мы обратимся к отечественной литературе, то встретим различные вариации интерпретации этого термина. Наиболее точное и полное понятие на наш взгляд дает Валентина Сергеевна Безрукова — доктор педагогических наук в энциклопедическом словаре педагога «Основы духовной культуры».

Автор энциклопедии считает, что поликультурное образование — «это образование, построенное на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Целью такого образования является формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия других культур, искоренение негативного отношения к ним. Современный человек должен быть толерантным, терпимым, с развитым чувством уважения к людям

иной культуры, умеющим жить с ними в мире и согласии, с готовностью к активному взаимодействию» [1, с. 594].

Данное понятие в полной мере показывает и описывает насколько развивающим и важным может быть поликультурное образование для подрастающего поколения в современном мире.

Актуальность воспитания поликультурности объясняется, в первую очередь, тем, что в условиях современных реалий наша жизнедеятельность практически не может существовать в качестве монокультурной. Касательно образования этот вопрос носит ещё более важный характер. В период обучения в школе каждый ребёнок проходит через те или иные ситуации, которые закладывают в нём кругозор, мировосприятие и морально ценностные ориентиры. Отсутствие знаний о культуре, традиций и особенностях взглядов других народов может привести к разногласиям, непониманию и, более того, к конфликтам. Поликультурное образование призвано предотвратить данные проблемы.

Поликультурное воспитание — это направление педагогической науки и практики, нацеленное на воспитание подрастающего поколения в духе поликультурности, предполагающей формирование личности, которой будут известны понятия «толерантности», «гуманизма», «интернационализма», развито чувство уважения к народам, нациям, расам и этносам [2, с. 1].

Задачи национального воспитания понимаются нами как привитие любви и уважения к своему народу, гордости за его культурноисторические достижения; ознакомление детей с людьми ближайшего национального окружения, формирование доброжелательного отношения к сверстникам и взрослым соседних национальностей на основе приобщения к обычаям и традициям соседних народов. Таким образом, процесс поликультурной социализации детей начинается с вхождения в культуру своего народа, с процесса формирования этнической идентичности. Решение задач поликультурного образования требует широкого использования активных методов обучения и воспитания. Ведущее место в них занимают творческопоисковая деятельность учащихся, дискуссии, симпозиумы, групповая и индивидуальная, самостоятельная работа, разработка проектов, ролевые игры, драматизация, тренинги, в ходе которых ученик приобретает опыт решения проблем, связанных с особенностями взаимодействия в поликультурной среде, и которые направлены на формирование культуры общения. В процессе

поликультурного образования осуществляется приобщение ребенка к родной культуре, а от нее — к российской и мировой.

Тема поликультурного воспитания нам представляется очень интересной для применения в педагогической практике и, в особенности, в обучении иностранному языку. И.А. Зимняя говорит о том, что одна из особенностей языковых дисциплин состоит в том, что они беспредметны [4, с. 9 – 15]. Дело в том, что язык есть носитель информации. Это могут быть применительно к иностранному языку сведения об истории, культуре изучаемого языка или совсем иные сведения из других областей знания. Таким образом, на уроках иностранного языка педагог может в полной мере обогатить знания ученика о культуре, традициях других народов, тем самым воспитывая в нём толерантность и гуманизм. В данной работе мы ограничимся конкретным примером организации внеклассного мероприятия, как средства реализации поликультурного образования, так как внеклассная деятельность сегодня значительно помогает учителю осуществлять свои профессиональные задачи.

Данная деятельность осуществлялась на базе средней общеобразовательной школы №8 города Владимира среди учащихся старших классов. Учащиеся занимаются по УМК Афанасьевой О. В., Михеевой И. В. по английскому языку RainbowEnglish. Учебник 10 класса подразумевает несколько разделов, один из которых называется «In Harmony with others» (в переводе на рус. «В гармонии с другими»). При изучении данного раздела были проведены уроки-беседы с элементами практики устной речи на тему понимания других людей и взаимоотношений, в том числе с представителями других народов. Задания включает в себя вопросы для рассуждения. Это задание было дополнено следующими вопросами: How do you explain what tolerance is? — Как вы объясните, что такое толерантность?; What does it mean for you to be a tolerant person? — Что для вас значит быть толерантным человеком? Do you have any friends of a different nationality and what do you know about their culture? — Есть ли у вас друзья другой национальности? What would you like to know about other cultures, languages, traditions? — Что вы знаете о других культурах, языках и традициях?

На данном занятии дети получили проектное задание на тему «The beauty of peoples ' culture» («Красота культур людей»), которое включало в себя участие во внеклассном мероприятии с последующим выполнением задания. Учащиеся были разделены на группы, каждая

из которых готовила информацию об определённом народе. Содержание проекта: историческая справка и географическое расположение; описание особенностей одной из традиций/ одного блюда / одного вида народного творчества; общий вывод (участие в дискуссии).

Учащиеся приняли участие в качестве зрителей в областном конкурсе «Краса народов земли Владимирской», где главной задачей участниц было — максимально полно и красочно рассказать о культуре своего народа. По предоставленному заранее плану группы учащихся должны были рассказать на английском языке об особенностях народов, чьи выступления они видели.

При выполнении данной работы учащиеся обогатили не только свой вокабуляр по иностранному языку, но и узнали для себя много новой информации о культуре других народов. По окончании проведения этого занятия в качестве рефлексии был проведён опрос. Рефлексия — является немаловажным этапом урока, в ходе которого учащиеся самостоятельно оценивают свое состояние, свои эмоции, результаты своей деятельности. Все учащиеся оценили положительно данное внеурочное мероприятие и были всецело поглощены процессом обсуждения увиденного. Более того, данное мероприятие и проект позволил учащимся увеличить свой вокабуляр по теме (*tolerance, cultural heritage, national pattern, ritual, restraint etc.*), расширить свой кругозор; а также приобрести новые знания о культуре и традициях других народов.

Тем самым, такого рода занятия и мероприятия позволяют подрастающему поколению развивать в себе толерантность и гуманизм, познавать особенности мышления и поведения других народов. А поликультурное образование, в свою очередь, направлено на создание условий для преодоления барьеров, мешающих нормальному общению и развитию школьников, и установлению между ними гуманных отношений как важного условия прогресса человечества.

Список использованной литературы

1. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Текст] / В. С. Безрукова. — Екатеринбург, 2000. — С. 594.
2. Зимняя, И. А. Проектная методика обучения английскому языку [Текст] / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Ин. языки в школе, 1991. — № 3. — С. 9 – 15.

3. Рогачева, Е. Ю. Поликультурное образование: теоретический аспект / Е. Ю. Рогачева // Поликультурное образование: опыт работы учителей иностранных языков, Научно-методический сборник. Владимир: Городской информационно-методический центр. — Владимир, 2011. — С. 3 – 9.
4. Образование в современном поликультурном мире: учеб. пособие / Е. Ю. Рогачева и др.; под ред. проф. Е. Ю. Рогачевой: Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. — 135 с.
5. Саженова, А. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы / А. Саженова, Ю. С. Дёмина. [Электронный ресурс]. — URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_1506840345/Polikulturnoe.obrazovanie._aktualnaya.problema.sovremennoj.shkoly_Sazhenova_AN_Demina_JuS.pdf (Дата обращения: 20.03.19 г.)
6. Тайницкая, М. В. Актуальность поликультурного воспитания в школе / М. В. Тайницкая. [Электронный ресурс]. — URL: <https://открытыйурок.рф/статьи/652315/> (Дата обращения: 20.03.19 г.)

УДК 373.1

КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

CRITERIA-BASED ASSESSMENT AS A REFLECTION OF INNOVATIVE PROCESSES IN MODERN EDUCATION

А. С. БЕЗДУШНОВА — студент Педагогического института Владимирского государственного университета (группа МИ-116), E-mail: anna1351@bk.ru

A. S. BEZDUSHNOVA — student, Pedagogical Institute, Vladimir state university, E-mail: anna1351@bk.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д.пед.н., профессор Е. Н. СЕЛИВЕРСТОВА, E-mail: eseliver@mail.ru

Research advisor: Dr. Sc. (Education), Professor E. N. SELIVERSTOVA, E-mail: eseliver@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена одной из основных проблем, с которой сталкивается каждый учитель, — как оценить знания и умения

учащихся в современном обучении. Особое внимание уделяется анализу основных особенностей, характерных для нормативного и критериального подходов к оцениванию достижений школьников в обучении. На основе проведенного сравнительного анализа автором обосновывается идея о том, что именно критериальное оценивание позволяет реализовать инновационную сущность современного обучения, ориентированного на формирование познавательной инициативы и самостоятельности школьников.

Abstract. The article is devoted to one of the main problems faced by every teacher — how to assess the knowledge and skills of students in modern education. Particular attention is paid to the analysis of the main feature's characteristic of the normative and criteria-based approaches to assessing the achievements of school-children in education. On the basis of the comparative analysis the author substantiates the idea that it is the criteria-based assessment that allows to realize the innovative essence of modern education, focused on the formation of cognitive initiative and independence of students.

Ключевые слова. Нормативное оценивание, критериально-ориентированное оценивание, критерии оценки.

Keywords. Normative assessment, criteria-based assessment, evaluation criterion.

Всякая оценка предполагает в качестве собственного мерила определенную цель и имеет смысл и значение только для того, кто признает эту цель.

Вильгельм Виндельбанд

Современный этап развития общества характеризуется постоянной изменчивостью и динамизмом социокультурной ситуации. Меняются знания, технологии, информация, что обуславливает быстрое устаревание полученных знаний. В связи с этим было необходимо пересмотреть по-новому цели и функции обучения. На данный момент одной из ведущих целей обучения стало формирование готовности личности к саморазвитию и непрерывному самообразованию. Педагогу необходимо выработать у обучающихся желание и умение учиться в течение всей жизни, чтобы всегда быть конкурентно способными. Необходимо уже в школе ориентировать школьников на максимальную

самореализацию, на готовность быть успешными в жизни и в будущей профессиональной деятельности. В данных условиях обнаруживается бесспорная необходимость изменения подходов к организации обучения в целом и, в частности, к процессу оценивания достижений учащихся, который должен способствовать преодолению проблем в обучении, индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации и формированию у школьников опыта познавательной саморегуляции.

В современных школах все еще осуществляется традиционный подход к оцениванию учащихся. Такой подход принято называть нормативно–ориентированным. По мнению исследователей [1; 5 и др.], отличительная особенность нормативно-ориентированного подхода заключается в дифференциации испытуемых по результатам выполнения теста. В качестве нормы в этом случае принято считать, совокупность показателей, отражающих результаты выполнения теста четко определенной выборкой испытуемых, представляющей генеральную совокупность тестируемых учащихся.

Данный метод оценивания заключается в сравнении достижений учащегося с результатами других учащихся. Не трудно заметить, что такой подход к оцениванию имеет целый ряд недостатков:

- критерии оценки достижения результатов обучения не понятны учащимся, родителям;
- педагог выставляет отметку, ориентируясь на средний уровень знаний класса в целом, а не на основе единых критериев достижения результатов каждым учеником;
- отметки, выставляемые учащимся, не дают четкой картины усвоения конкретных знаний, умений, навыков по отдельным разделам учебной программы, что не позволяет определить индивидуальную траекторию обучения каждого ученика;
- при выставлении итоговой оценки учитываются текущие оценки, что не является объективным оцениванием конечного результата обучения;
- отсутствует оперативная связь между учеником и учителем в процессе обучения, что не способствует мотивации учащихся к обучению.

Все эти недостатки явно указывают, что данный подход не соответствует базовым требованиям, выдвигаемым ФГОС. Одним из путей

преодоления обозначенного противоречия является, на наш взгляд, оценивание на основе критериально-ориентированного подхода.

Основоположителем данного метода оценивания знаний учащихся можно считать Шалву Александровича Амонашвили — советского, грузинского и российского педагога и психолога. Им был разработан содержательный подход к оцениванию хода и результатов учебно-познавательной деятельности школьников [2]. По мнению автора, содержательная оценка — это процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для определения уровня и качества продвижения ученика в учении, а также в целях определения и принятия направления обучения для дальнейшего продвижения. Содержательные оценки — это не заменитель императивных (принуждающих и безоговорочно необходимых) количественных оценок, т. е. отметок, а органическая часть личностно-гуманного педагогического процесса. Они возникли для того, чтобы развить и сформировать оценочную деятельность у детей и сделать педагогический процесс гуманным и направленным на личность ребенка. С помощью содержательных оценок дети будут тренироваться отслеживать, как именно они сами реализовали компоненты своей учебной деятельности и чего они достигли в процессе обучения. Подчеркнем, что содержательная оценка крайне востребована практикой современного школьного образования, ведь ФГОС требует от детей самостоятельности в оценке. Мы полагаем, что развитие представлений о содержательной оценке на современном этапе школьного образования закономерно трансформировалось в новый подход к оценочной деятельности, который получил название критериально-ориентированного оценивания.

Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблематике позволяет понять, что критериальное оценивание представляет собой процессуально-действенную метатеchnологию, обеспечивающую систему взаимосвязанных контрольно-оценочных действий всех участников образовательного процесса для достижения поставленных целей и задач обучения [3]. В качестве критерия выступает ожидаемый результат обучения, а оценивание по любому критерию — это определение степени приближения ученика к этому результату. Критериальное оценивание, по мнению исследователей [1; 4; 6 и др.], — это процесс, основанный на сравнении учебных достижений обучающихся с четко определенными, коллективно выработанными, известными

всем участникам образовательной деятельности критериями, соответствующим целям и содержанию образования, способствующими формированию учебно-познавательной компетентности обучающихся.

При критериально-ориентированном подходе создаются тесты для сопоставления учебных достижений каждого ученика с планируемым к освоению объемом знаний, умений или навыков. В этом случае в качестве интерпретационной системы отсчета используется конкретная область содержания, а не та или иная выборка учеников. При этом упор делается на то, что может выполнить ученик и что он знает, а не на то, как он выглядит на фоне других. Немало важен тот факт, что учащиеся совместно с учителем производят дифференциацию нового материала и вырабатывают критерии, по которым будет оцениваться их деятельность. В данных условиях ученик может произвести рефлекссию собственных учебных достижений и своевременно обратиться за помощью к учителю.

Критериально-ориентированные тесты закрывают довольно широкий спектр задач. В частности, они помогают собрать полную и объективную информацию об учебных достижениях каждого учащегося в отдельности и группы учеников; сравнить знания, умения и навыки ученика с требованиями, заложенными в государственных образовательных стандартах; отобрать учеников, достигших планируемого уровня подготовленности; оценить эффективность профессиональной деятельности отдельных преподавателей и групп преподавателей; оценить эффективность различных программ обучения. Кроме этого, принципиально важным является то, что ученик получает информацию не о том, как он выглядит на фоне других, а о том, что он может делать и что знает по сравнению с заданными требованиями к уровню подготовки по предмету. Разумеется, такая интерпретация не исключает сочетания с отношением результатов к нормам, что, как правило, происходит при текущем контроле знаний учеников в повседневном учебном процессе. В этом случае тестирование интегрировано с обучением и помогает учащемуся выявить возможные затруднения, а также своевременно исправить ошибки в усвоении содержания учебного материала.

Как видим, по сравнению с традиционным (нормативным) подходом к оцениванию учащихся критериально-ориентированный подход имеет ряд неоспоримых преимуществ с точки зрения соответствия целевым установкам современного школьного обучения. Благодаря

критериальной оценке стало проще прогнозировать результаты обучения и вовремя корректировать выявленные проблемы. Трудоемкость данной технологии в существенной мере окупается серьезными улучшениями в области мотивации учащихся, что является одним из ведущих факторов в современном образовании.

Список использованной литературы

1. Абекова, Ж. А. Технология критериального оценивания, методика её применения в учебном процессе / Ж. А. Абекава, М. Бердалиева, Ж. К. Избасаров, А. Б. Оралбаев. URL:<https://exeducation.ru/pdf/2016/2-2/9559.pdf> (дата обращения: 18.02.2019).
2. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. — М. : Педагогика, 1984. — 296 с.
3. Бабаева, А. А. Сущность и роль метатехнологий в повышении качества образования/ А.А. Бабаева // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). — Казань: Бук, 2015. — С. 30 – 32. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/8108/> (дата обращения: 23.04.2019).
4. Быкова, Т.П. Реализация критериально-ориентированного подхода к оцениванию результатов обучения / Т. П. Быкова // Начальная школа. — 2015. — № 4. — С. 18 – 23.
5. Зачёсова, Е. В. Традиционные и инновационные принципы оценивания достижений учащихся / Е. В. Зачёсова // Школьные технологии. 2007. — №2. — С. 167 – 172.
6. Ныгметова, Б. Д. Сущность критериального оценивания в условиях обновления содержания школьного образования / Б. Д. Ныгметова, Н. С. Сарбасов // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. — № 2(6). — С. 28 – 32.

УДК 159.9

**ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**FEATURES OF RESEARCH CAPACITY
OF FUTURE TEACHERS**

А. А. БОРИСОВА, студент Педагогического института ВлГУ, (группа ИО-116),
E-mail: anna.borisova.98@bk.ru

A. BORISOVA, student of the Pedagogical Institute, VISU (group IO-116)

Е. А. НОЙКОВА, студент Педагогического института ВлГУ, (группа ИО-116),
E-mail: liza-noyukova@rambler.ru

E. NOYKOVA, student of the Pedagogical Institute, VISU, (group IO-116)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: ст. преподаватель Е. Н. МАЛОВА, E-mail:
shaposhni-kov62@mail.ru

Research advisor: Senior Teacher E. N. MALOVA

Аннотация. В данной статье кратко рассматриваются результаты исследовательского потенциала студентов. Анализ результатов поможет проследить развитие инновационного потенциала студентов профессионально-педагогического образования и установить реальные тенденции. На основе опросника Н.В. Бордовской были выявлены особенности исследовательского потенциала у студентов I и IV курсов. Было доказано, что разница потенциала студентов незначительна. Даны рекомендации для повышения исследовательского потенциала у учащихся.

Abstract. This article briefly discusses the results of the research potential of students. Analysis of the results will help to track the development of the innovative potential of students of vocational and pedagogical education and to establish real trends. Based on the questionnaire N. V. Bordovskaya, features of the research potential of students of I and IV courses were identified. It was proved that the difference in student potential is not significant. Recommendations are given to increase student research potential.

Ключевые слова. Исследовательский потенциал студентов, мотивационный компонент, когнитивный компонент, поведенческий компонент, инновационная образовательная среда, готовность к исследовательской деятельности.

Keywords. Student research potential, motivational component, cognitive component, behavioral component, innovative educational environment, willingness to research activities.

Научно-исследовательская деятельность всегда была и остается важнейшей составляющей высшего профессионального образования. Но в современных условиях меняется не только содержание и характер научной работы, но и требования к компетентности студентов, связанных с проведением всех этапов исследовательской деятельности. Свойства исследовательской деятельности в науке описаны в терминах «научно-исследовательская компетентность» [2], «творческий потенциал» [6], «научно-исследовательский потенциал» [7].

Однако как показывают результаты свежего пилотажного исследования пятикурсников [5], 55 % студентов V курса педагогического образования оказываются, не готовы к участию в инновационных проектах, уровень развития сформированности их исследовательского потенциала недостаточен для последующей профессиональной деятельности.

Исследование было предпринято с целью выявления уровня исследовательского потенциала у I и IV курсов педагогического образования. Была выдвинута гипотеза, что уровень исследовательского потенциала студентов становится выше в процессе получения профессионально-педагогического образования. Исследование проводилось на базе Педагогического института Владимирского государственного педагогического университета. В опросе принимали участие 87 студентов I курса (N = 87) и 37 студентов IV курса (N = 37) педагогического образования.

Готовность студентов к исследовательской практике изучалось Н.В. Бордовской и соавт., которые терминовали новое для современной науки понятие «исследовательский потенциал».

Исследовательский потенциал представляется как «многомерная разноуровневая система индивидуально-психологических качеств личности, которые в совокупности обеспечивают способность эффективно и результативно выполнять исследовательскую деятельность, решать исследовательские задачи» [3].

Исследовательский потенциал состоит из трёх основных компонентов: мотивационный компонент — побуждает к реализации исследовательской деятельности, когнитивный компонент — отвечает за саморегуляцию в процессе реализации исследовательской деятельности,

поведенческий компонент — представлен самостоятельностью и инициативностью субъекта в исследовательской деятельности [1].

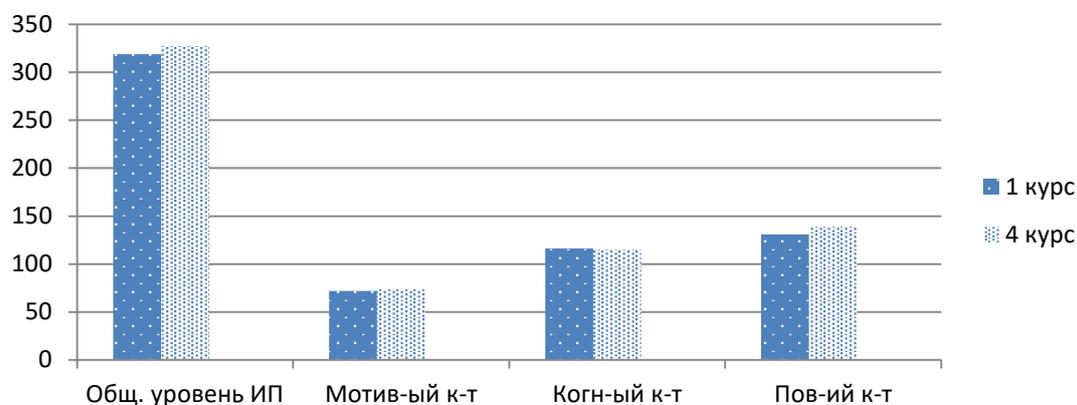


Рис. 1. Средние значения компонентов исследовательского потенциала студентов I и IV курсов

По результатам исследования удалось установить, что существенных различий исследовательского потенциала между студентами I и IV практически нет. По общей выработке средние значения компонентов исследовательского потенциала студентов разных курсов, имеют одинаковые средние показатели. Больше половины студентов обоих курсов обладают средним исследовательским потенциалом, у IV курса процентное соотношение высоких показателей не намного выше, чем у студентов I курса — 13 и 16 %. Что касается низких показателей, то у студентов-первокурсников он чуть выше по сравнению с IV курсом.

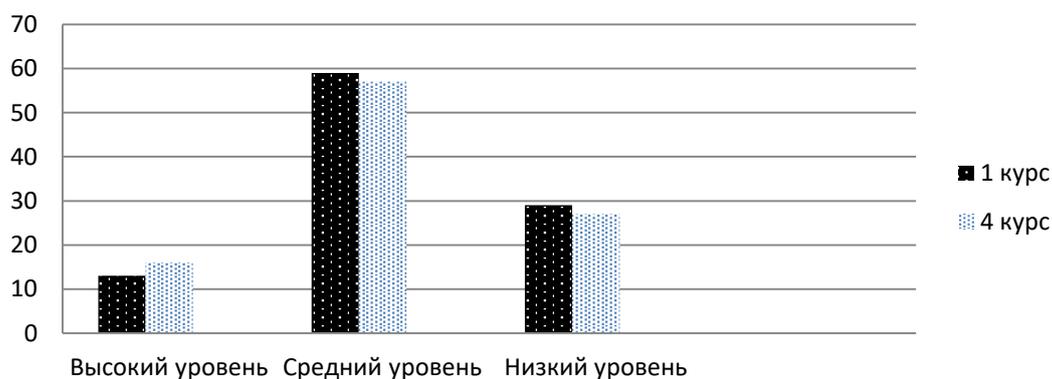


Рис. 2. Степень выраженности исследовательского потенциала в выборке у студентов I и IV курса

Более половины студентов I курса имеют средний уровень исследовательского потенциала, высокий уровень потенциала приходится лишь на 1/8 часть студентов, остальные (29 %) имеют низкий исследовательский потенциал. Показатели студентов IV курса чуть выше по сравнению со студентами I курса, немного повысился процент высокого уровня, а показатели средней и низкой степени незначительно снизились.

Для того, чтобы дать подобному противоречию более объективную оценку, требуется продолжение исследования через организацию лонгитюда для студентов I курса 2018 – 2019 учебных годов, что позволит верифицировать тенденции развития исследовательского потенциала студентов.

Результаты же студентов IV курса педагогического образования выглядят тревожно; запланирован второй этап, связанный с прохождением педагогической практики. Можно предположить, что опыт включения в реальную школьную жизнь и ее инновационные процессы обеспечат положительный сдвиг в результатах студентов IV курса.

Таким образом, на этапе профессионально-педагогической подготовки имеют необходимость сформировать компетентного специалиста, способного к инновационной деятельности в образовании должна достигаться через опыт собственного научного творчества и прохождения всех этапов и процессов исследовательской деятельности; педагогические условия вуза должны расширяться серьезной научно-исследовательской составляющей.

Однако, как показала практика исследования, на различных этапах профессионального педагогического обучения результаты разных возрастных курсов не имеют положительной динамики. Исходя из результатов, можно предложить следующие рекомендации по повышению уровня исследовательского потенциала у студентов.

Необходимо способствовать самостоятельному решению проблемных задач в исследовательской деятельности студентов, развивать у них критическое мышление, самоконтроль и саморегуляцию. В том числе, следует отказаться от алгоритмов и шаблонов, и больше сделать упор на креативное мышление. Нужно продумать такие формы учебного диалога, чтобы вовлечь всех студентов в обсуждение какого-либо вопроса. Со временем увеличивать самостоятельную работу студента, постоянно вводить творческие задания или исследования. Повышать мотивацию к изучению данного предмета или вопроса, например,

применение различных «бонусов» в процессе обучения. Важно воспитывать не только интерес к результату исследования, а также к процессу, также широко использовать инновационные методы обучения (проектный, исследовательский). Высокий исследовательский потенциал преподавателей является условием формирования студенческого исследовательского потенциала [4].

Список использованной литературы

1. Бордовская, Н. В. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки / Н. В. Бордовская, С. Н. Костромина, С. И. Розум, Н. Л. Москвичева // Психологический журнал. — 2017. — № 2 (38). — С. 89 – 103.
2. Гаджикурбанова, Г. М. Структура научно-исследовательских компетенций будущего педагога / Г.М. Гаджикурбанова // Вестник Социально-педагогического института. — 2016. — № 2 (18). — С. 55 – 63.
3. Бордовская Н. В. Исследовательский потенциал студента : монография / Н. В. Бордовская; под ред. Н. В. Бордовской. — М. : Русайнс, 2015. — 264 с.
4. Калимуллин, Р. Х. Исследовательский потенциал преподавателей как условие успешности подготовки специалистов / Р. Х. Калимуллин, О. И. Гомжина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — № 5-3. — С. 494 – 498.
5. Малова, Е. Н. Исследовательский потенциал будущих педагогов как условие становления субъекта инновационной педагогической деятельности / Е. Н. Малова // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли: Сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции (21 – 29 ноября 2018 г.) / Составитель: А. А. Мамченко. — М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. — 684 с. — С. 484 – 491.
6. Мясникова, Т. В. Творческий потенциал студента и его развитие в условиях студенческого научного общества / Т. В. Мясникова // Молодой ученый. — 2014. — № 18. — С. 614 – 616.
7. Трошкина, Т. Н. Развитие научно-исследовательского потенциала студентов в Концепции модернизации высшего профессионального образования Российской Федерации и в принятых в ее рамках целевых программах / Т. Н. Трошкина // Право. Журнал Высшей школы экономики. — № 2. — С. 162 – 171.

УДК 373.2

**ПРОГРАММА «ЗОЛОТОЙ КЛЮЧИК»
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ**

**PROGRAM «GOLDEN KEY»
AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY**

А. И. БУГАЙЧЕНКО, магистрант Педагогического института ВлГУ (группа ПИНМ-118), E-mail: bugaychenko61@mail.ru

I. BUGAYCHENKO, undergraduate student of the Pedagogical Institute, VISU (group PINM-118)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.наук, доцент Л. А. РОМАНОВА, E-mail: romanova_vgpi@mail.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy), Associate Professor L. A. ROMANOVA

Аннотация. Автором предпринята попытка выявить базовые характеристики педагогической технологии, которая отвечает требованиям программы «Золотой ключик». В статье выделены концептуальные основы и целевые ориентиры педагогической технологии, отвечающей требованиям программы «Золотой ключик». Автором содержательно раскрыты сформулированные им принципы организации образовательного процесса, охарактеризованы подходы к формированию содержания образования, а также описана система методов и форм обучения, специфичных для реализации программы «Золотой ключик».

Abstract. The author attempts to identify the basic characteristics of pedagogical technology that meets the requirements of the program «Golden key». The article highlights the conceptual foundations and targets of pedagogical technology that meets the requirements of the program «Golden key». The author reveals the principles of the educational process organization formulated by him, characterizes the approaches to the formation of the content of education, and also describes the system of methods and forms of education specific to the implementation of the «Golden key» program.

Ключевые слова. Педагогическая технология, культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, принципы, формы, методы, программа «Золотой ключик».

Key words. Pedagogical technology, cultural and historical concept of L. S. Vygotsky, principles, forms, methods specific to the program «Golden key».

Одной из актуальных проблем современности является, как известно, проблема всеобщего и глобального отчуждения. Эта проблема коснулась и сферы образования. Как показывает практика, современные родители имеют достаточно поверхностные и формальные представления о жизнедеятельности своих детей в детском саду и школе, а воспитатели и учителя мало интересуются семейной жизнью своих воспитанников. Не в полной мере решена и проблема преемственности между дошкольными образовательными учреждениями и школой. Традиционно образовательный процесс и в детском саду, и в школе построен таким образом, что дети разделены по возрастам. Это, безусловно, затрудняет общение между ними и способствует развитию конкурентных, соревновательных отношений. В свою очередь, урочная деятельность, жестко регламентированная и зачастую лишенная для ребенка всякого личностного смысла, быстро утрачивает для него всякую привлекательность, превращаясь в рутину и безысходность. Все это негативно сказывается не только на качестве образования, но и на психическом и физическом развитии и даже здоровье детей.

В этой связи одной из приоритетных задач, стоящих перед современным образованием, становится развитие преемственности между различными ступенями и уровнями образования. Не случайно Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1 – 4) в разделе «Психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы начального общего образования» на первое место ставит «преемственность содержания и форм организации образовательного процесса, обеспечивающих реализацию основных образовательных программ дошкольного образования и начального общего образования, а также учёт специфики возрастного психофизического развития обучающихся» [4].

Как показывает практика, на сегодняшний день существует достаточное количество программ, отвечающих требованиям стандартов и соблюдающих принцип преемственности при переходе от дошкольного к начальному школьному образованию. Но среди этого многообразия особое место, несомненно, занимает авторская образовательная программа непрерывного образования детей от 3 до 10 лет «Золотой ключик» (авторы программы Кравцова Е. Е. — д. психол. н., профессор, Кравцов Г. Г. — д. психол. н., профессор), базирующаяся на культурно-исторической теории развития психики и личности ребёнка, разработанной

Л. С. Выготским. Данная программа отличается своей концептуальностью и высокой технологичностью. Более чем двадцатилетний положительный опыт практического применения данной программы доказал её состоятельность. Тем не менее широкого распространения она не получила и среди педагогов практически неизвестна, хотя, на наш взгляд, программа «Золотой ключик» как педагогическая технология, весьма результативно реализующая принцип преемственности, имеет все основания для внедрения в образовательную практику.

Педагогическая (образовательная) технология — это «система поэтапно-последовательных действий педагога и учащегося (учащихся), построенная в единстве всех компонентов педагогического процесса и условий его осуществления и обладающая следующими общими свойствами: наличием ведущей идеи (или теории) и соответствующей ей цели обучения и воспитания; устойчивым высоким результатом; воспроизводимостью процесса; возможностью быть предварительно спроектируемой, контролируемостью результатов (как поэтапно, так и в целом по результату)» [3].

Насколько же авторская образовательная программа «Золотой ключик» (в дальнейшем «Золотой ключик») отвечает этим требованиям? Попытаемся выделить базовые характеристики педагогической технологии, которая отвечает требованиям программы Е. Е. и Г. Г. Кравцовых «Золотой ключик».

Методологической основой образовательной программы «Золотой ключик» выступает культурно-историческая концепция, созданная в первой половине двадцатого века Л. С. Выготским. *Ведущие идеи культурно-исторической концепции* (идея о цельности личности ребёнка и его психической организации; идея о социальной обусловленности развития личности ребенка и его психики; идея о центральной психологической функции и ведущей деятельности того или иного возрастного периода развития; идея о развитии как стадийном, ступенчатом процессе; идея единства аффекта и интеллекта; идея о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка; идея преемственности в организации педагогического процесса на различных ступенях образования) обусловили *основные методологические установки «Золотого ключика»*: социально-личностный и событийно-деятельностный подход к организации образовательного процесса; приоритетность воспитательно-развивающих задач над обучающими; ориентацию на

потенциальное или дальнейшее развитие личности ребенка; развивающий характер обучения, его гуманистическую направленность.

Цель «Золотого ключика» — «создать оптимальные условия для личностного и психического развития детей, для их эмоционального благополучия и, одновременно, обеспечить преемственность между дошкольным и начальным общим образованием» [1, с. 7].

Основные задачи «Золотого ключика» состоят в обеспечении равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка и реализации творческого потенциала его личности; обеспечении эмоционального благополучия детей, как главного условия сохранения и укрепления их физического и психического здоровья; создании благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, как субъектов отношений с самим собой, с другими детьми, с разными взрослыми и с миром в целом; создании развивающей образовательной среды и единого образовательного пространства: становлении общности «дети — родители — педагоги»; формировании общей культуры личности детей, приобщении их к общечеловеческим ценностям; формировании предпосылок учебной деятельности; развитии коммуникативных умений и навыков [1, с. 7 – 8].

Нельзя не отметить, что основные целевые ориентиры «Золотого ключика» полностью соответствуют направлению, заданному ФГОС ДО, построенного на принципах, с одной стороны, максимального сохранения и реализации уникальной самобытности дошкольного детства, имеющего огромное значение в масштабе всей человеческой жизни, и, с другой стороны, приобщения ребенка к ценностям культуры, введения его в общество, социализации.

Достижение цели и задач программы предполагает соблюдение ряда принципов, лежащих в основе организации педагогического процесса. В ходе проведенного исследования нами были выделены и содержательно охарактеризованы следующие принципы.

1. Принцип личностно-смыслового включения обучающихся в совместно организованную деятельность, протекающую в разновозрастных группах и носящую событийный характер.

В контексте культурно-исторической теории Л. С. Выготского, психическое развитие ребенка понимается как целостное развитие личности, обретающей свою свободу, возвышающейся и главенствующей над окружающей средой, утверждающей свою самостоятельность при

все более содержательной близости с взрослым. При этом основным психологическим механизмом этого самодвижения, по Л. С. Выготскому, становится превращение элементарных психических процессов в высшие, культурные, отличительной характеристикой которых является их осознанность и произвольность.

Согласно Л. С. Выготскому, ребенок не просто адаптируется к социуму, культуре, обществу, а овладевает общественным опытом, в некотором смысле «приспосабливая социум под себя». Понятие социализации в культурно-исторической теории — это «не интериоризация внешнего мира и его законов, а, скорее, экстериоризация внутреннего мира личности» (*идея о цельности личности ребёнка и его психической организации; идея о социальной обусловленности развития личности ребенка и его психики*).

Опираясь на эти представления, Л. С. Выготский выделял два вида обучения — «обучение спонтанное», когда ребенок учится по «своей» программе, и «обучение реактивное», когда он учится по «чужой» программе. При этом каждому возрастному периоду характерен свой вид обучения (в младшем возрасте ребенок может учиться только спонтанно, достигнув же определенного уровня психического развития (*идея о центральной психологической функции и ведущей деятельности того или иного возрастного периода развития; идея о развитии как стадийном, ступенчатом процессе*), он способен обучаться по «чужой» программе).

В «Золотом ключике», методологической основой которого выступает теория Л. С. Выготского, дети дошкольного возраста и младшие школьники (большинство из которых не могут учиться реактивным образом), учатся «внутри совместно организованных и совместно проживаемых определенных событий». Эти события, яркие и эмоционально окрашенные, с одной стороны, вызывают у детей живой интерес, а, с другой стороны, представляют собой совместно проживаемую жизнь детей и взрослых, которые эти события переживают.

Приведем пример одного из таких событий, описанный и прокомментированный Е. Е. Кравцовой: «Так, если взрослый обучает ребенка ориентации в частях света, он не начинает объяснять, где север, а где юг, какая стрелка в компасе что означает и т. п., а приносит в группу особую игрушку — маленького мишку, с которым дети играют, обедают и даже вместе засыпают. Они планируют, что пойдут с ним гулять или будут играть в какую-то интересную игру. Через один

или несколько дней (это зависит от целого ряда обстоятельств и, в первую очередь, от особенностей детей), когда они уже привязались к игрушке, и мишка им очень нужен, выясняется, что он «уехал на Север». Дети хотят его вернуть и решают ехать за ним на Север. Для этого им необходимо узнать, где север, как туда добраться, кто там живет, с какими животными встретится их мишка и т. п. С точки зрения детей, это спонтанное обучение, так как они сами по собственной инициативе приобретают знания и умения. В то же время, с другой точки зрения, это реактивное обучение, потому что именно взрослым надо было научить детей работать с компасом и картами и пр. По рассказу одной мамы, ребенок на ее вопрос, что же делает воспитательница в детском саду, искренне говорил: «Ничего, мы все делаем сами, сами решаем, что делать, сами сочиняем сказки, делаем газету. Только иногда мы ее приглашаем, чтобы ей не было очень скучно» [2, с. 62].

Важно подчеркнуть, что образовательный процесс, организованный таким образом, становится доступным и интересным для детей с разным уровнем развития: и для тех, кто еще учится только спонтанно, и для тех, кто уже может учиться спонтанно-реактивно, и для тех, для которых это обучение начинает носить реактивно-спонтанный характер. Например, для детей 6 – 7 лет, уже готовых принимать «чужую» программу, то есть учиться реактивно, но быстро «истощающихся», и при любой трудности отказывающихся от этой программы. Включение таких детей в совместную деятельность, носящую событийный, ценностно-смысловой и личностно-значимый характер, помогает им активно продолжать обучение. В свою очередь, дети, способные к реактивному обучению, не только сами успешно и с интересом учатся, но и с удовольствием учат малышей или сверстников с более низким уровнем психического развития. При таком обучении, как считают, авторы программы «ребенок учится учиться реактивным образом». Лишь организованное таким образом обучение, по их мнению, будет носить личностный характер, поскольку позволяет ребенку почувствовать себя «источником своего поведения и деятельности, поступать лично» [2, с. 62].

2. Принцип преемственности обуславливает подходы к организации образовательного пространства в детских центрах, работающих по программе «Золотой ключик». Согласно данному принципу, жизнь детей протекает в разновозрастных группах, где не только происходит

естественное саморазвитие ребенка, но и формируется особый микроклимат общей любви, заботы и поддержки. Единое образовательное пространство, построенное по образцу большой общественной семьи, являющейся своеобразным продолжением собственной семьи ребенка, способствует преодолению отчуждения, существующего между семьей и детским учреждением [1].

В процессе совместно организованной жизнедеятельности детей и взрослых, носящей событийный характер, ребенок ощущает себя полноценным субъектом деятельности и общения, источником собственной активности, носителем побуждений и инициатив, выливающих в вызывающие у него живой интерес дела и занятия. Важно отметить, что разновозрастное общение и взаимодействие детей организуется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка, что, безусловно, способствует его умственному, художественно-эстетическому, эмоциональному и физическому развитию, а также формированию устойчивого познавательного интереса.

3. Принцип единства аффекта и интеллекта — еще один принцип, лежащий в основе организации педагогического процесса.

В свое время Л. С. Выготский подчеркивал, что «условия, способствующие развитию личности, представляют собой единство аффекта и интеллекта. Поэтому содержание обучения, направленного на изменение и развитие личности ребенка, должно быть одновременно и эмоциональным, отвечающим интересам ребенка, привлекательным для него, и интеллектуальным, то есть обеспечивающим его умственное развитие» [2, с. 65].

По мнению авторов программы, в дошкольном и младшем школьном возрасте интеллектуальное развитие должно быть подчинено развитию эмоциональной сферы. Однако, как показывает практика, эмоциональная жизнь ребенка, как правило, вынесена за рамки организованного педагогического процесса. События, взволновавшие ребенка и оставившие след в его душе, чаще всего не получают отклика со стороны педагогов. Согласно данному принципу, взрослому нужно не столько учить и воспитывать детей, сколько жить совместной с ними содержательной и вызывающей эмоциональный отклик у ребенка жизнью, и уже внутри этой жизни решать педагогические задачи.

4. Принцип ориентации на зону потенциального или дальнего развития личности ребенка.

Согласно данному принципу, обучение должно быть ориентировано не только и не столько на зону ближайшего развития ребенка, сколько на зону потенциального или дальнего развития личности.

Понятие зоны потенциального или дальнего развития личности ребенка, введенное в научный оборот авторами «Золотого ключика», на наш взгляд, существенно дополняет и обогащает ставшие уже традиционными для педагогического сообщества представления Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития. Авторы программы считают, что «имеется ряд оснований, которые позволяют говорить о наличии у человека зоны потенциального развития или зоны дальнего развития». По их мнению, ее коренное отличие от зоны ближайшего развития в том, что «в ее содержание, в отличие от зоны ближайшего развития, входят не конкретные свойства, процессы, характеристики, с помощью которых субъект может с помощью извне решить предложенную ему задачу, а только их истоки, условия созревания». В этой связи содержание зоны потенциального развития Е. Е. и Г. Г. Кравцовы определяют как «психологическую готовность к тому, чтобы на ее основе в содержании зоны ближайшего развития появились конкретные способности ребенка, которые он сможет актуализировать, если ему будет оказана адекватная помощь» [2, с. 62].

Зона потенциального или дальнего развития рассматривается авторами программы как некая основа, фундамент. А что на нем будет построено, зависит, по их мнению, непосредственно от личностных особенностей человека. Весьма убедителен и нагляден, на наш взгляд, пример и комментарий к нему, который приводит Е. Е. Кравцова: «Так, у дошкольников возникает воображение как самостоятельная психическая функция. Однако у одних оно становится основой игры и способствует дальнейшему психическому и личностному развитию, а у других является причиной их страхов. Например, три пятилетние девочки с одинаковым уровнем развития воображения нарисовали страшного злого дядьку. Но одна тут же рисует волшебницу, которая его расколдует и сделает добрее, другая перестает рисовать, немного пугается собственного рисунка, но когда взрослый предлагает ей нарисовать что-то, помогающее преодолеть страх, она рисует волшебную палочку. Третья прячется под стол, говоря: «Я его боюсь», и никакие уговоры и даже предложение взрослого самому нарисовать волшебную палочку или принести волшебный меч не помогают. Эти девочки имеют одинаковую

зону потенциального развития, но их актуальное развитие и зоны ближайшего развития различаются между собой. В этом контексте переход содержания зоны потенциального развития в зону ближайшего развития означает, что собственно развитие, его содержание и механизмы стали личным достоянием человека. То есть, развивающее обучение оказывается направленным, в первую очередь, на потенциальное или дальнейшее развитие человека...» [2, с. 63].

5. Принцип ведущей роли диалогического общения в процессе совместно организованной деятельности, носящей событийный характер.

Данный принцип предполагает построение образовательного процесса на основе полноценного, содержательного, разновозрастного и разнопозиционного общения детей и взрослых, имеющих к ним отношение, как в детском учреждении, так и дома. Поскольку, согласно культурно-исторической теории, развитие мышления и других психических функций происходит в первую очередь не через их саморазвитие, а через использование ребенком «психологических орудий», путем овладения системой знаков-символов, таких как — язык, письмо, система счета, именно сотрудничество с другими людьми является главным источником развития личности ребенка, а важнейшей чертой сознания является диалогичность.

Методологические установки и принципы, лежащие в основе организации образовательного процесса, обусловили *подходы к формированию содержания образования* в рамках программы «Золотой ключик».

Программа «Золотой ключик» ориентирована не на подготовку ребенка к обучению в школе, она предполагает заложить основы широкого гуманитарного образования. Не случайно смысл дошкольного детства, который ребенок должен прожить как полноценный и самодостаточный период в его жизни, видится авторам программы в широкой ориентировке ребенка в окружающем мире, обретении им личностного смысла и активной жизненной позиции, установлении связей со значимыми для него людьми и наполнении их конкретным, актуальным содержанием.

Образовательный процесс осуществляется без деления на учебные предметы и в совместно организованной деятельности. Особое внимание уделяется занятиям по развитию речи и математике (их больше, чем в любой другой программе). Кроме того, детей дополнительно знакомят с некоторыми сведениями из различных гуманитарных областей (из истории культуры, мифологии, истории своего народа и всемирной

истории) и основами естественных наук (основами физической географии, биологии и экологии, элементами алгебры). На практических занятиях дети осваивают начала различных искусств и народных ремесел.

Содержание образования в «Золотом ключике» организовано по четырем основным направлениям: ориентировка в пространстве; ориентировка во времени; умение действовать с разными материалами; развитие рефлексивных способностей. На протяжении дошкольного возраста (от трех до семи лет) каждое из четырех направлений поочередно становится преобладающим. Так, на первом году обучения развивается способность ребенка действовать в окружающем пространстве, формируется умение организовать пространство своей деятельности в зависимости от ее целей... На втором году обучения главной задачей является организация действий ребенка во времени: дети учатся выстраивать свои действия, планировать их, прогнозировать результаты своей деятельности, соотносить прошлые и будущие события своей жизни. На третьем году обучения главная задача — научить детей действовать с разными материалами; дети учатся пользоваться их свойствами и особенностями в зависимости от задач своей деятельности. Задача заключительного этапа дошкольного возраста (шесть — семь лет) — развивать у детей способность к анализу собственной деятельности, дети учатся анализировать свои достижения, рефлексировать цели и средства собственных действий, в результате чего начинают осмысливать себя субъектом своей деятельности. [1, с. 74 – 79].

При отборе содержания образования авторы опираются на типовую программу обучения и воспитания в детском саду и на программу для первого — четвертого классов общеобразовательной школы. Очень важно, что после окончания обучения по программе «Золотой ключик» и поступлению в пятый класс средней школы не наблюдается конфликта программ, который характерен для большинства инновационных педагогических программ, разработанных для дошкольных образовательных учреждений и начальной школы.

Достаточно специфичны и используемые в рамках Программы «Золотой ключик» *средства* достижения поставленных целей.

В качестве основных средств достижения поставленных целей авторы Программы называют:

1) организацию разновозрастных групп: дети от трёх до семи лет воспитываются и обучаются все вместе;

2) введение «парной педагогики»: в группе — общественной семье одновременно работают по два воспитателя, выстраивающих с детьми разного возраста многопозиционное общение в процессе воспитательно-развивающей деятельности. Всего же в каждой группе предполагается работа трех-четырех воспитателей по определенному графику, предусматривающему согласованность и преемственность в работе педагогов;

3) особую работу с семьёй: педагоги и семья объединяются, педагоги признают главенство родителей и привлекают их на свою «сторону», делая союзниками;

4) организацию жизни группы на основе специально разработанной системы увлекательных событий, когда учебное содержание для детей всех возрастов «зашивается» в эту событийную канву» [1, с. 63 – 65].

Для «Золотого ключика» характерна так называемая «парная педагогика»: с ребенком (детьми) одновременно работают два взрослых: «один из них действует вместе с детьми, находясь рядом с ними или даже «позади» них, другой — перед детьми. Например, взрослый, стоящий перед детьми, формулирует, что необходимо знать о севере, какие вещи брать с собой туда и даже предлагает пути решения этой задачи. Взрослый, который помогает ребенку принять поставленную перед ним задачу и предлагаемые пути ее решения, начинает обсуждать это с детьми. Он может демонстративно взять сачок для ловли бабочек и сказать, что собирается на Севере ловить бабочек. Тем самым он помогает детям понять задачу и найти способы ее решения» [2, с. 64].

На практике «Золотой ключик» заработал в середине 90-х годов. В настоящее время по этой программе работают несколько десятков образовательных центров в разных областях России, в том числе Москве, Балашихе, Белой Калитве, Невинномысске, Нижнекамске, Ростове-на-Дону, Сургуте и др. Непосредственно под авторским сопровождением действовало около тридцати образовательных учреждений, в том числе и начальная школа — детский сад №100 во Владимире, который, по словам авторов программы, был одним из лучших проектов. Отмечается, что выпускники «Золотого ключика» отличаются высоким уровнем знаний, воспитанностью и доброжелательностью. Проявился неожиданный эффект — во время учёбы дети болели меньше, чем их сверстники из других образовательных учреждений, т.к. им не хотелось пропускать интересные занятия.

Подводя итог вышесказанного, следует отметить, что программа непрерывного образования детей от 3 до 10 лет «Золотой ключик» является концептуально обоснованной педагогической технологией, на практике доказавшей свою эффективность. Очень жаль, что в силу объективных и субъективных причин она не нашла широкого применения в современном образовании.

Список использованной литературы

1. Кравцов, Г. Г. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Золотой ключик» [Текст]: / Г. Г. Кравцов. — М.: ООО «Левь», 2014. — 168 с.
2. Кравцова, Е. Е. Неклассическая психология Л. С. Выготского [Текст]: // Национальный психологический журнал. — 2012. — № 1 (7). — С. 61 – 66.
3. <http://didacts.ru/termin/obrazovatel'naja-tehnologija.html> (дата обращения: 23.03. 2019).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1 – 4), утвержденный Приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373. — URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 23.03. 2019).

УДК 159.9

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ
К АКТИВНОМУ УЧАСТИЮ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ
FORMATION OF MOTIVATION OF STUDENTS
TO ACTIVELY PARTICIPATE IN THE LEARNING PROCESS**

Д. А. БУРЕНКО, студент Педагогического института ВлГУ (группа Я-116), E-mail: daria.burenko@yandex.ru

D. A. BURENKO, student Pedagogical Institute, VISU (group YA-116)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. пед. наук, доцент кафедры педагогики В. А. ЛАВРЕНТЬЕВ, E-mail: lwa33@mail.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy), Associate Professor V. A. LAVRENTIEV

Аннотация: В статье рассматривается понятие «мотивация», факторы ее формирования, проанализирован уровень мотивации современных школьников, актуализированы основные проблемы, связанные с мотивацией учащихся к активному учебному процессу, и предложены возможные пути решения проблем.

Description: In this article consider the concept of «motivation», the factors of its formation, analyzed the level of motivation of modern pupils, actualized the main problems associated with the motivation of students to active learning process, and proposed possible ways to solve problems.

Ключевые слова: мотив, мотивация, учебный процесс, потребность.

Keywords: motive, motivation, learning process, need.

По мысли Я.А.Коменского, формирование мотивации учащихся к активному (заинтересованному) участию в учебном процессе предполагает пробуждение у них интереса к учебе, для чего «всеми возможными способами нужно воспламенять в детях горячее стремление к знанию и к учению». Учебная деятельность занимает ведущее место в становлении личности человека с самого его рождения, когда она носит познавательный характер, а затем процесс получения образования становится непременным условием полноценного формирования и развития любой личности, способствуя социализации человека. Поэтому решение проблемы рождения у ребенка мотивации к учению имеет важнейшее значение и во многом остаётся неразрешённой до конца. Научному

изучению проявления и причин активности человека положили начало еще великие философы древности Аристотель, Гераклит, Платон, Сократ, упоминавшие о «нужде» как «учительнице жизни». Впоследствии проблема появления и формирования мотивации становилась предметом научного интереса ведущих школ психологии и педагогики. Впервые слово «мотивация» употребил Артур Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900 – 1910). В настоящее время мотивация как психическое явление понимается по-разному. В одном случае — как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение (К. Мадсен), в другом случае — как совокупность мотивов (К. К. Платонов), в третьем — как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Исходя из того, что мотивация — это некий процесс, а любой процесс должен строиться по определённым этапам, А. Н. Зерниченко и Н. В. Гончаров выделяют в мотивации три стадии: формирование мотива, достижение объекта потребности и удовлетворение потребности, и отмечают, что мотивы не возникают сами по себе, стихийно: они формируются в ходе учебной деятельности. Поэтому, по их мнению, очень важно то, как эта деятельность осуществляется. При этом в качестве основных факторов, влияющих на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, они выделяют содержание учебного материала, организацию учебной деятельности, коллективные формы учебной деятельности, оценку учебной деятельности, стиль педагогической деятельности учителя. Цель проведенного нами исследования определялась стремлением проверить на практике действенность перечисленных факторов и на основе собственных наблюдений, возможно, разработать и обосновать свое видение структурно-функциональной модели формирования мотивации школьников и ее влияние на продуктивность учебной деятельности школьников.

Во время прохождения педагогической практики мы наблюдали и, опираясь на ставшие теоретической базой нашего исследования работы Яна Амоса Коменского, Лидии Ильиничны Божович, Натальи Григорьевны Морозовой, Виталия Александровича Сластенина, Евгения Павловича Ильина, Шалвы Александровича Амонашвили, стремились обосновать основные педагогические условия и технологии формирования у учащихся 5 класса МБОУ СОШ № 11 г. Владимира мотивации к активному учебному процессу. Помня о том, что учебная

деятельность как процесс приобретения человеком новых знаний и умений включает в себя такие факторы, как контроль, оценка, учебная ситуация и мотивация, мы в условиях своей практической работы с учениками проверяли обоснованность тезисов о том, что процесс формирования мотивации школьников к активному учебному процессу будет успешным, если он будет основан на системном, деятельностном, личностно-ориентированном и контекстном подходах, и если будет достигнуто понимание и осознание учеником цели обучения.

Чтобы проверить наличествующий уровень мотивации учащихся данного класса, мы применили ее диагностику в индивидуальном порядке с помощью анкеты «Оценка уровня школьной мотивации», разработанной Н. Г. Лускановой. Анкета состоит из 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. Автор данной методики отмечает, что наличие у ребёнка такого мотива, как стремление хорошо выполнять все предъявляемые школой требования и показать себя с самой лучшей стороны, побуждает ученика проявлять активность в отборе и усвоении излагаемого учителем объема знаниевого материала. Именно потому нас интересовал результат проведенного нами анкетирования по методике Н. Г. Лускановой, анализ которого показал, что в классе преобладает низкий уровень мотивации (39 %), что, как мы заключили, объясняло зафиксированную нами у учащихся сниженную мотивацию к получению знаний, одной из основных причиной чего мы определили достаточно непростой для школьника в этом возрасте период адаптации к новым для него условиям организации учебного процесса, когда ощутимо в сравнении с начальной школой увеличилось количество учителей, с каждым из которых учащимся стало необходимо выстраивать субъект-субъектные отношения, и количество изучаемых учебных предметов, что повлекло за собой увеличение объема домашних заданий и, соответственно, уменьшение количества свободного времени, и, как следствие этого, увеличение у детей степени усталости.

Для того, чтобы узнать ведущий мотив деятельности учащихся в этих, новых для них, условиях, ученикам была предложена анкета «Методика изучения мотивации школьника» М.И.Лукьяновой. Обработка материала анкетирования дала следующие результаты: сознанием необходимости учения высокий уровень мотивации к учению объяснялся у 22 % учащихся, хороший уровень мотивация по этой же причине —

у 39 % из них (т.е. в совокупности позитивная мотивация к учению составляет 61 %), низкая мотивация — у 22 % учащихся, уже сложившееся ранее по этой причине негативное отношение к учению — у 6 % учащихся. По нашему мнению, это дает основания считать, что при переходе в основную школу сформированная у детей достаточно высокая мотивированность к учению даже в условиях увеличения учебной нагрузки у большей части из них сохраняется. Для продолжения формирования, закрепления и диагностирования стойкой мотивации школьников к активному участию в учебном процессе мы выделяем в качестве основных следующие условия:

- содержание обучения должно быть актуальным; учебный материал, предлагаемый учителем, необходимо учитывать с имеющимися у школьников потребностями;
- учащиеся должны понимать, для чего им необходима данная информация;
- приводить примеры и строить параллели, чтобы развивать междисциплинарные знания;
- учителю необходимо быть компетентным в своей работе, обладать ораторской речью, уметь заинтересовать учеников;
- внедрять ИКТ в процесс обучения.

Список использованной литературы:

1. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростком / под ред. Л. И. Божович и Л.В. Благонадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. — М.: «Педагогика», 1991. — С. 7 – 44.
2. Маркова, А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлова, Л. М. Фридман / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1991. — 64 с.
3. Alderfer, Clayton P., An Empirical Test of a New Theory of Human Needs; *Organizational Behaviour and Human Performance*, volume 4, issue 2, pp. 142 – 175, May 2009.

УДК 37.013.42

**МАТЕРИАЛЬНОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ
УЧИТЕЛЯ ДО РЕВОЛЮЦИИ И СЕГОДНЯ**

**THE MATERIAL AND SOCIAL STATUS OF THE TEACHERS
IN PRE-REVOLUTIONARY AND MODERN RUSSIA**

А. А. БУХАРИНА, студент Педагогического института ВлГУ (группа Я-117), E-mail: buharina.anka@yandex.ru

A. A. BUKHARINA, student of the Pedagogical Institute, of Vladimir state University (group YA-117), E-mail: buharina.anka@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. пед. наук, доцент кафедры педагогики В. А. ЛАВРЕНТЬЕВ, E-mail: lwa33@mail.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy), Associate Professor V. A. LAVRENTIEV

Аннотация. Настоящая работа посвящена сравнению материального и социального положения учителя в дореволюционной и современной России, а также выявлению различий в оценке значимости и привлекательности данной профессии для молодых специалистов.

Abstract. The following article is devoted to the comparison of material and social status of teachers in pre-revolutionary and modern Russia. It also pays attention to the difference in evaluation of importance of this profession and its appeal to the young specialists.

Ключевые слова. Минимальное количество часов, оплата труда, пенсия учителя, статус учителя, российское образование.

Keywords. Minimum number of hours, salary, teacher's pension, status of teacher, Russian education.

Материальное и социальное положение учителя на различных исторических этапах развития общества и особенно во время его реформирования всегда было предметом внимания и одной из основных тем истории педагогики, но тем не менее все-таки до сих пор является не полностью исследованным в научной литературе, особенно в историческом сравнении предшествовавшего и современного его состояния. Так, известные педагоги-исследователи Шолом Израилевич Ганелин, Николай Александрович Константинов, Евгений Николаевич Медынский, Василий Яковлевич Струминский в своих работах рассматривали данный вопрос лишь частично: в основном в его историческом звучании.

Вера Романовна Лейкина-Свирская в работе «Интеллигенция в России второй половины 19 века» [5] рассматривает эту тему более подробно, однако вопрос о материальном положении учителя, определяющем его социальный статус в современном российском обществе, остается одним из наиболее социально важных и пока трудноразрешимых для российских педагогов. В этой связи особое значение приобретают слова В.И.Ленина, который, оценивая роль учителя в советском обществе, говорил, что «народный учитель у нас должен быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял, не стоит и не может стоять в буржуазном обществе», т.е. считал, что в советской стране труд учителя должен быть материально оценен значительно выше, чем за рубежом и в царской России. Оставляя в данном случае за рамками нашего интереса сопоставление материальной и социальной оценки труда современного российского и зарубежного учителя, мы сопоставили по этим параметрам труд современного и дореволюционного педагогов. И проведенное нами сопоставление дает нам основания считать, что в этом сравнении ленинское выражение «должен быть поставлен» так и не получило реальных исторических и лексических оснований преобразоваться новую фразу, призванную логически продолжить сказанное им, — «учитель поставлен на эту высоту». Данный вывод можно подтвердить следующими примерами: Татьяна Владимировна Филоненко и Андрей Васильевич Шипилов отмечают [3], что нормативная нагрузка учителя дореволюционной гимназии составляла 12 уроков в неделю, и дополнительно он мог взять ещё 6 уроков, и *это была максимальная урочная нагрузка учителя в дореволюционной России*, дававшая ему возможность для высокопрофессионального выполнения своих обязанностей. При этом даже начинающий учитель без высшего образования, не исполняя должности классного наставника и не ведя дополнительных уроков, получал за свои 12 уроков в неделю зарплату в 3 раза выше, чем средне-статистический рабочий, который работал 60 часов в неделю и более. К концу XIX века зарплата рядового земского учителя все еще в среднем почти в 1,5 раза превосходила зарплату рабочего. А когда в начале 1900-х годов цены на продукты питания резко возросли, правительством, в качестве компенсаторной меры, как это отмечает Т. В.Филоненко в статье «Материальное положение учительства в дореволюционной России», было принято решение о дополнительных выплатах преподавательскому составу [1]. *Сегодня 18 часов в неделю — это минимальная недельная*

нагрузка учителя, а его зарплата значительно ниже зарплаты не только работников в производственной сфере, но и ниже средней зарплаты по региону и по стране.

Что касается материального положения учителей пенсионного возраста, то в досоветской России учителя могли выходить на пенсию после 20 лет службы (это правило сохранилось и сегодня как право выхода на пенсию по выслуге лет) и получать в качестве пенсионного обеспечения половину своего оклада, а после 25 лет беспорочной службы учителю тогда назначалась пенсия в размере его полного оклада, то есть за ним практически сохранялся его заработок, а значит и прежний уровень жизни. Если по какой-либо причине учитель пенсионного возраста продолжал работать, то по прошествии 5 лет со дня выхода на пенсию оплата его труда увеличивалась на 20 %. Сегодня такой категории работающих педагогов коэффициенты к пенсии не начисляются. При этом сегодня размер пенсионного обеспечения педагогов не дотягивает даже до невысокого уровня их заработной платы, что стало причиной продолжения ими работы и после получения права выйти на пенсию. Это, в свою очередь, повлекло за собой появление не только такой проблемы, как трудности с трудоустройством выпускников педагогических вузов, но и из-за низкой оплаты труда учителей сфера образования все более теряет привлекательность для молодых специалистов.

Низкие доходы учителей стали основой формирования социального парадокса: являясь уникальной социально значимой группой общества, учителя попадают в низко статусную категорию лиц «бедные и нищие». Так, согласно проводившимся опросам, 70 % учителей нашего региона относят себя к категории «бедных» и даже, как эмоционально они это оценивали, к «выживающим». Такая оценка государством значения труда учителя сегодня оказывает крайне негативное влияние не только на негативное осознание своего положения преподавателями и рождая у них разочарование в своей профессии, но и на престиж педагогической профессии среди молодежи и в обществе. Более того, приходится с сожалением констатировать, что сегодня большинство педагогов не просто не удовлетворены своим статусом и материальным положением, но и не верят в возможность реального возрождения престижа учительства [4]. Низкий престиж профессии, несоответствие затраченных усилий оплате труда привели к тому, что сегодня педагоги региона в существенной своей части (47 %, что больше, чем в среднем

по России (36 %), при возможности готовы сменить педагогическую деятельность на любую другую, не связанную с образованием, но материально более высоко оплачиваемую. Особенно тревожно то, что большую готовность к подобной трудовой мобильности проявляют молодые специалисты (к смене профессии готовы 71 %) и выпускники педагогических вызов. Мы считаем, что в настоящее время не только учителя потеряли прежний статус людей, уважаемых и ценимых обществом, но и сама эта профессия не расценивается нашим правительством как стратегически важная для будущего нашей страны. Поэтому в школе, как правило, остаются работать либо педагоги «по призванию», которые продолжают работать, несмотря на совет Председателя Правительства Д. Медведева «хотите денег, идите в бизнес», либо те, кто, к сожалению, по уровню способностей и инициативы не всегда соответствуют уровню требований, предъявляемых к современному образованию.

Потому с большой долей тревоги в изученных нами материалах мы отметили констатацию падения престижа российского образования и не достойную его прошлого низкую оценку на международном уровне. Остается надеяться, что руководством страны и обществом будет осознана пагубность для будущего страны отношения к нашей профессии к ее представителям по остаточному принципу, и неутешительные результаты проведенного нами сравнения положения учителей в прошлом и в настоящем все-таки изменятся с точностью наоборот.

Список использованной литературы

1. Ильин, В. А., Шабунова, А. А., Леонидова, Г. В. Социальное положение учительства в России. [Электронный ресурс]. — URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/11/27/1251386967/Ilyin.pdf> (дата обращения: 23.04.2019).
2. Константинов, Н. А. Очерки по истории начального образования в России / Н. А. Константинов, В. Я. Струминский. М., 2003. — 127 с.
3. Лейкина-Свирская, В. Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX века / В. Р. Лейкина-Свирская. М., 1971. — 263 с.
4. Филоненко, Т.В. Материальное положение учительства в дореволюционной России. [Электронный ресурс]. — URL: <http://portal.us.ru>, (дата обращения: 23.04.2019).

УДК 159.9

**АКТИВИЗАЦИЯ МНЕМОНИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ
ПАМЯТИ КАК СРЕДСТВО УВЕЛИЧЕНИЯ СЛОВАРНОГО
ЗАПАСА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**ACTIVISATION OF MNEMONIC DEVICES AS THE TOOL
FOR VOCABULARY GROWTH IN THE ENGLISH CLASSES**

Д. А. ГРУЗДЕВА, бакалавр (студент) Педагогического института ВлГУ (группа АН–114), E-mail:gruzdeva_d@mail.ru

D. A. GRUZDEVA, the student of the Pedagogical Institute, VISU (group AN–114)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пс. наук, доцент И. В. ПЛАКСИНА, E-mail:ir-inapl@mail.ru

Research advisor: PhD (Psychology), Associate Professor I. V. PLAKSINA

Аннотация. В статье кратко обсуждается роль дидактических средств и мнемонических приемов, которые способствуют запоминанию слов и увеличению активного словарного запаса.

Abstract. Article briefly describes the role of didactic and mnemonic devices that contribute to retention and vocabulary growth.

Ключевые слова. Мнемонические средства, мнемоника, мнемотехника, дидактические средства, память, процессы памяти.

Key words. Mnemonic devices, mnemonics, memoriatechnica, didactic devices, memory, memory processes.

Память как познавательный процесс в психолого-педагогической литературе рассматривается основа успешной познавательной деятельности.

Особенно актуальным является изучение влияния памяти на эффективность изучения иностранного языка. С этой точки зрения значительный интерес представляют работы В. В. Никандрова [3] и Д. Лаппа [2], которые утверждают, что освоение иностранного языка в первую очередь зависит от активного словарного запаса, так как активный словарь во многом определяет богатство и культуру речи. Активный словарь — это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет. При активном знании слов большую роль играет процесс вспоминания слова в нужный момент времени, что является одной из трудностей в обучении иностранному языку [2, с. 209]. Дидактические

и мнемонические средства приходят на помощь педагогу и облегчают процессы запоминания и припоминания. К дидактическим средствам относятся словесные, аудио, видео, и аудиовизуальные средства, т.е. различные тексты, дополнительные материалы, модели, картины, проигрыватели, звуковые фильмы, телевизионные программы. Отметим, что мнемонические средства недостаточно используются в процессе овладения лексикой.

Первоначально мнемотехника возникла как неотъемлемая часть риторики и предназначалась для запоминания длинных речей. Современная мнемотехника значительно продвинулась как в теоретическом, так и в технологическом плане, и делает возможным не только фиксацию в памяти последовательности текстового материала, но и позволяет безошибочно запоминать любую точную информацию, которая традиционно считается не запоминаемой: списки телефонных номеров, хронологические таблицы, разнообразные числовые таблицы, анкетные данные, сложные учебные тексты, содержащие большое количество терминологии и числовых сведений [1, с. 6].

К 18 годам в коре головного мозга человека образуют миллионы нервных клеток и путей, помогающие в оптимальные сроки обрабатывать входящие данные, находить решения задач и выполнять стандартные действия при минимальных затратах умственной деятельности. Однако, если постоянно использовать только привычные способы деятельности, познавательные способности, в том числе память, перестают развиваться. Процесс развития памяти представляет собой переход от произвольной к произвольной памяти, от непосредственной к опосредованной или, другими словами, от механической к логической. Для старшеклассников характерно произвольное запоминание, а произвольное запоминание функционирует всё труднее. Именно этим обусловлено значение мнемотехник в данном возрасте, которые помогают расширить объемы памяти, а, следовательно, привести к большему запоминанию объема информации.

Слово как объект запоминания имеет три составляющие, т.е. визуальный образ, образ-понятие, обозначенного словом, и звучание слова. Эти три составляющих дают возможность для творческого продуцирования индивидуальных мнемотехнических приемов.

В. А. Козаренко выделяет следующие основные приемы мнемотехники [1]:

- образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации;
- ритмизация и рифмизация;
- нахождение ярких необычных ассоциаций (картинки, фразы), которые соединяются с запоминаемой информацией;
- метод Айвазовского, основанный на тренировке зрительной памяти.

В нашем исследовании мы предприняли попытку обосновать эффективность использования мнемотехники на уроках иностранного языка. В исследовании приняли участие 12 учащихся 10 классов Лингвистической гимназии №23, которые составили экспериментальную и контрольную группу. В ходе разработки и апробации фрагментов уроков с привлечением мнемотехнических приемов учащимся были предложены для овладения такие мнемонические методы, как использование визуального образа слова (accord-аккорд), метод Айвазовского, основанный на запоминании слова в течение короткого промежутка времени и метод сценария.

Наиболее интересным и результативным оказался метод Айвазовского, который использовался в ходе работы со словами из активного словаря и пассивного словаря (*Words not to be confused*). Также были использованы некоммунитивные упражнения, направленные на запоминание слов. В ходе педагогической практики учащиеся изучили 28 слов. Слова не давались для домашней работы и повторялись только на следующих уроках в течение одной минуты. Итоговое тестирование, которое состояло в переводе изученных слов с русского на английский, (Translate from Russian in to English) показало, что учащиеся 10 «Б» класса владели лексикой лучше, чем учащиеся 10 «А» класса, в котором мнемические приемы не использовались для запоминания лексического материала. Результат контрольной группы составил в среднем 76 % правильно воспроизведенных лексических единиц, в то время как в экспериментальной группе этот процент достиг 91,6 % (рис. 1).

Полученные результаты подчеркивают, что мнемотехнические приемы как особые некоммунитивные упражнения, являются дополнительным ресурсом в формировании активного словаря учащегося.

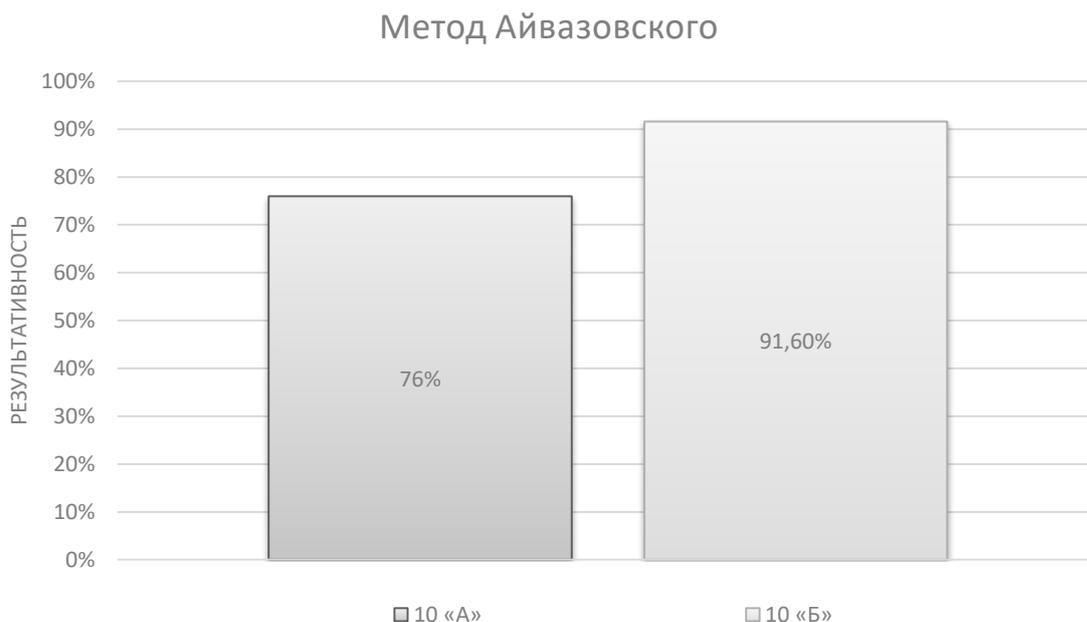


Рис. 1. Отличия в овладении испытуемыми двух групп лексическими единицами

Список использованной литературы

1. Козаренко В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания Джордано / В. А. Козаренко. — М., 2007. — 115 с.
2. Лапп Д. Улучшаем память — в любом возрасте: Пер. с франц / Д. Лапп. — М.: Мир, 1993. — 240 с., ил.
3. Никандров В. В. Психология: учебник / В.В. Никандров. — М.: ВолтерсКлувер, 2009. — 1008 с.
4. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. — М.: Аспект Пресс, 2007. — 284 с.

УДК 37.013

**ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО
ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

**FACTORS AND CAUSES OF DEVIANT BEHAVIOR
IN ADOLESCENTS**

М. В. ГРУЗДКОВА, магистрант (студент) Педагогического института ВлГУ (группа ПИНм-118) E-mail: mari.gruzdkova@mail.ru.

M. V. GRUZDKOVA, master student Pedagogical Institute VLSU (group PINm-118)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. пед. наук, доцент, Л. И. БОГОМОЛОВА, E-mail:
bogomolovali@mail.ru.

Research advisor: (Pedagogy), Associate Professor L. I. BOGOMOLOVA

Аннотация. В статье проанализированы социальные подходы к анализу девиации и девиантного поведения. Рассмотрен социокультурный аспект девиаций и девиантного поведения подростков. Определены формы девиации среди подростков в современных условиях.

Abstract. The article analyzes the social approaches to the analysis of deviation and deviant behavior. The sociocultural aspect of deviations and deviant behavior of adolescents is considered. Defined forms of deviation among adolescents in modern conditions.

Ключевые слова. Девиантное поведение, девиация, формы девиантного поведения, профилактика, конфликт, социокультурный аспект.

Key-words. Deviant behavior, deviation, forms of deviant behavior, prevention, conflict, socio-cultural aspect.

Девиантное поведение является научной проблемой уже многие годы, привлекая внимание исследователей к вариантам объяснения различного рода отклонений в поведении подростков. Впервые поисками ответов на обозначенные вопросы занялись зарубежные ученые, такие, например, как Э. Торндайк и Б. Скиннер. Они пришли к выводу о том, что все социальные проявления человека связаны с влиянием на него окружающей жизни.

В дальнейшем Ж. Пиаже и Дж. Брунер выяснили, что ребенок как познающий субъект нуждается в помощи родителей и педагогов, которые не могут влиять, а тем более, мешать ему познавать окружающий мир.

«В России в начале XX в. в изучении вопросов девиантного поведения активно участвовали многие российские ученые, а именно: В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. П. Кащенко, П. Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, А. П. Нечаев, С. Т. Шацкий и др.» [6, с. 110 – 111].

Особое место в становлении российской науки о девиантном поведении принадлежит В. П. Кащенко. Он одним из первых связал преступность среди подростков с условиями их жизни, убедительно показав роль образования в предотвращении такого поведения.

Самым известным советским педагогом, который работал с малолетними преступниками и правонарушителями, безусловно, был А. С. Макаренко. Средством перевоспитания таких детей он считал жизнь и различную деятельность в коллективе. Разработанные совместно с ребятами традиции и правила жизни в колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф. Э. Дзержинского способствовали предупреждению и искоренению правонарушений, делали их малолетних преступников достойных членов общества. Последующие исследования в области девиантного поведения, как правило, опирались на работы этих выдающихся педагогов

Девиантное поведение одновременно создает проблемы и для подростка его проявляющего, и для окружающих его учащихся и педагогов. Вся история развития представлений об отклоняющемся поведении показывает, что его проявления увеличиваются в кризисные периоды жизни общества. Решение проблемы видится исследователями не только в работе с самими подростками, но и с изменениями ценностных установок в окружающем социуме. Если речь идет об одном подростке в классе, то работа по профилактике и преодолению его девиантного поведения должна вестись не только с ним, но и со всем классом в целом, так как учащиеся, чаще всего, встают на сторону ученика в силу возрастных особенностей.

Современные исследователи выделяют несколько причин и факторов отклоняющегося поведения учащихся. Среди них можно отметить следующие: социальные, психологические, педагогические и биомедицинские.

«К первой группе факторов относятся недостатки и упущения в учебно-воспитательной работе с детьми в семье, дошкольных учреждениях, школе и месте жительства.

Вторая группа причин и факторов, вызывающих девиантное поведение, — это внутренние и внешние конфликты подростка, которые могут быть вызваны целым рядом обстоятельств: систематическая неудача, неудовлетворительные отношения с учителями, товарищами, родителями и развивающееся на этой основе недовольство собой и своим положением в классе команды. Все это формирует устойчивый психологический дискомфорт, состояние тревоги, неуверенности в себе, собственных силах и способностях. Психологическая перегрузка учащихся также способствует нерациональной организации их работы и отдыха, перегруженности дополнительными учебными заданиями и другими причинами.

Картина психического состояния может быть еще более сложной, если между родителями в семье учащегося существуют противоречивые отношения, если они проявляют жестокое отношение к нему.

Третья группа причин и факторов девиантного поведения детей и подростков включает задержки и отклонения в физическом развитии, умственную отсталость, психические заболевания. К ним также относятся нарушения обмена веществ, речь, слух, расстройства двигательной сферы, ускорение и отсталость. Акцентуация характера, его эмоционально-волевая дисгармония, невротические и психопатические аспекты в их развитии, способствуют появлению отклонений в поведении учащихся. » [3, с.48–50].

Выявление причин и факторов, влияющих на поведение подростков, является сложной научной и практической задачей, на что указывали такие ученые, как В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. П. Кащенко, А. С. Макаренко и другие.

Девиантное поведение у подростков появляется постепенно, начинаясь, порой с незначительного нарушения дисциплины. Соответственно и классифицируется такое поведение по степени отклонения. Девиантное поведение обычно классифицируется по степени отклонения: нарушители дисциплины, трудные дети, подростки и несовершеннолетние правонарушители и т.д. Очевидно, что бороться с такими проявлениями проще всего на ранних стадиях девиации.

Рассмотрим этапы возникновения отклонений в поведении ребенка. «Первый этап можно назвать предрасполагающим; он соответствует дошкольному уровню по времени возникновения. Возникновение происходит из-за (или по ряду причин) неправильного воспитания

и нездоровой атмосферы в семье, неправильного подхода воспитателей в дошкольных учреждениях (ребенок чувствует себя некомфортно в команде) и из-за долгосрочного подавления способности ребенка удовлетворять жизненные потребности.

«Второй этап выступает как следствие первого — у ребенка слабая психологическая и когнитивная готовность к школе. Характеризуется возникновением негативного отношения к нормам и правилам жизни в обществе, основанного на неудачной образовательной деятельности.» [5, с. 168 – 170].

Часто в подростковом возрасте учащиеся с целью самоутверждения начинают оскорблять и сверстников и взрослых, проявляют агрессию по отношению к слабым, и т.д. В старшем школьном возрасте такие проявления не так демонстративны, но если не обращать на них внимания, то они прогрессируют.

Причины, приводящие к девиантному поведению можно разделить на две группы: социальные и педагогические. Социальные причины связаны с теми влияниями, которые общество оказывает на ребенка, это и влияние референтной группы, семьи и окружающих людей, влияние средств массовой информации и др. Наиболее значительное влияние в первые годы жизни человека на него оказывает семья. Прежде всего в семье ребенок усваивает модели будущего поведения, получает представление о социальных ролях, своем месте в этом обществе. Все отклонения, которые проявляются в поведении родителей, отражаются в памяти и сознании ребенка как образцы и в таком случае, у ребенка формируется ложное представление о социальной норме, так как главным средством воспитания является пример родителей и проявления насилия, например, со стороны отца, по отношению к матери приводит к агрессивному поведению ребенка по отношению к окружающим. Или. Если ребенок не видит примеров проявления любви, уважения, доброты со стороны родителей друг к другу, то и дети растут обделенными, не расположенными к общению, закрытыми. Дети очень чувствительны к семейному микроклимату, поэтому все проблемы, как правило, переносят на себя. С другой стороны, гиперопека, повышенное внимание ко всему чем занят ребенок приносят не менее плачевные плоды, чем недостаток внимания и пренебрежение интересами ребенка. В первом случае дети нарушают все рамки дозволенного им поведения, чтобы доказать взрослым свою ценность как личности и стоять с ними на одном

уровне. Это приводит к увеличению агрессивности, как реакция на повышенное внимание и недоверие со стороны родителей, таким образом, ребенок пытается защитить свое «я», прибегая практически к любым средствам. Попытки доказать свою взрослость приводят подростков к приобретению вредных привычек (курения, наркомании, алкоголизма, токсикомании), демонстративного поведения и т. д. Игнорирование родителями ребенка заставляет последнего привлекать к себе внимание. Это может включать в себя различные проявления: от вредных привычек вплоть до самоубийства.

Нельзя исключать тот факт, что повышение требований от родителей неизбежно приводит к развитию у ребенка изоляции и замкнутости. Непоследовательность в воспитании (например, тот факт, что отец запрещает, разрешает мать и наоборот) провоцирует развитие и укоренение таких качеств, как обман, лицемерие, несостоятельность. То, что мы перечислили, является только незначительной частью тех причин, которые приводят к прогрессированию девиантного поведения.

Другим, не менее важным фактором, провоцирующим отклоняющееся поведение, становится взаимодействие с педагогами. Резкие и порой несправедливые оценки работ и поведения ученика, приводят к заниженной самооценке, неуверенности в себе, замкнутости. А это, в свою очередь, заставляет негативно относиться к учителю и преподаваемому им предмету, а затем и к школе.

Педагог, организующий образовательный процесс, должен осуществлять мониторинг отклоняющегося поведения подростков, уметь выявить его причины и своевременно осуществить коррекционные действия. Необходимо проявлять повышенное внимание к таким подросткам и в соответствии с видом отклонения в поведении выбирать соответствующую поведенческую тактику.

Например, работа с неорганизованными детьми требует не только огромного внимания, но и умения направлять энергию ученика в правильном направлении. Часто те, кого педагог считает дезорганизатором, отличается большим запасом знаний по отдельным предметам, даже большим, чем база знаний учителя. Естественный ответ учителя на это будет негативным, но в этом случае необходимо взять себя в руки и поощрить ученика за проделанную работу. Коррекция пассивно направленных индивидуумов (необщительных, закрытых, с низкой эффективностью) основана на создании положительной мотивации,

развитии интеллекта в целом и постепенном усложнении задач. Задачи учителя, связанные с коррекцией поведения, заключаются не только в повышении работоспособности ученика, но и в формировании умений самостоятельно справляться с жизненными ситуациями, не причиняя вреда себе и другим.

«Преодоление отклонений в поведении учащихся возможно на любой стадии их развития и представляет собой процесс искоренения отрицательных качеств и замены их положительными качествами личности. Предотвращение и преодоление отклонений — это не два независимых и разных процесса, а взаимосвязанные стороны одного двустороннего процесса борьбы с возникающими и развивающимися негативными чертами личности, единым процессом социализации личности. Более того, предотвращение и преодоление отклонений в поведении учащихся — это не отдельный и самостоятельный процесс, осуществляемый в отрыве от основного образовательного процесса, а его органическая часть.» [1, с. 36 – 37].

Устранению девиантного поведения у школьников помогает рационализация организации их деятельности в процессе обучения. «Средствами такой рационализации организации образовательной деятельности являются: методы положительного стимулирования, создание ситуации успеха, щадящая нагрузка и дифференциация требований, индивидуальный и личностный подход, рациональная организация образовательной деятельности и повышение ее интенсивности. Эффективным терапевтическим средством, нормализующим умственную деятельность, является психическое состояние этих учеников — снятие психологической перегрузки. Они возникают, как правило, в результате однообразия учебной деятельности, истощения учебного материала, единообразия форм и методов его обработки, притупления интеллектуальных процессов, угнетения, подавления умственной деятельности детей и подростков с отклонениями в поведении. Сложный характер ученика требует комплексного подхода к работе, чтобы предотвратить и преодолеть причины отклонений в его поведении. В целом, основной функцией коррекционной педагогики и психологии является воспитание и поддержка полноценного члена общества, адекватного человека и гармоничной личности. Есть настолько запущенные случаи, что необходима не только помощь психолога, но и психиатра.» [4, с. 111 – 112].

Если говорить о социальных факторах, таких как школа и референтная группа сверстников, то следует отметить, что девиантное поведение часто формируется у детей и подростков из-за недопонимания со стороны взрослых, недостатков образовательного процесса, психологической некомпетентности учителей и из-за бесцельного времяпрепровождения. Ситуация может усугубиться, если в группе появится ассоциативный лидер, который покажет свои представления о нормах и правилах поведения.

Завершая рассмотрение важнейших факторов, вызывающих отклонения в поведении подростков, можно сказать, что все они вместе создают довольно сложную систему, взаимосвязанные элементы которой провоцируют определенные действия с различной степенью интенсивности в зависимости от личностных характеристик конкретного человека. Условия ее жизни и форма проявления девиантного поведения.

Список использованной литературы

1. Беличева, С. А. Превентивная психология в подготовке педагогов и психосоциальных работников: для бакалавров и специалистов : учеб. пособие / С. А. Беличева. — Москва; Санкт-Петербург : Питер, 2012. — 331 с.
2. Леус, Э. В. Психология трудных подростков: учебное пособие / Э. В. Леус. — Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. — 118 с.
3. Рождественская, Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков: учебное пособие / Н. А. Рождественская — М.: Генезис, 2015. — 216 с.
4. Рудакова, И. А. Девиантное поведение / И. А. Рудакова. — М. : Феникс, 2016. — 160 с.
5. Семикин, В. В. Девиантное поведение детей и подростков в современных социокультурных условиях : учебное пособие / В. В. Семикин. — Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2013. — 183 с.
6. Девиантология: учебно-методическое пособие / сост. Л. Е. Тарасова. — Саратов, 2014. — 111 с.

УДК 37.013

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ЖИЗНЕННЫХ НАВЫКОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

FORMING BASIC VITAL SKILLS IN ADOLESCENT AGE

И. А. ДУБРОВИНА, магистрант (студент) Педагогического института ВлГУ (группа ПИНм-118), E-mail: irina.dubrovina96@mail.ru

I. A. DUBROVINA, master student Pedagogical Institute, VISU (group PINm-118), E-mail: irina.dubrovina96@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. пс. наук, доцент

И. В. ПЛАКСИНА, E-mail: irinaplх@mail.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy), Associate Professor I. V. PLAKSINA,

Аннотация. Статья посвящена обоснованию стратегии предупреждения девиантных форм поведения, возникающих в подростковом возрасте. Анализируется понятие «жизненный навык», представленное в трудах отечественных и зарубежных исследователей, его разновидности и характерные особенности проявления. Выполнен обзор психолого-педагогических технологий, способствующих формированию базовых жизненных навыков и препятствующих развитию девиантных форм поведения.

Abstract. The article is devoted to the justification of the strategy for preventing deviant behaviors that occur in adolescence. The concept of «life skill», presented in the works of domestic and foreign researchers, its varieties and characteristics of manifestation is analyzed. A review of psychopedagogical technologies that contribute to the formation of basic life skills and hinder the development of deviant behaviors has been carried out.

Ключевые слова. Жизненный навык, социальные компетенции, отклоняющееся поведение, формирующая стратегия, коррекционная стратегия, психолого-педагогические технологии.

Key-words. Life skill, social competence, deviant behavior, forming strategy, correctional strategy, psychological and pedagogical technologies.

Подростковый возраст — непростая стадия, связанная с решением задач взросления. Это время изменений, высокой уязвимости, поиска своего «Я», неустойчивой самооценки, когда появляется риск формирования отклоняющихся форм поведения. Е. В. Змановская

определяет отклоняющее поведение как «устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [7].

Причиной любого проявления социальной дезадаптации являются нарушения социальной ситуации развития, которая определяется системой конкретных отношений. Вклад самого ребенка в социальную ситуацию развития определяется особенностями его поведения и деятельности. Л. С. Выготский предложил в качестве единицы анализа поведения ребенка категорию «психологического синдрома», как совокупности связанных симптомов (проявлений), имеющих свою логику развития. Ядро психологического синдрома имеет три составляющих: психологический профиль ребенка (совокупность личностных характеристик и когнитивных особенностей); особенности деятельности, которые определяются личностным профилем; социальная реакция как ответ (обратная связь) на личностные особенности и особенности деятельности. Психологический синдром возникает в случае, если обратная связь обостряет ту же проблему, поддерживает особенности личности, определяющие дезадаптивное поведение. А. Л. Венгер описал четыре группы синдромов: синдромы, связанные с демонстративностью, тревожностью, нарушением социализации и особенностью развития познавательных процессов. Описанные синдромы в отсутствии соответствующей формирующей работы как с взрослыми, так и с подростками, в дальнейшем закрепляются в различных формах социальной дезадаптации [2].

Современная классификация проявления социальной дезадаптации такова:

Раннее проблемное отклоняющееся поведение, которое характеризуется постоянно, стойко повторяющимся действием, не соответствующим общепринятым социальным нормам и наносящее ущерб самой личности, окружающим людям и имуществу. Такое поведение может предшествовать делинквентному или иным видам отклоняющегося поведения.

Рискованное поведение — это особый стиль поведения, который с высокой степенью вероятности может привести к потере здоровья, физическому или социальному неблагополучию личности.

Суицидальное самоповреждающее поведение подразумевает под собой осознанные действия, направляемые представлениями о лишении себя жизни.

Агрессивное поведение — вид поведения, при котором намеренно наносится вред, как физический, так и моральный, другому человеку

Аддиктивное (зависимое поведение) — это одна из форм разрушительного поведения, при котором человек стремится убежать от окружающей реальности, фиксируя свое внимание на конкретных видах деятельности и предметах, или изменяя собственное психоэмоциональное состояние путем употребления различных веществ. По сути, прибегая к аддиктивному поведению, люди стремятся создать для себя иллюзию некой безопасности, придти к жизненному равновесию.

Делинквентное поведение — антиобщественное противоправное поведение человека, воплощённое в его проступках (действиях или бездействии), наносящих вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом.

Девиантное и делинквентное поведение подростков стало серьезной проблемой всех образовательных институтов в большей степени потому, что вся воспитательная работа, как правило, реактивна, то есть с подростком начинают работать тогда, когда признаки социальной дезадаптации становятся ярко выраженными.

Работа с девиациями всегда сопряжена с термином «коррекция». Коррекционная стратегия исходит из представления о развитии как стихийном естественном процессе, результаты которого, отраженные в особенностях поведения (проявления) личности нуждаются в педагогическом исправлении. Нам представляется, что коррекция неэффективна, т.к. она начинается тогда, когда уже есть стойкие проявления и деформация ценностей личности.

Наиболее перспективной, действенной в отношении работы с социальной дезадаптацией является стратегия предупреждения, т.е. опережающее формирование конструктивных жизненных навыков. В. А. Шинкаренко отмечает, что формирование базовых жизненных навыков определяет успешную социальную адаптацию. М. Р. Битянова (Битянова, 2003, с. 413) отмечает, что понятие «социальная адаптация» личности шире понятия «социализация» и включает освоение социальных норм, соотнесение требований к социальной роли социума и своих представлений о содержании роли, формирование социальной идентичности. В. А. Шинкаренко подчеркивает, что формирование базовых жизненных навыков отвечает задачам социальной адаптации личности [11].

Формирующая стратегия рассматривает развитие как процесс, осуществляющийся в форме присвоения ребенком социокультурного опыта в общении и сотрудничестве с взрослым. Решающее значение для развития приобретает обучение в широком смысле слова. По мнению Жукова Ю. М общество проектирует и направляет процесс психического развития ребенка через постановку задач и организацию совместной деятельности с социальным взрослым [4].

Управляемый процесс развития ребенка через моделирование форм его сотрудничества, в которых формируются базовые жизненные навыки, представляет собой принципиально новый подход, предупреждающий социальную дезадаптацию детей и подростков.

В. Д. Шадриков отмечает, что жизненный навык — это совокупность умений, обеспечивающих способность к социально адекватному поведению, позволяющий личности эффективно взаимодействовать с окружающими и благополучно справляться с требованиями и преобразованиями повседневной жизни [10]. В исследовании И. В. Бунаковой проблема жизненного навыка представлена с позиции функциональной системы, проявляющейся в различных видах деятельности человека [1]. Ж. Ю. Кургаева жизненный навык рассматривает как способность взаимодействия в группе [8]. И. А. Зимняя отмечала, что жизненные компетенции — это те навыки, знания и умения, а также способы их применения, которые необходимы человеку для максимально возможного независимого и самостоятельного функционирования [5].

Джули Литкотт-Хеймс выделяет десять ценных жизненных навыков и их характерные особенности [9]:

мотивация достижения личных целей, которая поддерживает познавательную активность, стремление к новому, упорство, старание, целенаправленность и настойчивость в достижении задуманного;

– навык планирования, организации, осуществления и завершения конкретной деятельности;

– навык самостоятельности и уверенности в социальных контактах;

– академический навык как навык для достижения соответствующих возрасту образовательных целей, сопряженный с умственным любопытством, привычкой обучаться и ценить значение обучения;

– физическая активность и здоровые привычки, проявляющиеся в занятиях спортом, вниманием к своему самочувствию, режиму сна и питания;

- навык эмоциональной грамотности, который проявляется в способности различать эмоциональные состояния, принимать, отражать и показывать эмоции приемлемым способом, в умении осуществлять контроль побуждений и регулировать негативные эмоции;
- социальные навыки как умение давать оценку межличностным ситуациям и своему положению в группе, организовать общение и сотрудничество с другими людьми, разрешать конфликты;
- умение поддерживать, сохранять и развивать взаимоотношения продолжительный период времени;
- навык нравственного поведения как честность, ответственность, способность к нравственному выбору;
- навыки самообслуживания (умение приготовить пищу, стирать, управлять финансами и др.)

Целенаправленное формирование жизненных навыков в рамках стратегии предупреждения социальной дезадаптации нуждается в особых психолого-педагогических технологиях, предоставляющих ребенку и подростку возможность апробировать разные социальные роли, способы поведения, получить опыт проживания значимых ситуаций, сопереживания и сотрудничества со сверстниками. Как подчеркивает Е. Змановская [6], перечень технологий, предупреждающих социальную дезадаптацию детей, включает:

1. Организацию безопасной школьной среды, свободной от любого вида насилия.
2. Традиционные неактивные технологии (лекции, беседы, распространение специальной литературы, просмотр видео- и телефильмов).
3. Активные (интерактивные) технологии, включающие дискуссии, деловые и ролевые игры, социально-психологический тренинг, арт-терапия,
4. Организация деятельности, альтернативной девиантному поведению: путешествия, походы в горы, спортивные игры и соревнования, танцы, театр, значимое общение, творческая деятельность, волонтерская деятельность др.

Как отмечает И. В. Плаксина [10, с. 21 – 22], наиболее действенными социально-педагогическими технологиями являются интерактивные технологии, суть которых состоит в том, что деятельность организуется таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс активного взаимодействия. Каждый

ребенок вносит свой особый индивидуальный вклад в общение, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что переводит процесс общения на уровни кооперации и сотрудничества. Сущностная особенность интерактивных форм — это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников.

Интерактивные технологии обеспечивает взаимопонимание, взаимодействие, взаимообогащение. При этом роль педагога меняется, перестаёт быть центральной. Педагог занимается общей организацией взаимодействия, готовит заранее необходимые задания, игры, формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах. Дети и подростки обращаются к социальному опыту — собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие решения, идти на компромисс. Таким образом, «интерактивные технологии пробуждают у участников интерес к содержанию деятельности, поощряют активное участие каждого в коммуникативном процессе, обращаются к чувствам каждого, оказывают многоплановое воздействие на детей, осуществляют обратную связь (ответная реакция группы на поведение каждого), формируют у детей и подростков собственное мнение и отношение, развивают жизненные навыки, способствуют изменению поведения» [10, с. 21 – 22].

Необходимо отметить, что работа по предупреждению социальной дезадаптации сопряжена с активной работой с семьей подростка. Это является главной сложностью в реализации стратегии предупреждения социальной дезадаптации детей и подростков.

Список использованной литературы

1. Бунакова, И. В. Социальные способности личности как объект философского анализа: автореферат дис. кан. наук. — Киев: Днепр, 2003. — 26 с. 2.
2. Венгер, А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / А. Л. Венгер. — М.: Педагогика, 2001. — 26 с. 3.
3. Гилинский, Я. И. Социология девиантного поведения и социального контроля / Я. И. Гилинский. — СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. — 254 с. 4.

4. Жуков, Ю. М. Введение в практическую социальную психологию / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, О. В. Соловьёва; под ред. Ю. М. Жукова. — М. : Смысл, 2009. — 377 с. 5.
5. Зимняя, И. А. Осваиваем социальные компетенции / И. А. Зимняя. — Воронеж: МОДЭК, 2011. — 592 с. 6.
6. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. — СПб.: Питер, 2017. — 351 с. 7.
7. Змановская, Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения)/ Е. В. Змановская. — М.: Академия, 2004. — 288 с.
8. Кургаева, Ж. Ю. Управление персоналом: Учеб. пособие / Ж. Ю. Кургаева. — Казань: Казан гостехнол ун-т., 2006. — 131 с.
9. Литкотт-Хеймс, Джули. Отпустите их. Как подготовить детей к взрослой жизни / Джули Литкотт-Хеймс; пер. с англ. В. Горохова. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. — 10 с.
10. Плаксина, И. В. Интерактивные образовательные технологии : учебное пособие для академического бакалавриата / И. В. Плаксина. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 151 с. — (Бакалавр. Академический курс). — URL: <https://www.biblio-online.ru/bcode/434374> (дата обращения: 22.05.2019).
11. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 2006. — 320 с.
12. Шинкаренко, В. А. Диагностика и формирование навыков самообслуживания, хозяйственно-бытового и ручного труда: Методические материалы в помощь педагогам специальных учреждений и родителям/ В. А. Шинкаренко. — Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 2000. — 10 с.

УДК 371.39

**КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ
КАК ОСНОВНОЙ ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ
КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

**COMPETENCE-ORIENTED TASKS AS A BASIC INSTRUMENT
FOR IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE-ORIENTED
APPROACH IN EDUCATIONAL PROCESS**

Е. А. ЕВДОКИМОВА, магистрант Педагогического института ВлГУ (группа ПИНМ-118), E-mail: alena11094@yandex.ru

E. A. EVDOKIMOVA master student Pedagogical Institute, VISU (group PINM-118)
E-mail: alena11094@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д. пед.н., профессор Е.Н. СЕЛИВЕРСТОВА, E-mail: eseliver@mail.ru

Research advisor: Dr. Sc. (Education), Professor E. N. SELIVERSTOVA, E-mail: eseliver@mail.ru

Аннотация. В статье кратко обсуждаются результаты проведенного исследования, посвященного поиску способов обновления содержания компетентностно-ориентированного обучения. Внимание акцентируется на педагогических возможностях компетентностно-ориентированных учебных заданиях как основы учебного содержания в рамках компетентностно-ориентированного обучения.

Abstract. The article briefly discusses the research results regarding the ways to renovate the content of competence-based education. The attention is focused on the pedagogical possibilities of competence-oriented educational tasks as the basis of educational content in the framework of competence-oriented training.

Ключевые слова. Процесс обучения, компетентностно-ориентированный подход, компетенции, ключевые компетенции, компетентностно-ориентированные учебные задания.

Key-words. Educational process, competence-oriented approach, competencies, key competencies, competence-oriented learning tasks.

Сегодня к выпускнику средней школы предъявляются особые требования, складывающиеся под влиянием ситуации на рынке труда,

повсеместной информатизации среды, глобализации и многих других процессов, преобразующих наше общество и нашу жизнь. Очевиден тот факт, что система обучения требует соответствующих изменений, так как процесс обучения уже не может быть ориентирован только на получение знаний, умений и навыков, соответствующих различным предметным областям. В меняющемся мире система обучения должна помочь выпускнику не только получить необходимый опыт предметного знания, но и сформировать умение им пользоваться при решении различных профессиональных и жизненных задач. Для характеристики таких новых целевых установок процесса обучения в педагогический лексикон вводятся понятия «компетенция» и «компетентность», при этом само обучение приобретает характер компетентностно-ориентированного.

Авторы, занимающиеся изучением процесса обучения, все чаще обращаются к компетентностно-ориентированному подходу в образовании. Например, Зимняя И. А. [2] говорит о ключевых компетенциях, как о новой системе требований к результатам обучения, которые отражают специфику новой образовательной парадигмы. Исследователь придерживается мнения, что содержание образования сегодня должно иметь не просто предметный, как в традиционной школе, а предметно-деятельностный характер, для которого свойственна направленность на освоение способов осуществления различных видов деятельности, а не просто знаний о них. Лебедев О. Е. [3] также отмечает важность компетентностной ориентации современного процесса обучения. Он видит ее в том, что в нынешних условиях уровень образованности человека должен определяться не столько объёмом знаний или их энциклопедичностью, сколько готовностью человека использовать эти знания для решения встающих перед ним проблем различной сложности. При этом совсем не отрицается значение предметных знаний, как зачастую считают многие учителя, но акцентируется внимание на необходимости обретения способности их использовать в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Для того, чтобы сделать процесс обучения компетентностно-ориентированным, педагогам необходимо освоить обновленный педагогический инструментарий. Как известно, в этом отношении важнейшую роль играет содержание образования, которое на уровне учебного процесса представлено, в частности, компетентностно-ориентированными учебными заданиями. По мнению исследователей, включение школьников в

выполнение компетентностно-ориентированных учебных заданий создает благоприятные условия для формирования ключевых образовательных компетенций (ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной коммуникативной, социально-трудовой, компетенции личностного самосовершенствования), а также и для проверки степени их сформированности у школьников[1]. Но готовы ли учащиеся к работе с такими заданиями и хотят ли они работать в таком ключе?

Чтобы найти ответ на поставленный вопрос в рамках нашего исследования анкетирование школьников с целью получить данные, свидетельствующие об их отношении к компетентностно-ориентированным учебным заданиям. Анкетирование прошли 46 школьников из двух параллельных 5-х классов. Им было предложено ответить на 4 вопроса, содержание ответов на которые раскрывало различные стороны их отношения к компетентностно-ориентированным заданиям. Вопросы анкеты имели следующий вид: например, «Какие задания (по любому предмету) вам больше нравится выполнять?» или «Что для вас было бы интереснее (по любому предмету)?». В качестве вариантов ответов предлагались формулировки традиционных (знаниево-ориентированных) заданий («Перескажите параграф из учебника», «Решите задачу по образцу», «Ответьте на вопрос» и т.д.), а также формулировки компетентностно-ориентированных заданий («Расскажите об изучаемой теме, используя не только материал учебника, но и другие источники, включая свой жизненный опыт», «Составьте план решения задачи», «Объясните свой ответ на вопрос» и т.д.).

В результате обработки данных анкетирования мы увидели, что почти половина учащихся (46 %) предпочитает выполнять традиционные учебные задания. Так как не было ни одной анкеты, в которой бы учащиеся выбирали только традиционные задания, можно сделать вывод о том, что компетентностно-ориентированные учебные задания также вызвали интерес у школьников, но в меньшей степени. 17 % учащихся выбрали оба типа заданий, а 37 % участников анкетирования выбрали только компетентностно-ориентированные задания.

На основании полученных данных можно утверждать, что у школьников имеется достаточный потенциал для дальнейшего совершенствования образовательных компетенций, но учителям придется приложить для этого немало усилий, поскольку отсутствует соответствующее

дидактико-методическое сопровождение учебного процесса. Кроме того, результаты проведенного анкетирования свидетельствуют также о том, что сложившийся в начальной школе опыт организации компетентностно-ориентированного обучения пока еще не смог дать достаточно продуктивных результатов, поскольку меньше половины опрошенных пятиклассников продемонстрировали уверенную готовность учиться в условиях компетентностно-ориентированного учебного процесса.

Чтобы большая часть учащихся на момент перехода из начальной школы в среднюю была готова к работе в рамках компетентностно-ориентированного подхода, учителям нужно уделять больше внимания и времени на разработку и использование при организации обучения компетентностно-ориентированных учебных заданий. В таких условиях шеольники, переходя из начального звена в среднее звено, уже будут иметь базовый уровень сформированности ключевых образовательных компетенций, что впоследствии позволит им более результативно участвовать в обучении, постепенно повышая этот уровень. Вместе с тем имеющиеся к сегодняшнему дню учебно-методические комплексы по учебным предметам не могут предложить широкого выбора таких заданий, а у учителей-практиков, как показали результаты наших наблюдений, фактически не накоплен опыт создания таких заданий. Кроме того, сказывается и дефицит свободного времени, которое они могут потратить на этот вид деятельности.

Отмеченные обстоятельства со всей очевидностью актуализируют необходимость разработки комплексов компетентностно-ориентированных учебных заданий, которые могут быть, наряду с традиционными (предметными) учебными заданиями, включены в состав учебного материала. Разработка таких комплексов учебных заданий применительно к обучению школьников иностранному языку и составляет перспективы нашего исследования в рамках подготовки магистерской диссертации.

Список использованной литературы

1. Ефремова, Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание: Методическое пособие / Н. Ф. Ефремова. — М.: Национальное образование, 2012. — 416 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в

школе. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 30.03.2019).

3. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3 – 12.

УДК 37.013.41

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ВОСПИТАНИЯ «РОДНЫХ / НЕРОДНЫХ» ДЕТЕЙ
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES
OF EDUCATION «NATIVE/NONNATIVE» CHILDREN**

Е. Ю. ЗАВЬЯЛОВА — студент Педагогического института ВлГУ (группа Я-117),
E-mail: ek-zaw4320@yandex.ru

E. Y. ZAVYALOVA — student of the Pedagogical Institute of Vladimir state University
(group I-117), E-mail: ek-zaw4320@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. пед. наук, доцент В. А. ЛАВРЕНТЬЕВ, E-mail:
lwa33@mail.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy), Associate Professor V. A. LAVRENTIEV

Аннотация. Работа посвящена рассмотрению психолого-педагогических особенностей воспитания в семье приемных детей. Она охватывает круг вопросов, требующих детального изучения, мы коснулись лишь немногих из них и попытались кратко изучить направления воспитательного воздействия, условия создания полноценной семьи с приёмным ребёнком, возможные проблемы и методы работы с ними.

Abstract. This work is devoted to the consideration of psychological and pedagogical features of education of «native/nonnative» children. It covers a range of issues that require detailed study. We considered only a few from them and tried to learn briefly examine the directions of educational impact, the conditions for creation a full-fledged family with a foster child, possible problems and methods of work with them.

Ключевые слова. Родные/неродные дети; воспитание; приёмная семья; родители; усыновление; родственная связь.

Key-words. Native/nonnative children, education, adoptive family, adoption, blood relationship.

Стремительно растущая в постсоветское время девальвация нравственных ценностей одним из своих проявлений имеет все более распространяющееся среди молодежи пристрастие к вредным привычкам, что в сочетании с экологией окружающей среды и непрерывно растущим количеством фейковых продуктов, являющихся подделкой и содержащих за пределами количество консервантов, влечет за собой появление проблем физиологического характера, в частности нарушение детородной функции вплоть до бесплодия потенциальных родителей. Это, в свою очередь, делает все более актуальной возможность появления в семье приемного ребенка, что носит определенную компенсаторную функцию, хотя одновременно представляет определенную проблему. Чаще всего в семью принимают ребенка, который до этого жил в детском доме и, как и все остальные, жил мечтой о встрече с теми, кого он уже готов считать своими родителями, о жизни с ними в семье, которую он уже готов считать своей. Ожидая этой встречи, каждый из этих детей в своем воображении создает их образ и готов «узнать» его в тех, кто, по его мнению, придет *именно за ним*, хотя, к сожалению, чаще приходят *«выбирать из...»*, а не *увидеть своего*. В своей работе мы не ставили задачу рассмотреть мотивы, которыми руководствуются приемные родители при усыновлении (они достаточно полно рассмотрены в статье Виктории Эдуардовны Пигаревой «Роль семьи в воспитании приемных детей» [4], а рассматривали основные направления воспитательного воздействия приемных родителей, имеющие целью сформировать и укрепить по-настоящему глубокую родственную связь взрослых со своим приемным ребенком. Мы намеренно избегаем определения «неродного», так как считаем, что главной целью родителей в этом случае становится их желание и способность установить с ним такую душевную связь, чтобы он как можно быстрее стал им родным, чтобы он таковым ощущал себя, был в этом убежден и искренне верил, что у него есть родные ему папа и мама.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» отмечается, что усыновление (удочерение) «допускается только в интересах детей с учетом возможности усыновителей обеспечить ребенку полноценное физическое, психическое, духовное и нравственное развитие», при этом «усыновителями и ребенком должны возникать такие же права и обязанности, как между родственниками по происхождению» [3, с. 299]. Мы считаем, что определение «усыновители» используется

в данном словаре только в значении «берущие в семью» и а priori предполагает, что после оформления необходимых документов это определение навсегда уйдет не только из речи, но и из сознания этих людей и их (теперь и уже навсегда) ребенка, отношения с которым родители должны суметь терпеливо выстраивать с позиций уважения и любви к нему. Поэтому одним из условий создания полноценной семьи с приемным ребенком, по определению Н. А. Меркуловой, является необходимость «формирования обоюдной эмоциональной привязанности усыновленного ребенка и тех, кого он будет называть и считать родителями» [2, с. 27]. При этом приемные родители должны понимать, что им намного проще подарить любовь (и не усыновленному, а принятому ими в семью и уже ставшему для них по-настоящему своим и потому все более для них родному) ребенку, чем ему поверить в нее и ее принять, и потому целостная целевая направленность педагогического действия каждого из родителей должна сочетаться с проявлением с их стороны индивидуального подхода к воспитанию своего ребенка как личности. Именно потому в основе воспитания неродного/родного, как мы это определяем, ребенка со стороны теперь уже *его родителей* должно лежать понимание того, что недостаточно просто его любить, но следует руководствоваться и здоровым реализмом, четко представляя себе, каким они хотели бы его видеть, при этом помня о том, что, как бы они ни старались воспитать его именно таким, он никогда не будет полностью соответствовать этому образу, и потому им необходимо предельно внимательно и уважительно относиться к его личностному самоосознанию, не столько направляя его, сколько корректируя в результате формирующегося ими взаимопонимания с ним. Потому приемным родителям следует сделать все, чтобы исключить возможность появления такой проблемы, как отсутствие эмоционального контакта с появившимся у них ребенком и преувеличение своей ответственности за то, что происходит с ним. Высокий уровень требовательности к нему, проявляющийся в постоянном контроле за его поведением и рождающий нетерпимость к его ошибкам, часто исключает в их воспитательном общении с ребенком такой эффективный метод работы с ним, как активное и заинтересованное слушание ребёнка взрослым, хотя, когда ребёнок больше начинает рассказывать о себе, его отрицательные переживания, как это определяет В.

Э. Пигарева, значительно ослабевают, и иногда в одной беседе «разматывается целый клубок проблем и огорчений» [4, с. 208–211]. И если родители своим поведением сумеют убедить его, что им не только понятны его переживания и чувства, но что они их разделяют, это будет способствовать их взаимному сближению, рождению и укреплению между ними родственной связи. В этом случае нельзя не согласиться с утверждением Н. Ф. Дивицыной, что «успешное развитие и функционирование ребенка в приемной семье напрямую зависит от качества психолого-педагогической готовности родителей к его воспитанию» [1, с. 115].

Список использованной литературы

1. Дивицына, Н. Ф. Семейное воспитание: Краткий курс лекций для вузов / Н. Ф. Дивицына. М.: Владос Пресс, 2006. — С. 112 – 116.
2. Меркулова, Н. А. Психологические проблемы воспитания детей-сирот в приемных семьях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — № S1. — С. 1 – 5. — [Электронный ресурс]. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/75001.htm> (дата обращения: 23.04.2019).
3. Педагогический словарь / Составлен по различным словарям. Основа — Бим-Бад Б. М. : Педагогический энциклопедический словарь, 2002 год. — 349 с.
4. Пигарева, В. Э. Роль семьи в воспитании приемных детей // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. — С. 208–211. — [Электронный ресурс]. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10123/> (дата обращения: 23.04.2019).

УДК 373.1

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ:
НА ПУТИ К ИЗМЕНЕНИЮ**

**PEDAGOGICAL ASSESSMENT IN THE MODERN SCHOOL:
ON THE WAY TO CHANGE**

А. С. КАРЯКИНА, магистрант Педагогического института Владимирского государственного университета (группа ПИНм-118), E-mail: karyakina.alena1996@mail.ru

A. S. KARIAKINA, master student Pedagogical Institute, Vladimir state university (group PINm-118), E-mail: karyakina.alena1996@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д. пед. н., профессор Е. Н. СЕЛИВЕРСТОВА, E-mail: eseliver@mail.ru

Research advisor: Dr. Sc. (Education), Professor E.N. SELIVERSTOVA,

Аннотация. Статья посвящена анализу сложившихся в современной педагогике научных представлений о сущности и способах осуществления педагогической оценки в процессе обучения. Особое внимание уделяется рассмотрению специфики личностно-ориентированного подхода как качественной альтернативы нормативному оцениванию. В обозначенном контексте автор предлагает вариант критериально-ориентированного оценивания, который может быть использован в школе в процессе обучения литературы.

Abstract. The article is devoted to the analysis of scientific ideas about the essence and methods of pedagogical assessment in the educational process that have developed in modern pedagogy. Special attention is paid to the specifics of the personality-oriented approach as a qualitative alternative to normative assessment. In this context the author proposes a variant of criteria-based assessment, which can be used at school in the process of teaching literature.

Ключевые слова. Педагогическая оценка, критериально-ориентированное оценивание, нормативное оценивание.

Key-words. Pedagogical assessment, criteria-based assessment, normative assessment.

В течение многих столетий проблема сущности педагогической оценки и способов оценочной деятельности учителя остается одной из самых актуальных как в педагогической теории, так и в практике

школьного обучения. Интерес к дальнейшему исследованию данного вопроса продиктован теми сложностями, с которыми сталкивается учитель в современном обучении. Наши наблюдения за деятельностью учителей различных учебных предметов позволяют выделить ряд объективно существующих ситуаций, которые порождают противоречия, характерные для педагогического оценивания.

Выставление итоговой тематической отметки, когда текущие отметки обучающихся и отметки за выполненные контрольные работы не вполне коррелируют друг с другом, например:

1. Работа выполнена школьником правильно, но неопрятно.
2. Ученик проявляет высокий уровень активности на уроке, однако его ответы не всегда оказываются правильными.
3. Представленная школьником работа была списана.
4. Неоднозначность в принципах оценивания, которые используют учителя и обучающиеся при оценивании творческих работ.
5. Отсутствие в выставленных учителем отметках конструктивной информации о том, что именно является причиной высокого или низкого балла.

Мы убеждены в том, что наличие в школьной практике подобных противоречий в существенной степени влияет на качество и результативность обучения, поскольку нарушает объективность педагогической оценки и создает предпосылки для ослабления познавательной мотивации школьников.

На наш взгляд, возникающие сложности обусловлены спецификой нормативно-ориентированного подхода к педагогической оценке, который по-прежнему доминирует в практике современного школьного обучения. Очевидно, преодоление отмеченных противоречий актуализирует необходимость поиска способов, которые бы смогли изменить понимание принципов, лежащих в основе процесса педагогического оценивания в условиях современного обучения, которое все в большей мере стремится перестраиваться на началах личностно-ориентированного подхода. Разрешение отмеченного противоречия обусловило цель нашего исследования.

Если проанализировать историю рассматриваемого вопроса, то важно отметить, что все исследователи, подчеркивая значимость педагогической оценки, подчеркивали, что она может осуществляться в качественной и количественной (отметка) формах, педагогические

возможности которых существенно различны. Так, С. Т. Шацкий считал, что отметка негативно влияет на психическое здоровье ребенка [11, с. 42], а Ш. А. Амонашвили и В. А. Сухомлинский выделяли тяжелые последствия балльной системы для эмоционального состояния учащихся [2, с. 96]. Однако большинство ученых педагогов заключали, что педагогическая оценка достижений школьников, проводимая как в количественной, так и в качественной форме, является необходимой частью учебного процесса. Для ребенка важно, что любая его деятельность не остается без внимания учителя и сопровождается выраженным к ней отношением. В Словаре терминов по общей педагогике представление о сущности педагогической оценки связано с тем, что педагогическая оценка определяет и выражает в условных знаках — баллах, а также в оценочных суждениях педагога степень овладения учащимися знаниями, умениями и навыками, установленными программой, а также уровень прилежания и состояния дисциплины [9, с. 139]. Безусловно, педагогическая оценка оказывает огромное влияние на общее состояние ребенка. Изучение и анализ литературы по рассматриваемой проблеме позволил установить, что сложности в выборе способов педагогической оценки в процессе обучения вызваны недостаточно ясным представлением о разнообразии ее образовательных функций, коими являются обучающая, воспитательная, ориентирующая, стимулирующая, диагностическая и личностно-ориентированная, социальная.

Принимая во внимание весь комплекс функций педагогической оценки, мы хотели бы подчеркнуть, что сегодня особое значение приобретает реализация ее личностно-ориентированной функции, которая состоит в том, что в фокус оценочной деятельности учителя попадают механизмы личностного способа существования человека — рефлексия, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность и др. [13, с. 126]. Так, Алексеев Н.А. отмечает, что «личностно-ориентированное обучение — это такой тип обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на их личностные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира» [1, с. 66]. В центре внимания данного подхода — уникальная целостная личность ребёнка, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях [6, с. 6].

К сожалению, владение учителями представлениями о функциях и критериях педагогического оценивания еще не гарантирует отсутствие сложностей в практике педагогического оценивания. Об этом свидетельствует тот очевидный факт, что жалобы учеников и родителей на заниженные или завышенные учителем отметки не исчезают. Проведя опрос среди учителей школ, мы получили практически единогласный ответ: пятибалльная система отметки не позволяет объективно оценить ученика и проследить динамику его развития. Это во многом связано с недостаточной реализацией воспитательной функции педагогической оценки, обусловленной проявлением субъективности учителя в процессе оценивания.

Однако, как свидетельствуют данные опроса учителей, этим не ограничиваются противоречия педагогического оценивания. Дело в том, что на сегодняшний день у школьников, даже обучающихся в старших классах, практически не сформирован опыт адекватной самооценки. Вместе с тем следует подчеркнуть, что, как утверждают психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн), именно готовность школьников к самооценке в процессе познавательной деятельности позволяет избежать многих проблем, возникающих на различных этапах школьного обучения, поскольку создает благоприятные условия для повышения уровня осознанности школьников в познании и, как следствие, для выработки у них адекватного отношения к ходу и результатам их познавательной деятельности.

В своем исследовании мы исходим из положения о том, что система оценивания должна быть такой, чтобы помочь ребенку обрести, с одной стороны, уверенность в себе, с другой стороны, самокритичность.

В ходе изучения работ Загвязинского В. И., Беспалько В. П. и др. [3; 7 и др.] нами было установлено, что существующая нормативная (или вычитательная) система педагогического оценивания формировалась в рамках знаниевой парадигмы образования и поэтому отражает лишь результат усвоения, а не особенности качества познавательной активности ребенка сформированную у него систему ценностей. Для ориентации педагогической оценки на процессуальные характеристики учения школьников должны быть разработаны новые подходы, которые будут способны оценивать не только предметные, но и метапредметные, а также личностные результаты обучения.

Проведенный анализ литературы позволяет понять, что эта задача может быть решена на основе использования критериально-ориентированного подхода к педагогической оценке, предполагающего использование накопительной системы отметок.

Критериально-ориентированное оценивание — это процесс, основанный на сравнении учебных достижений школьников с чётко определёнными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам процесса обучения критериями, соответствующими целям современного обучения, в частности, связанным с формированием учебно-познавательной компетентности школьников. Целью критериального оценивания является определение и повышение успешности учебно-познавательной деятельности школьников посредством использования определенных параметров (критериев), позволяющих связать систему оценивания с целевыми установками как отдельного учебного курса, так и формирования универсальных компетентностей учащихся на соответствующей ступени школьного образования. Как видим, самым важным достоинством критериально-ориентированного оценивания является его направленность на оценку не только ЗУНы, но и способов, которые использовал ученик для осуществления своей познавательной деятельности.

В общем виде этапы разработки критериально-ориентированного оценивания выглядят следующим образом:

1. Определение цели оценивания;
2. Разработка критериев;
3. Разработка показателей для каждого критерия;
5. Определение уровней, соответствующих показателям;
6. Разработка заданий для оценивания;
7. Разработка уровней оценки задания.

Очень важно, чтобы процесс оценивания опирался на четкие и понятные для учеников критерии оценки. Еще лучше, если эти критерии будут вырабатываться учителем и учащимися совместно. При большом количестве метапредметных результатов и объеме знаний, которые необходимо оценивать, следует разрабатывать комплексные критерии. Их должно быть немного, так как большое количество критериев значительно усложнит процедуру оценивания. Существуют требования, согласно которым критерии должны: описывать реальные измеряемые результаты, которые может продемонстрировать ученик;

дифференцировать результаты деятельности учащихся на двух (базовом и повышенном) или трех уровнях; описывать результаты деятельности учащегося, достаточные для принятия решения о достижении того или иного уровня.

Проиллюстрируем рассматриваемый подход примером критериально-оценочной шкалы, разработанной нами совместно с учениками 6 класса в процессе изучения литературы. Перед нами стояла задача, выработать универсальные критерии оценивания для всех видов творческих работ, выполняемых на уроках литературы. Учитывая возрастные характеристики шестиклассников и особенности их предметной подготовки, а также целевые установки в изучении литературы, мы разработали и использовали представленную ниже критериально-оценивающую шкалу.

Таблица 1

Критериально-оценивающая шкала

№	Критерии оценивания	Баллы	Само- оценка	Оценка учителя
I.	Процесс создания/подготовки творческой работы (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)			
1.	Уровень творчества			
2.	Тема представлена полно			
3.	Оригинальность раскрытия темы			
4.	Качество оформления работы			
5.	Законченность			
II.	Защита творческой работы (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)			
1.	Грамотное языковое оформление			
2.	Способ представления проекта			
3.	Понимание сути своей работы			
4.	Ответы на вопросы			
5.	Дружелюбие			
III.	Соблюдение регламента (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)			
1.	Регламент соблюден			
2.	Вышел за рамки регламента (-1 балл за каждую минуту)			
	Всего			

При переводе баллов в отметки мы исходили из следующих принципов выставления отметок: 30 – 36 баллов — отметка «5»; 20 – 29 баллов — отметка «4»; 10 – 19 баллов — отметка «3»; 0 – 9 баллов — отметка «2».

Использование представленного подхода в процессе обучения литературе убедительно подтвердило, что опора на данные критерии в процессе педагогической оценки и самооценки школьников дисциплинировало учащихся и способствовало повышению уровня осознанности их отношения не только к освоению предметного содержания, но и к своим одноклассникам, тем самым создавая благоприятные условия для формирования у обучающихся адекватной самооценки.

Список использованной литературы

1. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение: проблемы теории и практики / Н. А. Алексеев. — Изд-во: Тюменский университет, 1997. — С. 66 – 67.
2. Амонашвили, Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. / Ш. А. Амонашвили. — М. : Знание, 1980. — 96 с.
3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь: монография / Л. С. Выготский. — 5-е изд., испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
5. Давыдов, В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников. — М., 1982. — С. 10 – 21.
6. Дубинина, А.В. Проблематика личностно-ориентированного подхода в современной системе образования/ А. В. Дубинина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). — Пермь: Меркурий, 2013. — С. 5 – 7.
7. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с.
8. Занков, Л. В. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. — М. : Педагогика, 1968. — 176 с.
9. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Академия, 2000. — 176 с.

10. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М.: МГУ, 3-е изд., 1981. — 584 с.
11. Малинин, Г.А. Воспитательная система С. Т. Шацкого / Г. А. Малинин, Ф. А.Фрадкин. — М.: Прометей, 1993. — 173 с.
12. Петровский, А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 15 – 30.
13. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогические теории и системы: учебное пособие для студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» / под ред. Е. Н. Селиверстовой / В. В. Сериков. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. — С. 321 – 329.

УДК 159.9

РАЗЛИЧИЯ В СФОРМИРОВАННОСТИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО КЛАССА И УЧАСТНИКОВ КОММУНАРСКИХ СБОРОВ

DIFFERENCES IN THE FORMATION OF JOINT ACTIVITIES OF THE SCHOOL CLASS AND PARTICIPANTS OF COMMUNAL FEES

П. М. КОЖИНА, студент Педагогического института ВлГУ (группа ИИ-118), E-mail: kazhin001@mail.ru

P. KOZHINA, student Pedagogical Institute, VISU (group II-118), E-mail: kazhin001@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: ст. преподаватель Е. Н. МАЛОВА, E-mail: shaposhni-kov62@mail.ru

Research advisor: Senior Teacher E. N. MALOVA

Аннотация. В статье описаны результаты исследования уровня сформированности совместной деятельности двух групп — школьного класса и участников коммунарского сбора. Установлено, критерии уровня сформированности совместной педагогически организованной деятельности участников коммунарских сборов имеют более высокие значения, чем у членов школьного классного коллектива. Идеи и средства коммунарского движения могут быть использованы воспитательными системами школы, летних оздоровительных лагерей.

Abstract. The article presents two groups of adolescents — the school class and members of the communal assembly; explore the level of formation of joint activities of each group. It has been established that the criteria for the level of formation of joint pedagogically organized activities among participants in communal fees have higher values than those of members of the school class team. The ideas and means of the communal movement can be used by the educational systems of the school, summer camps.

Ключевые слова. Коллектив, коммунарское движение, совместная деятельность, мотивы подростковой совместной деятельности, коллективная творческая деятельность (КТД), роли педагога в коллективе.

Keywords. The team, the communal movement, joint activities, the motives of teen joint activities, collective creative activity (KTD), the role of the teacher in the team.

Актуальность темы состоит в том, что изменения в обществе, образовании требуют от школы развития личности выпускника с активной социальной позицией. Это предполагает ревизию воспитательных технологий не только через использование современных тенденций (волонтерство, добровольческая культура), но и прошлого опыта. Коммунарское движение начинает несправедливо терять популярность в России, при том, что воспитательный и развивающий его потенциал высок.

Возникновение Коммунарского движения связано с 60-ми годами — начинают появляться неформальные ассоциации, связывающие коммунарские клубы. В 1956 г. по инициативе И. П. Иванова в Ленинграде было создано объединение педагогов «Союз энтузиастов» (СЭН). СЭН — кружок пионерских вожатых, недовольных отечественной педагогикой, изучавших опыт С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, опыт скаутов, «пионерского движения» 20-х годов, идеи А. П. Гайдара и «тимуровского движения». Термин «коммуна», по их мнению, должен был указывать на идейно-методическую приверженность опыту Макаренковской коммуны [1, 2].

Традиции коммунарского движения продолжают жить в деятельности лагерей «Артек» и «Орленок». Ключевая особенность методики КТД — это сплочение детей в один коллектив и погружение каждого ребенка в атмосферу творчества.

Во Владимирской области идеи коммунарского движения 40 лет реализуются педагогическим отрядом «Родник». В лагере «Искатель»

организована профильная смена для старшеклассников области. Ежемесячно педагогический отряд проводит сборы своих воспитанников, творческие встречи.

Цель исследования — выявление различий в уровне сформированности совместной деятельности учащихся 11 класса и участников коммунарских сборов.

Как инструментарий использована методика диагностики уровня сформированности совместной педагогически организованной деятельности подростково — юношеской группы (УСД) В. М. Сергеева.

Каждый уровень совместной деятельности связан с определенной мотивацией и способом педагогического руководства:

1. Уровень принуждения — доминирование мотивов внешнего принуждения к участию в деятельности.

2. Пассивно-исполнительский — проявление личной заинтересованности к общению. Сохраняется отсутствие инициативы и низкий уровень социальной активности.

3. Активно-исполнительский — преобладание мотивов личной заинтересованности, получением удовольствия от участия в деятельности, выраженный интерес к общению. Предпосылки единства деятельности, зарождение группового общественного мнения.

4. Личностно-групповой — преобладание мотивов групповой ориентации, повышение социальной ответственности, мотивы деловой выгоды сочетаются с мотивами интереса к общению и интереса к предмету деятельности. Появляются черты самостоятельности, товарищеской сплоченности, ориентации на общественное мнение группы.

5. Коллективно-групповой — высокая заинтересованность в результатах деятельности, коллективизм, опора на мнение коллектива, готовность к преодолению трудностей. Личность побуждает к деятельности идентификация себя с группой, осознание групповых целей как своих собственных.

6. Коллективный — высокая установка на социальную ответственность и некоторым понижением групповых ориентаций. Личность побуждает к деятельности осознание общественно значимых целей как личных [3].

Методика состоит из 45 вопросов, имеет 9 шкал (табл. 1). Результаты по каждой шкале занимают интервал от 0 до 20 баллов.

В исследовании приняли участи учащиеся 11 класса школы № 6 г. Кольчугино Владимирской области ($n = 15$) и участники коммунарских сборов лагеря «Искатель» ($n = 15$). Возраст испытуемых — 16 – 17 лет.

Установлены различия в средних значениях шкал методики УСД В. М. Сергеева школьного класса и участников коммунарских сборов (табл. 1, рис. 1). С целью установления достоверности различий применялся U-критерий Манна-Уитни.

Таблица 1

Средние значения шкал методики УСД В.М. Сергеева

Шкалы методики	Школьный класс	Участники сборов	U-критерий Манна-Уитни
Влияние деятельности на взаимоотношения (ВДО)	13,1	15	Uэмп= 38, $p \leq 0,01$
Степень участия ребят в постановке целей и задач деятельности (АЦ)	11,85	9,75	Uэмп= 36, $p \leq 0,01$
Авторитарность педагога в непосредственном управлении деятельностью (АУ)	11,9	10,13	Uэмп= 94,5, не значимо
Выраженность мотива реакции на принуждение со стороны педагога (П)	10,75	7,75	Uэмп= 39,5, $p \leq 0,01$
Выраженность прагматических мотивов (В)	14,1	11,2	Uэмп= 22, $p \leq 0,01$
Выраженность мотива интереса к предмету деятельности (ИП)	13,42	16,3	Uэмп= 45, $p \leq 0,01$
Выраженность мотива интереса к общению в процессе совместной деятельности (ИО)	12,92	10	Uэмп= 69,5, не значимо
Выраженность групповых мотивов (идентификация с группой: цели коллектива — мои цели) (Г)	13,2	14,8	Uэмп= 60,5, не значимо
Выраженность общественных мотивов (идентификация с обществом: цели общества — мои цели) (О)	12	15,4	Uэмп= 31, $p \leq 0,01$

Статистически достоверные различия в мотивации (шкалы ИП, О) и влиянии деятельности на взаимоотношения (шкала ВДО) объясняются тем, что у класса меньше коллективных целей, что обусловлено

сосредоточенностью выпускников на учебных целях, учебной деятельности. При этом, нельзя отрицать недооценку со стороны педагогического коллектива такой воспитательной задачи, как управление ученическим коллективом.

Различия по шкале ИО не достоверны, однако более выраженный мотива интереса к общению в процессе совместной деятельности у 11-классников сигнализирует о высокой заинтересованности в межличностных контактах в коллективе класса и доказывает важность сплоченности как состояния отношений в малой группе. С другой стороны, коммунарский коллектив находится в постоянной коммуникации, любая их деятельность сопровождается взаимодействием друг с другом, потребность в общении не напряжена.

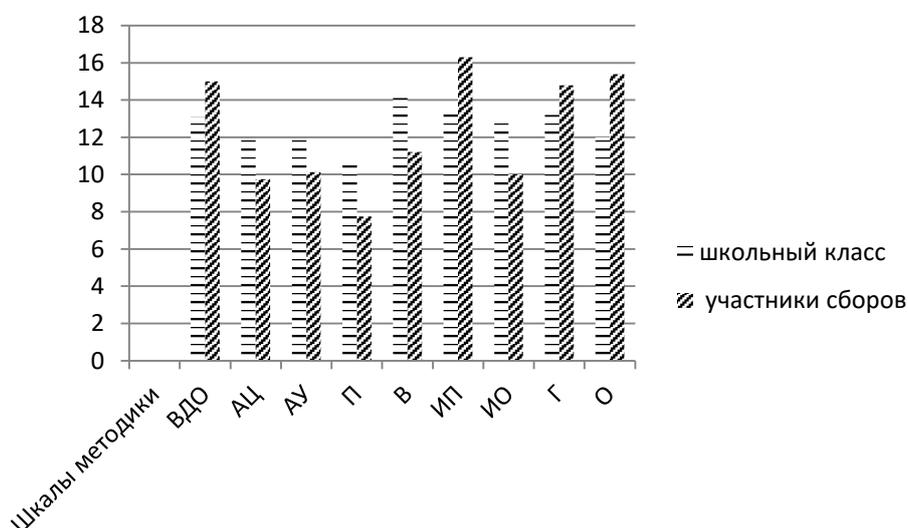


Рис. 2. Средние значения шкал методики УСД В. М. Сергеева

Неожиданны результаты, связанные со способом педагогического руководства. Более низкие средние значения по шкалам АУ, П, АЦ (достоверны различия в двух последних) характерны для участников коммунарских сборов. Объясняем тем, что в коммунарских сборах педагог не авторитарный лидер, а член коллектива, задающий вектор дальнейшей деятельности и развития группы.

По В. М. Сергееву, школьный класс, занимает положение между активно-исполнительским или личностно-групповым уровнем (нет статистически достоверных различий по шкале Г, наличие достоверных различий по шкале В), а коммунарский коллектив — положение между

коллективно-групповым и коллективным уровнями (статистически достоверные различия по шкале О).

Современное понимание того, что единство целей и ценностей группы формируется разнообразием конструктивной совместной деятельности ее участников, более 50 лет назад доказано практикой коммунарского движения и сохраняет развивающий потенциал, что показывает данное исследование.

Исследование будет полезно специалистам школьного и дополнительного образования, работникам детских оздоровительных лагерей, заинтересованным в эффективной воспитательной работе с помощью технологий коммунарского движения. Кроме того, установленный по методике УСД В. М. Сергеева уровень сформированности педагогически организованной деятельности может быть использован в качестве средства психолого-педагогической диагностики условий воспитательного процесса и его объективных возможностей.

Список использованной литературы

1. Игорь Петрович Иванов и коммунарская методика [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.kommunarstvo.ru/>.
2. Кордонский, М. Б. Введение в коммунарское движение [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.altruism.ru/engine.cgi/5/22/1>.
3. Сергеев, В. М. В помощь практическому психологу. Методика диагностики уровня сформированности совместной педагогически организованной деятельности группы / В.М. Сергеев // Мир психологии и психология в мире, 1994. — № 9. — С. 108-116.

УДК159.9

**СТУДЕНТ – БУДУЩИЙ ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
THE STUDENT – FUTURE TEACHER AS THE SUBJECT
OF EDUCATIONAL PROFESSIONAL ACTIVITY**

А. С. КОСТЫЛЕВА, студент Педагогического института ВлГУ, (группа ИО-116),
E-mail: alenakostyleva2017@yandex.ru

A. KOSTYLEVA, student of the Pedagogical Institute, VISU (group IO-116), E-mail: alenakostyleva2017@yandex.ru

В. О. МАКАРОВА, студент Педагогического института ВлГУ, (группа ИО-116),
E-mail: v.mackarowa96@yandex.ru

V. MAKAROVA, student of the Pedagogical Institute, VISU (group IO-116), E-mail: v.mackarowa96@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: ст. преподаватель Е. Н. МАЛОВА, E-mail: shaposhni-kov62@mail.ru

Research advisor: Senior Teacher E. N. MALOVA

Аннотация. Статья дает характеристику понятия «субъектность» и описывает этапы онтологической модели становления субъектности по В. И. Панову. Статья содержит исследование стадий субъектности студентов педагогического института ВлГУ. Существенных различий в стадиях субъектности студентов I и IV курсов педагогического образования не выявлено.

Abstracts. The article describes the concept of «subjectivity» and describes the stages of the ontological model of the formation of subjectivity to V.I. Panov. Article contains a research of the subjectivity stages of students of the history faculty of the Pedagogical Institute of Vladimir University. There were no significant differences in the subjectivity stages of students of I and IV courses of pedagogical education.

Ключевые слова. Субъектность, стадии субъектности, онтологическая модель, исследование стадий субъектности, учебно-профессиональная деятельность.

Keywords. Subjectivity, stages of subjectivity, ontological model, study of stages of subjectivity, educational and professional activities.

Современное российское образование одной из главных своих задач считает индивидуализацию процесса обучения. Создание

благоприятной ситуации развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями способствует максимальному проявлению учащимися индивидуального потенциала, гармоничному развитию их личностных качеств, осознанию учащимися самих себя и своих возможностей, формированию мотивации к саморазвитию.

Как следствие, современной школе требуется «новый» педагог — способный к преобразованию и участвующий в преобразовании современной образовательной среды (инновационной деятельности). Немалое значение имеет и способность педагога к собственному личностному и профессиональному росту (мотив саморазвития). Для воспитания ребенка как субъекта условием является высокоуровневая субъектность учителя.

Процесс становления и развития профессионализма начинается в период профессионального обучения в ВУЗах через формирование достаточного уровня компетенций и продолжается с течением всей преподавательской деятельности, не завершаясь никогда на протяжении трудового пути педагога.

В отечественной науке проблемы субъектности и ее категорий разрабатывали В. И. Панов, Ш. Р. Хисамбеев, Т. Н. Башкова, Т. Д. Базарова, Ю. А. Варенова, Т. Г. Ивошина, Е. В. Крутых, О. С. Лапакова, Л. А. Медникова, И. Ю. Шустова, раскрывая особенности становления субъектности в различных возрастах; В. А. Бардынина, О. А. Еремеева, Н. И. Дунаева рассматривали аспекты развития субъектности в профессиональном становлении будущих педагогов, Е. Н. Волкова показала, как влияет субъектность педагогов и ее стадии на становление субъектности учеников.

Данное исследование опирается на определение, данное В. И. Пановым: субъектность — это способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.) [1].

Для процесса целенаправленного формирования субъектности студента, удобно пользоваться онтологической моделью становления В. И. Панова. Эта модель содержит следующие этапы развития субъектных качеств:

1. Субъект мотивации — потребность в освоение нового действия;

2. Субъект восприятия (Наблюдатель) — способный не только рассмотреть действие-образец, но и сформировать «в уме» модель действия;

3. Субъект подражательного действия (Подмастерье) — способный, подражая, воспроизвести действие-образец;

4. Субъект произвольного выполнения действия-образца, но пока еще с опорой на внешний контроль (Ученик);

5. Субъект произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (Мастер) — способный к самостоятельному выполнению действия-образца, включая контроль и коррекцию;

6. Субъект внешнего контроля за выполнением действия-образца другими (Эксперт);

7. Субъект продуктивного развития (Творец) — способный использовать освоенное действие-образец как субъективное средство для дальнейшего развития самого себя [1].

В статье описаны результаты эмпирического исследования, целью которого являлось установление стадий субъектности, сформированные студентами I и IV курсов. Кроме того, решалась задача сравнения результатов студентов I и IV курсов.

Была выдвинута гипотеза о том, что достигнутые стадии субъектности у студентов IV курса выше, чем у I курса.

Использована методика В.И. Панова, И.В. Плаксиной «Стадии становления субъекта учебно-профессиональной деятельности». Она состоит из описания 10 учебных ситуаций, иллюстрирующих определенные этапы становления субъекта онтологической модели. Испытуемым было необходимо проранжировать шесть возможных вариантов поведения в подобной учебной ситуации, причем каждый вариант характерен определенной стадии развития субъектности. Для ранжирования предлагается 6-балльная оценочная шкала: от 1 балла (менее всего подходит) до 6 баллов (более всего подходит).

В исследовании приняли участие студенты I курса ($n = 50$) и IV курса ($n = 41$) исторического профиля подготовки. Реализовывалась стратегия поперечных срезов.

При анализе полученных результатов были получены средние значения по стадиям субъектности первокурсников и студентов IV курса (табл. 1). Наглядно результаты исследования представлены на рис. 1.

Средние значения стадий субъектности у студентов I и IV курсов

Стадии / курс	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
I курс	2,9	2,8	3,5	4,2	3,4	4,2
IV курс	3,1	2,9	3,5	4,2	3,5	4

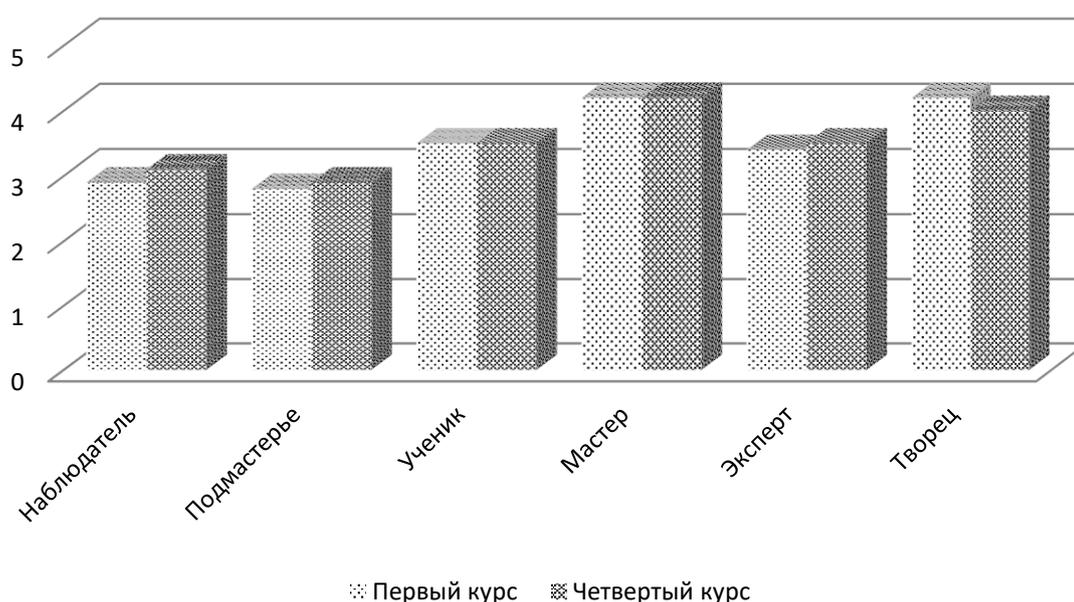


Рис. 1. Средние значения выраженности стадий субъектности у студентов I и IV курсов

Сравнение позволяет сделать вывод, что существенных различий в средних значениях не установлено, т.е. уровень развития субъектности у студентов к 4 курсу не возрос, а остался практически на прежнем уровне.

Далее сравнению подвергалась степень выраженности достигнутой субъектности у студентов обеих групп; получены следующие результаты (табл. 2). Наглядно результаты исследования представлены на рис. 2.

Выраженность стадий субъектности у студентов I и IV курсов

Стадии / курс	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
I курс	8 % (4 чел.)	4 % (2 чел.)	12 % (6 чел.)	36 % (18 чел.)	4 % (2 чел.)	36 % (18 чел.)
IV курс	10 % (4 чел.)	4 % (2 чел.)	19 % (8 чел.)	30 % (12 чел.)	4 % (2 чел.)	33 % (13 чел.)

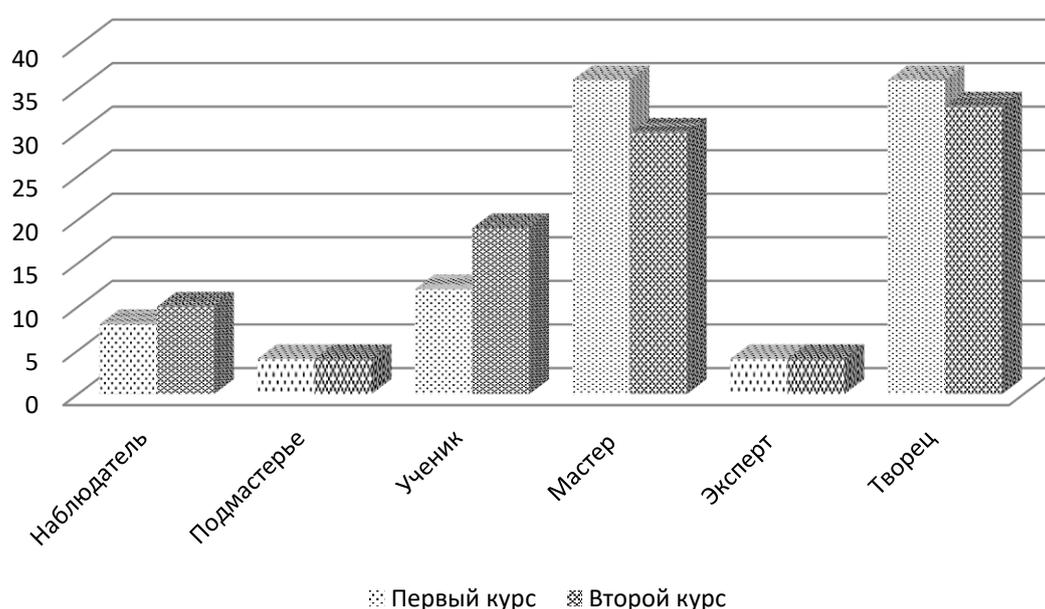


Рис. 2. Выраженность стадий субъектности у студентов I и IV курсов

Существенных различий в долях выборки I и IV курсов, достигших стадий субъектности, не установлено.

Выводы:

1. Оптимистичны результаты достигнутых студентами стадий Мастер и Творец — более 1/3 на каждом курсе.

2. Наблюдается отсутствие положительной динамики в развитии субъектности от I до IV курса. Существенных различий в стадиях субъектности у студентов I и IV курсов педагогического образования не выявлено, следовательно, сформулированная в работе гипотеза опровергнута.

3. Содержание учебно-профессиональной деятельности не способствует формированию стадии субъектности Эксперт, что доказывается низкими результатами выборки. Это может объясняться недостаточным количеством в учебном процессе учебных ситуаций с проверкой заданий других, анализом ошибок, перспективным оцениванием собственной успешности.

Выявленное противоречие требует лонгитюдного исследования в рамках формирующего педагогического эксперимента со студентами первого курса.

Список использованной литературы

1. Панов, В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск / В. И. Панов. — М. ; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. — 296 с.

УДК 374.7

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВЛАДИМИРСКОГО БРАТСТВА СВЯТОГО БЛАГОВЕРНОГО ВЕЛИКОГО КНЯЗЯ АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE VLADIMIR BROTHERHOOD OF THE HOLY FAITHFUL GRANDDUKE ALEXANDER NEVSKY

Р. С. КОРОЛЁВ, студент 4 курса Владимирской Свято-Феофановской духовной семинарии, E-mail: Korolevrs.33@gmail.com

R. S. KOROLEV, fourth-year student of Vladimir Theological Seminary

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д.пед. наук, профессор С. И. ДОРОШЕНКО, E-mail: cvedor@mail.ru

Research advisor: Grand PhD (Pedagogy), Full Professor S. I. DOROSHENKO

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления и формы организации просветительской деятельности владимирского братства святого благоверного великого князя Александра Невского в период 1879–1918 гг.

Ключевые слова. Александр Невский, просветительская деятельность, православное братство, школы, публичные чтения

Annotation. The article discusses the main directions and forms of organizing the educational activities of the Vladimir Brotherhood of the Holy Faithful Grand Duke Alexander Nevsky from 1879 to 1918 years.

Keywords. Alexander Nevsky, educational activities, the Orthodox Brotherhood, schools, public readings

18 ноября 1879 года во Владимире состоялось торжественное открытие православного братства святого Благоверного Великого Князя Александра Невского, особенно почитаемого на Владимирской земле. В течение четырёх с половиной веков в Богородице-Рождественском монастыре пребывали его святые мощи. Здесь же, на территории монастыря, при церкви Архиерейского Дома, расположились помещения братства. Устав братства был утверждён епископом Владимирским и Суздальским Феогностом 1 ноября 1879 г. и подписан 98 духовными и 51 светскими лицами. Численность братства ежегодно увеличивалась, по сохранившимся сведениям в 1903 году в братстве числилось 1050 человек [4, с. 26].

Братство действовало на добровольной основе, его члены вносили взносы, и благодаря этим пожертвованиям было возможно реализовывать просветительские и иные проекты братства. Вступить в братство мог любой желающий, вне зависимости от пола, возраста и сословия, причём не только из Владимирской губернии, из других регионов. Главным условием было православное вероисповедание кандидата. Почётными членами братства были протоиерей Иоанн Сергиев (св. прав. Иоанн Кронштадский); К. П. Победоносцев — обер-прокурор Святейшего Синода; министр народного просвещения граф И. И. Толстой; Ю. С. Нечаев-Мальцов, известный меценат, дипломат и владелец стекольных заводов и другие.

Цели братства были преимущественно просветительскими: 1) споспешествовать распространению и утверждению здравых понятий об истинах православной веры, правилах благочестия, о церкви, её священнодействиях и таинствах, о событиях церковной жизни; 2) противодействовать расколу и суевериям [6, с. 1]. Братством проводились публичные чтения и собеседования, распространялись книги и брошюры; устраивались книжные склады для бесплатного распространения и распродажи по сниженным ценам духовно-нравственной литературы и учреждались различные просветительские заведения.

Публичные чтения проводились согласно проектам, которые в обязательном порядке проверялись специалистами братства. Чтения изначально проходили в помещении библиотеки братства по воскресным и праздничным дням; занятия проводились духовенством и преподавателями духовной семинарии и училища. Преподавались религиозно-нравственные предметы, история России и Владимирского края. Благодаря использованию теневых картин, которые иллюстрировали преподаваемую информацию, чтения были популярны и посещаемы. Самые многочисленные чтения с теневыми картинками проходили в Шуе.

В 1879 году в распоряжение братства перешла епархиальная библиотека, в которой на тот момент насчитывалось около 5031 наименований различной литературы в 11761 томах [3, с. 17]. Библиотечный фонд состоял из 16 отделов, «особо ценная и разнообразная литература размещалась в богословском, историческом и энциклопедическом отделах: имелись сочинения на латинском, греческом, еврейском, польском и французском языках. Отдел истории был богат сочинениями русских историков: Щербатова, Ломоносова, Татищева, Карамзина» [5, с. 125]. Библиотека располагалась на первом этаже архиерейского дома. Она стала первой общественной библиотекой в городе, первые публичные чтения состоялись в её читальном зале. Чтение книг, журналов и газет в помещении библиотеки было бесплатным.

Практическую пользу принесла организация церковно-исторического древлехранилища — собрания различных церковных древностей. Учреждение древлехранилища значительно облегчило миссионерам братства борьбу с расколом, а студенты духовной семинарии получили подспорье для изучения литургики и истории церкви. Фонд древлехранилища состоял из шести отделов, содержащих рукописи, старопечатные книги, памятники древнерусской архитектуры и живописи, предметы священных облачений и церковной утвари.

Значительные усилия братства были направлены на открытие и содержание церковно-приходских школ. Церковно-приходские школы, учреждаемые при поддержке братства, делали упор на преподавание чтения, письма и религиозно-нравственных предметов. Отдельно стоит упомянуть о специализированной школе для глухонемых, открытой братством в Вязниках 4 ноября 1892 года на средства благотворителя Василия Никандровича Дедюхина. В настоящее время в сохранившемся здании школы для глухонемых располагается православная гимназия имени преп. Серафима Саровского.

В 1883 году стараниями братства было учреждено 2-х годичное училище церковного пения с целью «привести в соответствие духу и требованию православной церкви богослужбное пение» [5, с. 112] и восполнить ощутимый недостаток псаломщиков и певцов в губернии. В программу обучения входило изучение теории музыки, игра на скрипке, история богослужения. Для богослужбной практики учащиеся посещали в воскресные и праздничные дни Дмитриевский Собор. Братство снабжало своих учеников всем необходимым: музыкальными инструментами, пособиями и иной учебной литературой. В связи с тем, что училище ежегодно выпускало небольшое количество специалистов, с 1887 года дополнительно были введены трёхмесячные курсы пения, церковного чтения и церковного устава для кандидатов на должности псаломщиков.

Для возрождения пчеловодства во Владимирской губернии братством св. Александра Невского была открыта в 1891 г. школа пчеловодства. Обучение было рассчитано на 2 года. Занятия вёл о. Ал. Протопопов, диакон Георгиевской церкви города Владимира, до этого преподававший пчеловодство в Тверской области в течение 8 лет. Ученики осваивали теорию пчеловодства, столярное мастерство, а в летние месяцы практиковались на учебной пасеке, располагавшейся в Патриаршем саду. Постоянными учениками школы были обучающиеся в училище пения и на певческих курсах. Помимо возрождения пчеловодства, братство тем самым давало возможность будущим псаломщикам иметь дополнительное содержание.

В числе иных задач братство поставило цель улучшить иконопись во Владимирской губернии. Совет братства открыл в 1880 году рисовальные классы, а затем в 1882 году и полноценную иконописную школу в Холуе [1, с. 29]. В течение короткого времени школа приобрела авторитет не только во всей Владимирской губернии, но среди жителей Петербурга, Москвы и других областей России. В августе 1889 года начала свою работу иконописная школа в селе Мстёра. Учителем Мстёрской школы стал известный мастер иконописец М. И. Целков, чьи работы высоко ценились при императорском дворе.

Братством были учреждены также особые церковно-приходские организации — «кружки ревнителей православия», в числе задач которых была борьба за трезвость. Противоалкогольная секция, образованная при братстве, выработала программу деятельности в епархии, был

учрежден противоалкогольный музей и трезвенническая библиотека. Регулярно проводились чтения и беседы для народа на антиалкогольные темы. К 1 января 1915 года во Владимирской епархии существовало 35 приходских обществ трезвости [6, с. 22].

После событий 1917 года братство еще продолжало свою деятельность. Весной 1918 учреждается особый отдел «охраны детства», для борьбы с детской нуждой и жестоким обращением с малолетними и содействия умственному и нравственному развитию детей в духе православной церкви [6, с. 22]. Но после вступления 23 января 1918 года в силу декрета Советской власти «Об отделении Церкви от государства и школы от Церкви» просветительская деятельность братства стала невозможной. В конце 1918 года братство было закрыто, фонд братского древлехранилища был передан в городской музей.

Результаты просветительской деятельности братства за 39 лет существования впечатляют. По сохранившимся сведениям, в начале XX века братство содержало более 700 церковно-приходских школ и школ грамотности; братскую библиотеку, имевшую около 30 тыс. томов различной литературы, церковно-приходские и противораскольнические её отделения по всей епархии. Было создано более 29 отделений противодействия расколу и сектантству; церковно-историческое древлехранилище, в котором было собрано более 2 тыс. экземпляров; учреждены публичные религиозно-нравственные чтения, центральный иконно-книжный склад и 150 его отделений в различных частях епархии, 2 школы иконописания в с. Холуе и с. Мстёре, училище церковного пения и курсы церковного пения и чтения при нём, школа пчеловодства с образцовой пасекой.

Своим примером Братство святого князя Александра показало, что просвещение, развитие духовности и нравственности общества — это дело не только клириков церкви. Каждый человек может внести свой вклад в это благое дело.

Список использованной литературы

1. Историческая записка о деятельности братства св. блг. Вел. Кн. Александра Невского за десятилетний период его существования (1879 – 1889 г.) — Владимир: Типо-Литография Владимирской Губернской Земской Управы, 1889. — 91 с.

2. Отчет Владимирского православного братства св. благоверного великого князя Александра Невского за первый год его деятельности — Владимир, 1880. — 58 с.
3. Отчет Владимирского православного братства св. благоверного великого князя Александра Невского за 1903 – 1904 гг. — Вязники, 1905. — 168 с.
4. Отчет о деятельности Владимирского православного братства св. благоверного великого князя Александра Невского за 1889 – 90 гг. — Владимир, 1891. — 208 с.
5. Устав православного Братства святого благоверного Великого князя Александра Невского в г. Владимире. — Владимир: Типография П. Ф. Новгородского, 1879. — 14 с.
6. Попова, М. П. История и деятельность «Православного братства св. благ. вел. кн. Александра Невского» при Богородице-Рождественском монастыре в г. Владимире (1879 – 1918) / Попова М. П. / И поиск длится целый век. — Владимир: Нива, 2002. — С. 14 – 22.

УДК 159.9

**СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА РАЗНЫХ
СТУПЕНЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**PERCULIARITIES OF GAME TECHNOLOGY
APPLICATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE
AT DIFFERENT AGE STAGES OF SCHOOL CHILDREN**

М. А. МАКАРОВА, бакалавр (студент) Педагогического института ВлГУ (группа АФ-114), E-mail: mari2028@yandex.ru

М. А. MAKAROVA, bachelor student Pedagogical Institute, VISU (group AF-114)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д. пед. наук, профессор Е. Ю. РОГАЧЕВА,

E-mail: erogacheva@hotmail.com

Research advisor: Doctor of Pedagogy, Professor E. Y. ROGACHEVA.

Аннотация. В статье описываются результаты использования игровых технологий для обучения детей английскому языку.

Abstract. The article describes the results of the game technology application in teaching children English.

Ключевые слова. Игровая технология, специфика, возрастные особенности, обучение иностранному языку.

Key-words. Game technology, peculiarity, age features, foreign language teaching.

Использование игровых технологий на уроках иностранного языка является универсальным и одним из самых эффективных средств, позволяющих учителю плодотворно решать учебные задачи и превратить сложный процесс обучения в увлекательное и интересное занятие. Данная тема актуальна, так как использование игровых технологий является неотъемлемой частью обучения младших школьников. Они также эффективны для организации общения на средней и старшей ступенях школы.

Существует несколько определений игровой технологии, но наиболее полной и ёмкой является формулировка, предложенная Н. В. Бордовской и А. А. Реан: «Игровые технологии представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения)» [1, с 93]. В данном случае, образовательные задачи уже включены в содержание игры и соответствуют основным стандартам и требованиям, предъявляемые к процессу обучения на иностранном языке.

Анализ психологической и методической литературы позволил выявить типичные черты развития и психолого-педагогические особенности детей на разных ступенях общеобразовательной школы. Нужно отметить, что игровые технологии могут быть использованы на каждой ступени школы, но в зависимости от возрастных особенностей школьников, игры будут отличаться организацией и поставленными целями.

На младшей ступени школы игровые технологии являются главным средством формирования языковых навыков и умений. Учет основных новообразований этого возраста, а именно произвольности, внутреннего плана действий, рефлексии, и того факта, что мышление младших школьников наглядно-образное, позволяют сделать вывод, что игровые технологии имеют особое значение для младших школьников. В ходе урока, особенно, при введении новой лексики и повторении уже изученных единиц, могут быть использованы лексические игры. Для формирования языковых навыков эффективны грамматические, орфографические и фонетические игры.

На средней ступени школы для учащегося ведущую роль играют его друзья и общение с ними, появляется «чувство взрослости», перво-степенную роль начинает играть социальная активность подростка. Игровые технологии на данном этапе должны способствовать активизации познавательной деятельности, сплочению коллектива и давать возможность проявить индивидуальность и оригинальность. Этим требованиям полностью отвечают ролевые и творческие игры.

На старшей ступени школы особое значение отводится выбору будущей профессии и образа жизни. Школьники проявляют интерес к деловым и творческим играм.

Опытно-экспериментальная работа по использованию игровых технологий на уроках иностранного языка проводилась в естественных условиях учебного процесса, а именно в МАОУ Гимназия № 3 города Владимир. Занятия с использованием игровых технологий проводились в 4, 7 и 11 классах на протяжении нескольких уроков.

На экспериментальном этапе в 4 «В» классе была использована ролевая игра: «Who am I?». Главной целью игры было формирование умения говорения, отработка лексического материала по теме «продукты питания» и конструкции «Would you like...?».

Ход игры: Игра осуществляется в парах. Одному учащемуся предлагается достать записку с названием животного. Другому школьнику нужно догадаться, кто был загадан. Это необходимо сделать, используя конструкцию «Would you like...?» и названия продуктов питания. На основе положительных или отрицательных ответов на вопрос учащемуся необходимо догадаться, кто был загадан. Для упрощения можно заранее обговорить возможный список животных или использовать дополнительные вопросы, например: «Is it big or small?»

Учащимся 7 класс была предложена речевая игра: «Who tries to save our planet?». Целью игры являлось формирование умения говорения по теме «Who tries to save our planet?».

Ход игры: Учащимся предлагается представить себя одним из представителей организаций, занимающихся защитой дикой природы, борющихся за мир или связанной с проблемами загрязнения. Далее нужно представить небольшое сообщение, отразив ключевые цели и задачи организации, результаты, интересные ситуации и истории. Важно, что учащийся не должен сообщать название организации в начале выступления. Цель школьников — самостоятельно угадать название организации.

В 11 классах были использованы игровые технологии, направленные на формирование умения говорения по темам «Education», «Entrance Exams», «Future career», «Universities».

Примером может быть следующая деловая игра: учащиеся делятся на две группы. Члены первой группы представляют интересы конкретного учебного заведения. Каждый учащийся выбирает свой университет, институт или колледж. Школьники стараются предоставить максимальное количество информации о поступлении и преимуществах обучения. Главная цель — заинтересовать учащихся второй группы и стимулировать их желание стать абитуриентами.

Члены второй группы переходят от одного представителя к другому и узнают интересующие их детали. Необходимо прослушать и пообщаться со всеми представителями учебных заведений и составить небольшое сообщение о наиболее понравившемся и убедительном выступлении. Таким образом, занятие будет состоять из ряда диалогов между учащимися и небольших выступлений, направленных на выражение собственного мнения.

На результативном этапе были подведены итоги проделанной работы. На основе результатов анкетирования, бесед с учащимися и учителями была составлена гистограмма (рис. 1)

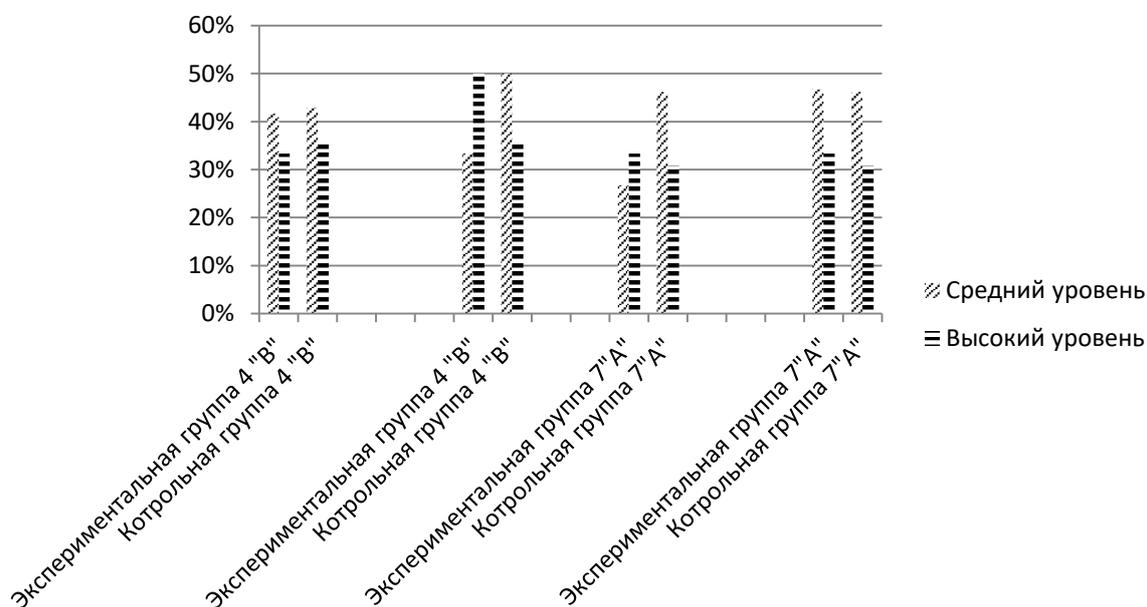


Рис.1. Изменение уровня познавательной активности школьников 4 «В» и 7 «А» классов до и после внедрения игровых технологий на уроках иностранного языка.

В 4 «В» классе, в экспериментальной группе, число учащихся с высоким уровнем познавательной активности составило 50 %, по сравнению с начальным результатом — 33 %. На 8 % уменьшилось число учащихся с низким уровнем познавательной активности. Учащиеся экспериментальной группы также более успешно справились с контрольным тестированием, в отличие от контрольной группы.

Число семиклассников со средним уровнем познавательной активности составило 47 %, по сравнению с начальным уровнем — 27 %. Количество учащихся с низким уровнем познавательной активности уменьшилось до 20 %.

Более 80 % учащихся 11 класса положительно отзывались об уроках иностранного языка, содержащих игровые технологии и приемы работы. Школьники отметили, что уроки стали интереснее, и они выразили желание чаще принимать участие в таких формах работы.

В заключении стоит сказать, что игровые технологии способствовали повышению мотивации и познавательной деятельности школьников. Улучшение учебных результатов были отмечены как у учащихся начальной школы, так и у учащихся на среднем и старшем звене.

Список использованной литературы

1. Бордовская, Н.В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан — СПб. : «Питер», 2000. — 304 с.
2. Давыдова, З. М. Игра как метод обучения иностранным языкам / З. М. Давыдова // Иностранные языки в школе. — 2010. — № 6. — С. 34 – 38.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. — М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
4. Иванцова, Т. Ю. Игры на английском языке / Т. Ю. Иванцова // Иностранные языки в школе, 2008. — № 4. — С. 52 – 57.

УДК 159.9

**ПРОБЛЕМА НАСИЛИЯ И БУЛЛИНГА
В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**THE PROBLEM OF VIOLENCE AND BULLING
IN A SCHOOL ENVIRONMENT**

К. Н. МУХИНА, студент Педагогического института ВлГУ (группа Я-117), E-mail: ksyu_mukhina@inbox.ru

K. N. MUKHINA, student Pedagogical Institute, VISU (group YA — 117)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пс.наук, доцент О. В. МОРОЗОВА, E-mail: ovm2210@gmail.com

Research advisor: PhD (Psychology), Associate Professor, O. V. MOROZOVA

Аннотация. В данной статье раскрываются понятие и особенности буллинга, как особой формы насилия в школах. Рассмотрены виды и факторы возникновения насилия в образовательных организациях. Практическая часть работы представлена анкетированием студентов 1-го курса педагогического института, в результате которого выяснена информированность студентов в проблемы буллинга, общая ситуация насилия в школах, а также позиция студентов как будущих учителей в отношении ситуации буллинга.

Abstract. This article reveals the concept and characteristics of bullying, as a special form of violence in schools. The types and factors of violence in educational institutions are considered. The practical part of our work is the survey of first-year students of the pedagogical institute, which clarified the students' awareness of the problem of bullying, the general situation of violence in schools, and the position of students as future teachers in relation to the situation of bullying.

Ключевые слова. Образовательная организация, школа, буллинг, насилие, травля.

Key-words. Educational organization, bullying, violence, school, harassment.

Насилие в общеобразовательных учреждениях на протяжении длительного периода остается серьезной проблемой, что обуславливает актуальность данной работы.

Проблема насилия рассматривается в рамках валеинсологии — науки, сложившейся во второй половине XX в. на Западе. Известны исследования в области насилия, буллинга и кибербуллинга следующих авторов: С. В. Кривцова, Д. Ольвеус, Э. Руллан, К. Д. Хломов и др.

В современной психологии выделяют следующие виды насилия:

Физическое — любое действие, совершенное против человека, помимо его воли и с применением физической силы: толчки, избиения, удушение, расстрел и т.д.

Психологическое — наиболее трудно определяемый вид насилия. Понимается как отрицательное воздействие на психическое самочувствие человека. Примерами психологического насилия являются: угрозы, запугивания, шантаж, манипуляции, stalking (преследование), игнорирование и т.д.

Сексуальное — любые сексуальные действия и практики, проводимые над человеком, который не давал на это своего согласия. К примерам сексуального насилия в первую очередь относят изнасилование, затем — нежелательные прикосновения, интимная фото-видео съемка человека без его согласия, принуждение к просмотру порнографии, а также сексуальное давление (принуждение к нежелательному половому акту путем манипуляций, угроз, шантажа).

Экономическое — контроль агрессора над финансами жертвы (лишение денег, воровство).

Одним из важнейших проблем в рамках данной темы является поиск и определение причин возникновения насилия в образовательной среде. Мы можем выделить ряд факторов, обуславливающих возникновение насилия в межличностном взаимодействии. В первую очередь, это личностные факторы, к которым относится гиперактивность, импульсивность, низкий уровень контроля эмоций. Такие люди могут не справиться со вспышкой гнева, причинив вред другому.

Вторым важным фактором, повышающим возможность возникновения насилия, является семейный фактор. Это и материальное, и социально неблагополучие в семье, формирующих внутреннее психологическое неблагополучие ребенка — обиду, злость, страх, часто находящих внешнее выражение в агрессивном поведении по отношению к другим.

Нельзя обойти стороной и фактор среды. Постоянный стресс, получаемый извне, одиночество, фрустрационные ситуации — все это сказывается на отношении индивида к обществу [3, с. 24].

Значительное место среди факторов, способствующих насилию, занимают разного рода стереотипы. Часто насилие осуществляется по принципу «инаковости» учащегося, по отношению к которому проявляется агрессия [1, с. 15].

Особое место занимает ситуация насилия в школах, понимание которой важно для школьных психологов, педагогов, родителей. Если мы сталкиваемся с ситуацией, когда агрессор стремится сохранить и укрепить свою власть за счет систематического унижения другого, то следует использовать термин буллинг. Под буллингом понимается «тип социальной агрессии, длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации» [2, с. 28].

Отличие буллинга от любого другого вида школьной агрессии в том, что буллинг применяется для деморализации и унижения жертвы, вызывания у нее панического страха. Кроме того, буллинг — это планируемое и длительное насилие, включающее в себя все виды и формы насилия, рассмотренные выше. Иными словами, буллинг в полной мере представляет собой «злокачественную» агрессию, о которой писал Э. Фромм [5, с. 15].

В своем становлении буллинг проходит несколько стадий:

1 стадия — образование буллинг-группировки, состоящей из «лидера» и его «сторонников». Если вовремя не выявить и не остановить зарождение этой группировки, то «лидер» будет уверен в своей правоте и в своем праве нападать на тех, кто слабее.

2 стадия — развитие конфликта. Выбрав «жертву», «лидер» и его окружение начинают издеваться над ней. Равнодушие учителей только укрепляет складывающуюся ситуацию буллинга, а «жертва» тем временем становится все слабее и теряет способность сопротивляться, как следствие, становится более уязвимой для травли.

3 стадия — деструктивное поведение. Окончательно закрепляется статус «жертвы». Окружающие обвиняют ее же в сложившейся ситуации, в конце концов жертва сама начинает верить в это, и не может справиться с ситуацией.

4 стадия — изгнание. Жертвы буллинга подвергаются агрессии и со стороны других учеников. Во избежание новых унижений, начинают систематически прогуливать занятия, не появляться в учебных учреждениях. Такие ученики могут стать социопатами, возникает огромный риск суицида [2, с. 20].

Буллинг никогда не проходит бесследно для жертвы, при тяжелых последствиях наносится урон всей психике человека, появляются патологические, клинические отклонения, формируется суицидальный тип личности [4, с. 38 – 39].

Роль учителя в ситуации буллинга первостепенна, ведь именно педагог может как предотвратить появление буллинга, так и способствовать его возникновению и развитию, например, обращая внимание на неловкость или внешний вид ученика, посмеиваясь над ним, не желая обращать внимание на обстановку в классе. В то время как вмешательство учителя может в корне изменить ситуацию.

ЮНЕСКО предлагает ряд мер, которые может использовать учитель, оказавшись свидетелем школьного насилия. Во-первых, необходимо привлечь внимание школьной администрации, социального педагога, психолога. Во-вторых, после инцидента следует предпринять ряд комплексных мер для обеспечения обстановки ненасилия. Этими мерами могут стать уроки мира, организованные в виде интерактива, где учащиеся должны будут, например, вести дискуссии по проблеме насилия — ученики должны сами понять, что насилие — это большая проблема, с которой нужно бороться. Кроме того, необходимо рассказывать детям о нормативно-правовых актах, которые призваны защищать их личность, достоинство, обеспечивать безопасность (напр. Конвенция о правах ребенка). О. А. Мальцева предлагает использовать «новые педагогические технологии», такие как ролевые и деловые игры. Такие игры, моделирующие непривычные ситуации, предполагают высокий уровень самоорганизации, самоконтроля, самостоятельности детей [4, с. 14]. Кроме того, данная практика позволит учителю увидеть психологический портрет класса.

Мы организовали и провели анкетирование среди студентов первого курса педагогического института. Респонденты были выбраны не случайно: во-первых, в анкетировании принимали участие первокурсники — вчерашние школьники, ученики как городских, так и сельских школ. Во-вторых, студенты именно педагогического вуза — будущие учителя, уже на этапе обучения должны быть осведомлены относительно проблемы буллинга и способов профилактики и коррекции насилия в образовательной среде.

Целью исследования было оценить информированность студентов — будущих педагогов в проблеме буллинга и выявить их отношение к данному явлению.

Нами были получены следующие результаты: 40 студентов, что составляет 68 % всей группы испытуемых, знают о том, что такое буллинг, 19 человек — 32 % не владеют информацией о буллинге. Студенты понимают буллинг как травлю (49 % всех ответов), насилие — 26 % ответов, издевательство и унижение 16 %. Кроме того, буллинг описывается студентами через такие определения, как: отвержение, агрессия, психологический вред, подавление, принижение достоинства, негативное воздействие, неприятие в коллективе, игнор, ненависть, оскорбление, боль, неприязнь, террор, отклоняющееся поведение, вражда, запугивание, плохое отношение, драки, распространенное явление (рисунок 1).

Таким образом, студенты — будущие педагоги понимают смысл буллинга и через описание его сущности раскрывают его самое основное негативное последствие — влияние буллинга на развитие личности учащегося.

На основании проведенного исследования, мы видим, что студенты считают (со ссылкой на свой собственный школьный опыт), что насилие и буллинг достаточно распространенное явление в школе — по крайней мере в одной трети всех образовательных организаций, по мнению студентов, есть проявления буллинга.

Оценивая отношение к жертвам буллинга, 24 % студентов говорят о том, что такие ребята в классе находятся в одиночестве, сами по себе. 48 % респондентов говорят о том, что самой распространенной формой отношения к данным учащимся являются обзывательства и оскорбления, 28 % называют физическое насилие, 13 % — сексуальное насилие, 6 % — экономическое насилие и 4 % — организованное избиение.

При этом 42 % студентов говорят о том, что большинство учителей выбирают позицию невмешательства в ситуации насилия по отношению к учащимся в классе и только 2 % студентов говорят, что педагоги обращались за помощью к другим субъектам педагогического процесса (администрации, психологу, родителям). На рисунке 2 представлено представление студентов о способах решения ситуаций травли и насилия в тех образовательных организациях, где они обучались. Т.е. это анализ имевшихся случаев травли и буллинга.

Ставя себя в позицию педагога, студенты высказывали свое несогласие с позицией невмешательства в проблему насилия в классе (подобный вариант выбрал только 1 респондент). Большинство студентов

в качестве способа разрешения проблемы насилия и буллинга предлагают личную беседу с учениками, без привлечения администрации, психолога и родителей (65 % всех выборов). На втором месте — убеждение в незамедлительном информировании всех субъектов образовательного процесса (30 %), и, наконец, 3 % респондентов попытались бы лично решить данную проблему, но при необходимости воспользоваться помощью других участников педагогического процесса.

Мы видим, что студенты понимают сложность проблемы насилия в школьном классе, осознают необходимость активного вмешательства учителя в решение подобных ситуаций, но пока не полностью осознают невозможность решения данной проблемы без привлечения внимания других участников образовательного процесса.

Принимая во внимание, что в современном образовательном пространстве насилие и буллинг стали реальностью, становится необходимым повышать знания студентов и готовить будущих педагогов к профессиональной и грамотной стратегии поведения в ситуации буллинга.

Список использованной литературы

1. Абдыгдаева, Г. К. Предотвращение насилия в образовательных организациях Кыргызской республики / Г. К. Абдыгдаева, В. А. Горкина. — Бишкек, 2015. — 132 с.
2. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М., 2009. — 528 с.
3. Бехтерев, В. М. Наедине с убийцей. Об экспериментальном психологическом исследовании преступников / В. М. Бехтерев. — М. : Алгоритм, 2017. — 318 с.
4. Гребень, Н. Ф. Соотношение подверженности буллингу с самооценкой и суицидальным риском у подростков / Репозиторий ВГБУ № 12. — 2017. — с. 38 – 45.
5. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. — М. : АСТ-ЛТД, 2014, — 102 с.

УДК 159.9

**ВЫРАЖЕННОСТЬ ПЕРФЕКЦИОНИСТСКОЙ
САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ
EXPRESSION OF PERFECTIONISTIC SELF-PRESENTATION
IN MODERN SCHOOLBOYS**

О. А. НЕМКОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа БХпб-116),
E-mail: evgenii09.94@mail.ru

O. A. NEMKOVA, student Pedagogical Institute, VISU (group ВНрб-116), E-mail:
o.turikowa@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: ст. преподаватель Е. Н. МАЛОВА,
E-mail: shaposhni-kov62@mail.ru

Research advisor: Senior Teacher E. N. MALOVA

Аннотация. В статье кратко обсуждаются результаты исследования проявления перфекционистской самопрезентации у современных подростков и юношей. Установлено, что перфекционистские тенденции большей части современных подростков и юношей на уровне нормы, что имеет положительное влияние на личность. Доля с высоким уровнем к юношескому возрасту снижается.

Abstract. The article briefly discusses the results of a study of the manifestation of perfectionist self-resection in modern teenagers and young people. It is established that the perfectionist tendencies of a large part of modern adolescents and young men are at the norm level, which has a positive effect on the personality. The proportion with a high level to adolescence decreases.

Ключевые слова. Перфекционизм, нарциссизм, самопрезентация, перфекционистская самопрезентация.

Key-words. Perfectionism, narcissism, perfectionist self-presentation.

В условиях современного общества с его стремлением к самосовершенствованию и идеализации себя, развивающаяся личность испытывает высокое давление. Исследование еще мало изученного феномена перфекционизма важно, т.к. он отражает и способствует движению личности в направлении самореализации и самосовершенствования.

В концепции Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогоровой, Т. Ю. Юдеевой перфекционизм определяется как сложное психологическое явление,

которое можно описать как: завышенный уровень притязаний к себе (в плане количества и качества выполнения работы), контролирование поведения, поляризованная «черно-белая» оценка результата своей работы, сравнение себя только с наиболее успешными и совершенными людьми и игнорирование собственных достижений и сосредоточенности только на своих неудачах [1].

П. Хьюитт и Г. Флетт выделили адаптивные и дезадаптивные виды перфекционизма [1]. Субъектно-ориентированный перфекционизм характеризуется завышенными требованиями к себе, самокритичностью. Объектно-ориентированный перфекционизм заключается в предъявлении нереалистичных требований к другим. Социально предписываемый перфекционизм проявляется, когда для человека значение имеют убеждения, что другие предъявляют к нему высокие требования, которым он должен соответствовать, чтобы получить одобрение с их стороны. Стремление к совершенству и реалистическим высоким стандартам ведет к самоудовлетворению и повышению самооценки.

Д. Хамачек описал два типа перфекционизма [1]. Нормальный (адаптивный) тип — в процессе развития у ребенка развиваются лидерские качества, активность в обществе, мотивация на выполнения заданий и работы для достижения цели. Человек получает удовольствие от процесса и результата работы, здраво оценивает свои возможности и способности.

Невротический тип перфекционизма (дезадаптивный) ориентируется на принятие этого человека другими людьми, оценивание его как уважаемого человека. Человеку ничто не кажется достаточно совершенным, из-за этого возникает чувство неполноценности и уязвимости, которое ввергает человека в депрессию, приводит к саморазрушению. Человек берет в качестве ориентира слишком высокий для себя эталон, не соответствующий своему потенциалу.

Термин «перфекционистская самопрезентация» — стремление личности казаться совершенной, демонстрировать совершенство — ввели А. Басс и С. Финн [1]. Личность с высоким уровнем перфекционистской самопрезентации может не стараться быть совершенной, для нее важно образ совершенства «напоказ».

По П. Хьюитту, уровень перфекционистской самопрезентации в пределах нормы имеет положительное влияние на личность [1].

Однако интенсивное стремление создать образ совершенства порождает психологический дистресс, проявляющийся в самокритике и проблемах с самооценкой и самоуважением. С перфекционистской самопрезентацией высокого уровня связан широкий спектр психических расстройств (депрессивные, тревожные, пищевые, личностные, сексуальные расстройства и суицидальное поведение).

Результаты работы полезны психологам и педагогам, деятельность которых связана с детьми подросткового и юношеского возрастов в части понимания особенностей социализации современных детей.

Цель исследования — изучение перфекционистской самопрезентации и ее компонентов в подростковом и юношеском возрасте.

Диагностический инструментарий — «Шкала перфекционистской самопрезентации» П. Хьюитта. Методика состоит из 27 утверждений, каждое оценивается по 7-балльной шкале. Итоговый балл является суммой значений трех субшкал:

«Демонстрация совершенства» отражает стремление индивида создавать образ человека с выдающимися способностями, обладающего безупречной репутацией, социальной компетентностью и успехом в социуме.

«Поведенческое непрявление несовершенства» раскрывает зависимость индивида от мнения других, сверхчувствительность к критике, старание субъекта вести себя так, чтобы окружающие не замечали его недостатков.

«Вербальное непрявление несовершенства» диагностирует избегание ситуаций, в которых недостатки индивида могут обсуждаться, умалчивание о собственных изъянах.

База исследования: Иванищевская СОШ Гусь-Хрустального района Владимирской области. В исследовании приняли участие учащиеся 6 класса (10 мальчиков, 9 девочек; $n = 19$) и 10 класса (10 юношей, 9 девушек; $n = 19$). Возраст испытуемых 12-13 и 16-17 лет. Исследование проводилось в марте 2019 г.

По результатам исследования удалось установить средние значения по группам с учетом пола (табл. 1).

Полученные результаты показывают, что в 6 классе средние значения юношей и девушек по всем субшкалам лежат в пределах нормы. Это говорит о том, что в большей части подростки развиваются гармонично, в благоприятном школьном климате и коллективе.

**Средние значения испытуемых 6 и 10 класса
по «Шкале перфекционистской самопрезентации» П. Хьюитта**

Шкалы	Нормы		6 класс		10 класс	
	Юноши	Девушки	Мальчики	Девочки	Юноши	Девушки
Демонстрация несовершен- ства(ДН)	34,73 - 53,61	32,75 - 54,08	46,0	43,0	30,4	36,0
Поведенческое непроявление не- совершенство- ва(ПНН)	31,75 - 52,51	31,53 - 52,91	47,81	44,28	43,1	46,11
Вербальное непроявление несовершен- ства(ВНН)	18,86 - 34,22	15,92 - 28,86	28,63	28,71	32,8	29,88
Перфекциони- стская самопре- зентация (ПС)	92,25 - 133,4	86,4 - 130,12	122,45	115,99	106,3	112,0

Средние значения юношей 10 класса по шкале «Демонстрация совершенства» находятся ниже нормы (30,4), что свидетельствует о дезактуализации потребности в безупречной репутации. А результаты девушек по шкале «Вербальное непроявление несовершенства», лежат в значениях выше нормы (29,88), что сигнализирует о нарастающей тенденции избегания ситуаций, в которых могут обсуждаться их недостатки. По остальным шкалам средние значения лежат в пределах нормы.

Сравнение результатов подгрупп подростков и юношей по субшкалам установило следующее.

По шкале «Демонстрация несовершенства» в 6 классе 55 % испытуемых имеют средний уровень выраженности и 28 % — высокий, а низкий уровень по субшкале имеют 17 % опрошенных. В 10 классе средний уровень имеют 42 %, тогда как 58 % имеют низкий уровень выраженности, высокий уровень не установлен. Это может объясняться тем,

что ближе к юношескому возрасту дети больше «копаются» в себе (доступна рефлексия), больше оценивают себя и окружающий мир и людей. В этот период формируются осознанное отношение к своим потребностям, способностям, переживаниям и мыслям, что не может не влиять на уровень перфекционистской самопрезентации, т.к. молодые люди, часто ставят перед собой неадекватно завышенные цели без достаточных на это ресурсов.

Таблица 2

Степень перфекционистской самопрезентации (в %)

Подгруппы	Субшкалы / уровни	низкий	средний	высокий
6 класс	Демонстрация несовершенства	17 %	55 %	28 %
	Поведенческое не проявление несовершенства	6 %	50 %	44 %
	Вербальное не проявление несовершенства	6 %	55 %	39 %
	Перфекционистская самопрезентация	6 %	61 %	33 %
10 класс	Демонстрация несовершенства	58 %	42 %	0 %
	Поведенческое не проявление несовершенства	21 %	42 %	37 %
	Вербальное не проявление несовершенства	0 %	58 %	42 %
	Перфекционистская самопрезентация	21 %	68 %	11 %

По субшкале «Поведенческое не проявление несовершенства» 50 % учащихся 6 класса имеют средний уровень выраженности, низкий уровень имеют всего 6 % опрошенных, а 44 % имеют высокий уровень выраженности. В 10 классе 42 % имеют средний уровень выраженности, и 37 % высокий, низкий уровень имеет большее количество опрошенных и составляет 21 %. Т.е., с возрастом зависимость детей от мнения других возрастает, они все больше уверены, что необходимо скрывать свои недостатки от окружающих, показывать себя только с лучшей стороны для создания безупречной репутации.

По субшкале «Вербальное не проявление несовершенства» 55 % шестиклассников имеют средний уровень выраженности, 39 % —

высокий уровень, а 6 % — низкий уровень. В 10 классе же, средний уровень имеют 58 % опрошенных, и 42 % — высокий уровень выраженности, низкого уровня нет. Т.е., большое количество детей избегают ситуаций, в которых их недостатки могут обсуждаться публично.

По общему баллу перфекционистской самопрезентации в 6 классе 61 % имеют средний уровень, 33 % — высокий уровень и 6 % — низкий. В 10 классе 68 % имеют средний уровень, 21 % — низкий и 11 % — высокий уровень ПС.

Таким образом, большинство подростков и юношей имеют нормальный уровень перфекционистской самопрезентации, что положительно влияет на личность. Доля с высоким уровнем к юношескому возрасту снижается. Продолжение изучения влияния перфекционистских тенденций на подрастающее поколение предполагается на базе городских школ.

Список использованной литературы

1. Золотарева А. А. Адаптация методики «Шкала перфекционистской самопрезентации» П. Хьюитта / А. А. Золотарева // Психологический журнал. — 2011. — № 6. — С. 62 – 69.

УДК 373.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В РАЗВИТИИ САМООЦЕНКИ ШКОЛЬНИКОВ PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE STUDENTS' SELF-ESTEEM DEVELOPMENT

Д. А. ОРЛОВА, студент, Педагогический институт, кафедра общей и теоретической физики, группа ФМ-116, E-mail: orlovadaria98@rambler.ru

D. A. ORLOVA, student, Vladimir state university, E-mail: orlovadaria98@rambler.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д. пед. наук, профессор кафедры педагогики, Е. Н. СЕЛИВЕРСТОВА, E-mail: eseliver@mail.ru

Research advisor: Dr. Sc. (Education), Professor, Department of Pedagogy E. N. SELIVERSTOVA

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования адекватной самооценки детей школьного возраста средствами педагогического влияния в ходе учебного процесса.

Abstract. This article is devoted to the problem of formation of an adequate school-age children's self-assessment by means of pedagogical influence during the educational process.

Ключевые слова. Самооценка школьника, учебный процесс, педагогическая оценка, содержательная самооценка, уровни самооценки школьников.

Key-words. School-age children's self-esteem, educational process, pedagogical assessment, informative self-esteem, levels of school-age children's self-assessment.

Формированию самооценки в современных Российских образовательных стандартах отводится немаловажное место. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования должна предусматривать использование разнообразных методов и форм, взаимно дополняющих друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения, испытания (тесты) и иное) [6].

Готовность школьников к осуществлению самооценки приведет к успехам в освоении метапредметных результатов. «Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать: умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях» [5].

В практике современного обучения учитель сталкивается с некоторыми сложностями в формировании нормальной самооценки школьников. Это, как правило, обусловлено практическим отсутствием дидактико-методических материалов, которыми могут воспользоваться учителя для формирования у школьников самооценки в процессе изучения конкретных учебных предметов. Исходя из этого, целью нашего исследования на первом этапе является определение базовых теоретических позиций, основываясь на которых мы в дальнейшем будем разрабатывать способы организации учебного процесса, ориентированные на формирование у школьников умений самооценки на уроках физики, рассматриваемых как планируемые результаты обучения.

Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. И. Липкина, С. Л. Рубинштейн и многие другие педагоги и психологи значительное место в своих трудах уделяли изучению самооценки. Однако общепринятого понимания сущности самооценки еще не выработано. Вместе с тем большинство исследователей трактует самооценку как стержень процесса самосознания, его интегрирующее начало; как личностный аспект, ограниченно включенный в самосознание, показатель индивидуального уровня его развития.

Согласно А. Г. Ключниковой, «осознание человеком своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей поведения, отношение к окружающему определяется его самооценкой» [3, с. 111]. Л.В. Бороздина подчеркивает, что «самооценка — это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, это оценка с точки зрения определенной системы ценностей» [2, с. 99].

Мы придерживаемся позиции А. И. Липкиной, состоящей в том, «самооценка — отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также, к внешнему облику» [4, с. 7]. При этом выделяются три качественных состояния самооценки — завышенная, адекватная, заниженная.

В процессе анализа работ Ш. А. Амонашвили, А. И. Липкиной, Л. В. Бороздиной, Г. А. Ключниковой, мы выделили для себя два направления для уточнения своих теоретических позиций.

Первое направление связано с уточнением сущности самооценки.

Несмотря на то, что самооценка стала предметом изучения многих психологов и педагогов (Амонашвили Ш.А., Ананьев Б.Г., Бороздина Л.В., Выготский Л.С., А., Ключникова Г.А., Леонтьев А.Н., Липкина А. И., Рубинштейн С. Л. и др.), все еще не выработано общепринятого понимания сущности этого феномена. Вместе с тем нельзя не подчеркнуть, что большинство исследователей рассматривает самооценку как стержень процесса самосознания, его интегрирующее начало; как личностный аспект, ограниченно включенный в самосознание, показатель индивидуального уровня его развития.

Согласно Ключниковой А. Г., «осознание человеком своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей поведения, отношение к окружающему определяется его самооценкой»

[3, с. 111]. Л. В. Бороздина подчеркивает, что «самооценка — это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, это оценка с точки зрения определенной системы ценностей» [2, с. 99].

Мы придерживаемся позиции Липкиной А. И., которая рассматривает самооценку как «отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также, к внешнему облику» [4, с. 7]. При этом исследователи выделяют три качественных состояния самооценки — завышенная, адекватная, заниженная.

Третье направление исследования связано с характеристикой требований, которым должна подчиняться организация учебного процесса для того, чтобы он обеспечивал формирование и совершенствование самооценки школьников. В процессе изучения и анализа литературы нам удалось сформулировать ряд таких требований.

Во-первых, это опора на содержательную педагогическую оценку и содержательную самооценку обучающихся. Как подчеркивает Ш. А. Амонашвили [1], содержательная оценка бывает внешней, если ее осуществляет учитель (педагогическая оценка) и другие учащиеся (взаимная оценка), и внутренней (самооценка), когда ученик сам себе дает оценку.

По мнению Амонашвили Ш. А., система обучения в школе должна быть выстроена на содержательно-оценочной основе, предполагающей, что педагогическая оценка, взаимная оценка учащихся и самооценка школьника должны строиться на основе соотношения хода и результата познавательной деятельности с намеченным эталоном для того, чтобы установить уровень и качество продвижения в учении, а также сформулировать (принять) задачи для дальнейшего продвижения. При этом важным является положение о том, что «эталон, на основе которого происходит оценивание, должен обладать такими свойствами, как ясность, реальность, точность и полнота» [1, с. 165]. Эталоны задаются и формируются сначала извне, в дальнейшем превращаясь в знания, умения и опыт школьников, и становятся таким образом основой их внутренней оценки (самооценки). В дальнейшем, как подчеркивает Ш. А. Амонашвили, эталоны должны вырабатываться учащимися совместно с учителем при постепенном расширении самостоятельности школьников. Следует особо отметить значимость идеи о том, что оценка должна не просто завершать процесс учебно-познавательной деятельности, а сопровождать его на всех ступенях. Именно

такую организацию обучения, по мысли Ш. А. Амонашвили, можно назвать совершенной.

Во-вторых, немаловажным требованием выступает соблюдение принципов организации обучения, ориентированного на формирование самооценки как его планируемого результата. Считаем необходимым выделить следующие базовые принципы.

1. Управление обучением и всей школьной жизнью детей с позиции интересов учащихся. Следует принимать ребенка таким, какой он есть, помогать ему испытывать положительные чувства по отношению к самому себе как к личности, которая растет и развивается. Школьник постоянно должен ощущать, что с ним считаются, ценят его мнение, доверяют, советуются, в результате чего он ощущает себя как самостоятельную личность.

2. Учебный материал должен пробуждать познавательный интерес, самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся. В учебном процессе должны обязательно использоваться учебные задания, имеющие метапредметный характер. Их выполнение школьниками будет обеспечивать формирование адекватной самооценки.

3. Нельзя сравнивать учащихся между собой. Постоянное подчёркивание недостатков одних детей и достоинств других неблагоприятно сказывается на личном развитии учащихся. Предпочтительнее каждого ученика на протяжении года сравнивать только с ним самим, не вынося это на всеобщее обсуждение, и не сопоставляя его учебно-познавательные результаты с другими.

4. Содержание обучения должно создавать условия для обеспечения школьнику возможности проявить себя, возможности высказывать свое мнение, строить собственные предположения. Надо позволять ребенку принимать решения, брать на себя обязательства и ответственность за их воплощение в жизнь.

5. Необходимо предоставлять учащимся возможность самим себя оценивать. Важно, чтобы школьники оказывались в ситуациях, когда их самооценка предшествует педагогической оценке. А после этого, в случае несовпадения своей и учительской оценок, обсудить основания оценивания, которыми руководствовались педагог и школьники. Регулярное привлечение учащихся к оценке хода и результатов своих работ будет способствовать формированию адекватного представления о собственных учебных достижениях. Несовпадение оценок

ученика и учителя не стоит оставлять без обсуждения, тем более, если оно вызывает конфликтные ситуации. В этой ситуации будет правильным привлечь и остальных учащихся к обсуждению.

6. Признание ошибок и неудач школьников как существенных проявлений учебного процесса. Важно, чтобы ребенок не испытывал чувства поражения. Необходимо донести до него, что трудности также учат чему-то новому, а из ошибок и неудач можно извлечь определенную пользу. Ребенок всегда должен иметь мотивацию и надежду.

7. Предоставление возможности неуспевающим школьникам побывать в роли «учителя». Если предложить ученику оказывать помощь товарищам, то можно наблюдать, как из отстающего он сразу становится в позицию более сильного и знающего ученика, способного к обучению другого и оценке его достижений. Таким образом, мы создаем объективные предпосылки для повышения самооценки неуспевающего, для укрепления его уверенности в себе, поддержания чувства собственного достоинства и стимулируем его к более обстоятельному изучению материала, чтобы достаточно доходчиво объяснить другому суть задания и приёмы его выполнения.

Третье направление состоит в выявлении типичных ошибок, допускаемых педагогами в общении с учащимися для того, поскольку эти ошибки резко отрицательно сказываются на формировании самооценки школьников. В результате наблюдения за практикой организации учебного процесса на уроках различных учебных предметов нами выделены следующие характерные погрешности.

Снижение отметок за дисциплину. Отметка должна отражать действительные знания ученика, а поведение учащихся — это внешнее проявление особенностей присущих данному возрасту, которые педагогу нужно учитывать в своей работе.

Обращение свысока. Такое отношение к ученику должно быть недопустимым, оно препятствует формированию самостоятельности мышления. Проявление сотрудничества, этичности и уважения достоинства школьников должны быть нормой школьной жизни.

Обезличенность учебного процесса. Учащиеся с неразвитой внешней и внутренней мотивацией часто страдают от ощущения дефицита личностных контактов с учителем и с одноклассниками в процессе учебно-познавательной деятельности. Это ставит перед учителем необходимость в процессе организации обучения уделять особое внимание

налаживанию межличностных контактов посредством опоры на сотрудничество со школьниками, обмена мнениями и создания диалоговых ситуаций.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что самым важным фактором в формировании готовности школьников к самооценке служит присутствие в его жизни взрослого, который способен продемонстрировать свое уважение и одобрение и оказывает реальную поддержку школьникам в освоении методов и приемов самооценки.

Список использованной литературы:

1. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. — М. : Педагогика, 1984. — 296 с.
2. Бороздина, Л. В. Что такое самооценка / Л.В. Бороздина // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13, № 4. — С. 99 – 101.
3. Ключникова Г. А. Методика изучения самооценки школьников // Вопросы психологии. — 1984. — № 1. — С. 111 – 113.
4. Липкина А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. — М. : Знание, 1976. — 64 с.
5. Репкина, Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г. В. Репкина, Е. В. Заика // Педагогические теории и системы: учебное пособие / под ред. Е. Н. Селиверстовой. — Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. — С. 225 – 233.
6. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г., № 1897 (ред. от 29.12.2014). — URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 16.04.2019)

УДК 159.9.

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ
DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF STUDENTS BY MEANS OF A THEATER STUDIO**

И. С. ОБРАЗЧИКОВА, магистрант Педагогического института ВлГУ (группа ФОМ-118), преподаватель ГБПОУ ВО «Муромцевский лесотехнический техникум»,
E-mail: inna080896@yandex.ru

I. S. OBRAZCHIKOVA, master student Pedagogical Institute, VISU (group FOM-118),
teacher of SBEI VR «Muromtsevsky Forestry technical school»

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пс.наук, доцент О. В. МОРОЗОВА, E-mail:
ovm2210@gmail.com

Research advisor: PhD (Psychology), Associate Professor O. V. MOROZOVA

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития коммуникативной компетентности студентов техникума средствами театральной студии. Рассматриваются особенности общения студентов и его развитие в процессе занятий в театральной студии.

Annotation. This article pays attention to the problem of communicative competence of students by means of a theater studio. The features of students' communication and its development in the process of training in a theater studio are considered.

Ключевые слова: личность студента техникума, социализация, компетентность, коммуникативная компетентность, общительность, театральная студия.

Key words: student identity, socialization, competence, communicative competence, sociability, theater studio.

С точки зрения социализации чрезвычайно важный период в ее прохождении — юношеский возраст. В связи с этим возникает необходимость в создании условий для полной самореализации и становления личности в рамках образовательной системы. Умение слушать, высказывать свою точку зрения, участвовать в обсуждении — это важные составляющие каждого современного человека, в том числе и студента-первокурсника. Именно поэтому актуальность темы исследования определяется значимостью коммуникативной компетентности в жизнедеятельности современного молодого человека, а также

необходимостью поиска средств для развития навыков общения и коммуникативной компетентности у современных студентов

В отечественной науке понятие «коммуникативная компетентность» рассматривается в трудах Бодалева А. А., который определял ее как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений).

Развитие коммуникативной компетентности — один из ключевых факторов становления будущей личности. Жураковская В. М. говорит о том, что «к результативным методам формирования коммуникативного опыта учащихся относят игровые методы» [2]. Во время игры ребенок выбирает конкретную роль, он «вживается» в нее, выстраивает определенным образом свое поведение. Эльконин Д. Б. рассматривает игру как ведущий тип деятельности ребенка, влияющий на его формирование [4, с. 14].

Искусство, взятое во всем многообразии видов, жанров, стилей обладает большими воспитательными возможностями. Театр представляется базой для комплексного развития личности как в сфере искусства, так и в сфере жизнедеятельности. В совокупности всех своих средств театр обладает мощным механизмом воздействия на любую личность [1]. Именно такая всесторонняя работа во время занятий способствует созданию ситуаций общения, позволяющим обучающимся приобретать новые знания и умения, которые помогут им в реальных жизненных ситуациях. Таким образом, методы театрализованной деятельности являются отличной платформой для формирования и развития коммуникативных навыков [3].

Разработанная программа занятий в театральной студии рассчитана на 120 часов. За это время участники студии готовят несколько творческих проектов, среди которых литературно-музыкальная композиция, подготовка театральных миниатюр на определенную тематику, спектакль. На репетициях и самостоятельно ребята прорабатывают свои образы, они стараются в каждую свою работу «внести» что-то личное, что поможет еще более оживить героя, сделать его максимально естественным. Соответственно, обучающиеся в процессе репетиций или показа спектакля раскрываются как личности (может быть, даже больше, чем в повседневной жизни).

Необходимо отметить, что занятия в театральной студии во многом способствуют речевому развитию обучающегося (увеличение словарного запаса, постоянная работа артикуляционного аппарата и т.д.). Во время занятий уделяется особое внимание шумовому оформлению

текстов, импровизациям на заданные темы, скороговоркам, а также различным упражнениям, «синтезирующим» в себе скороговорки, проговариваемые одновременно с какими-либо действиями.

Нельзя не сказать о том, что театральная студия служит дополнительным «источником» эмоций: через чувства и переживания раскрывается духовный мир ребенка. Развитие внутреннего самоощущения, ощущения действительности является также необходимой составляющей при формировании коммуникативной компетентности обучающихся. Выполнение беспредметных этюдов, парные упражнения — все это способствует разностороннему развитию ребенка в коммуникативной составляющей.

Исследование, которое было проведено на базе ГБПОУ ВО «Муромцевский лесотехнический техникум», подтверждает в практическом виде теорию о том, что театральная студия может быть средством развития коммуникативной компетентности. В исследовании принимали участие две группы студентов-первокурсников: ребята, посещающие занятия театральной студии, и, соответственно, студенты, которые не являются участниками студии. Возраст обучающихся — 16–18 лет. В исследовании были использованы следующие методики: тест В. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности», карта наблюдений на уроке (заполненная педагогом-психологом) и методика изучения коммуникативных и организаторских способностей старшеклассников (В. В. Синявский, В. А. Федоришин).

В ходе проведенного исследования было выявлено, что в экспериментальной группе произошло изменение показателей в сторону увеличения: показатели улучшились на 10–30 %, процент испытуемых с низким показателем уровня общительности стал равен 0.

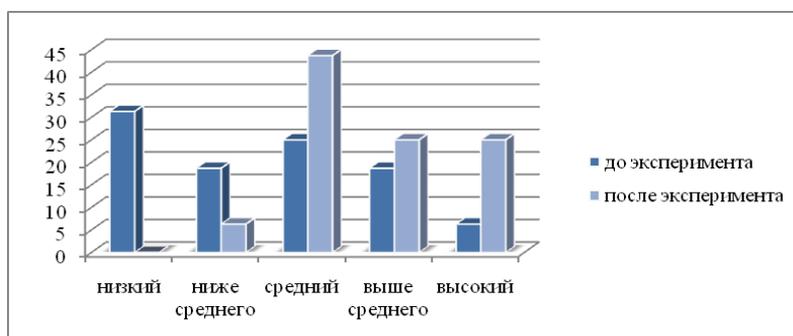


Рис. 1. Уровень общительности студентов экспериментальной группы до и после эксперимента (в %)

В контрольной группе наблюдается не настолько резкое увеличение показателей, как в группе экспериментальной. Показатели стали выше, но это объясняется тем, что происходит постепенная социализация первокурсников в новом коллективе.

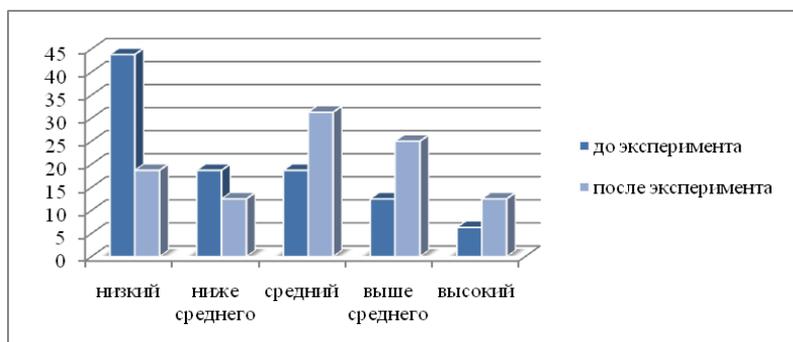


Рис. 2. Уровень общительности студентов контрольной группы до и после эксперимента (в %)

В процессе исследования в экспериментальной группе наблюдается увеличение показателей по следующим параметрам (*студенты умеют*): умение строить поведение в конфликте — на 37,5 %; умение сознательно распределять, отслеживать и контролировать функции, ответственность, вклады при совместном выполнении действия — на 31,2 %; умение меняться ролями, позициями, функциями при выполнении действий — на 25 %. По другим шкалам увеличения не настолько значительны.

В контрольной группе некоторое увеличение произошло по трем параметрам (*студенты умеют*): умение меняться ролями, позициями, функциями при выполнении действий — на 18,8 %; умение отстаивать свою позицию, права — на 12,5 %; умение уважать представления и мнения окружающих, если они не находятся в зоне социальной опасности — на 12,5 %. По остальным показателям значительных изменений не произошло.

В экспериментальной группе наблюдается тенденция роста практически по всем показателям, что объясняется постоянной работой в тесном контакте с партнерами по сцене во время спектакля или выполнения упражнений. После проведения эксперимента испытуемые с низким уровнем проявления коммуникативных способностей не выявлены.

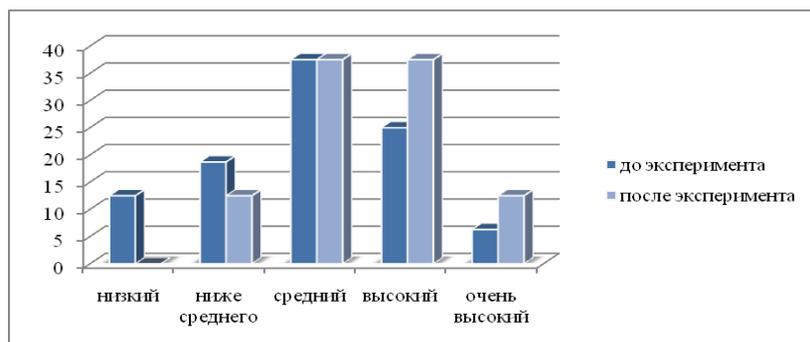


Рис. 3. Уровень проявления коммуникативных способностей до и после эксперимента (в %)

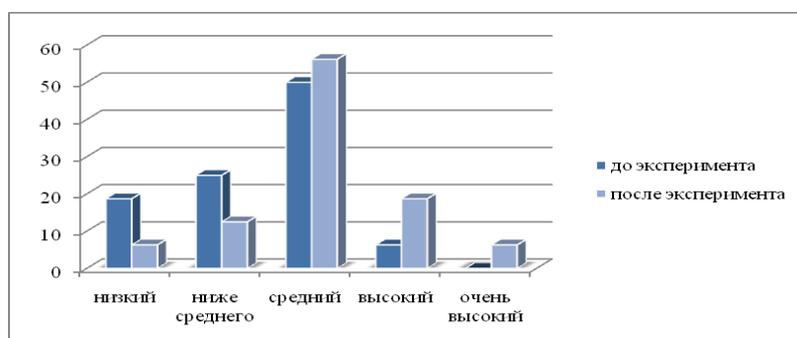


Рис. 4. Уровень проявления организаторских способностей до и после эксперимента (в %)

В контрольной группе наблюдается увеличение показателей по среднему уровню (на 12,6 %), изменения по другим показателям отсутствуют или являются не значительными.

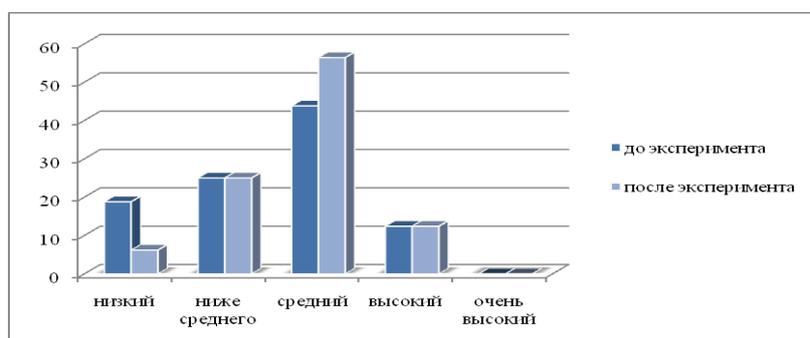


Рис. 5. Уровень проявления коммуникативных способностей до и после эксперимента (в %)

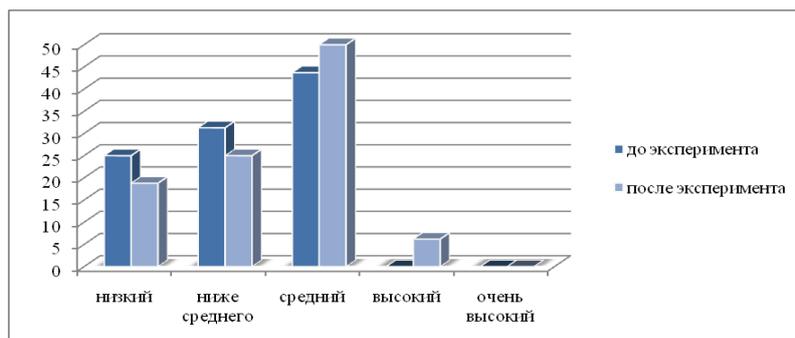


Рис. 6. Уровень проявления организаторских способностей до и после эксперимента (в %)

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что занятия обучающихся в театральной студии способствуют развитию коммуникативной компетентности. У студентов наблюдается тенденция изменения некоторых свойств личности. Они становятся более уверенными в общении, умеют хорошо контролировать свои эмоции и поведение, готовы меняться ролями и функциями при изменении ситуации. Занятия в театральной студии являются «помощником» для обучающегося: это не только источник общения, но и импульс к развитию внутреннего мира ребенка. Таким образом, занятия в театральной студии оказывают всестороннее и комплексное воздействие на совершенствование коммуникативной компетентности ребенка.

Список использованной литературы

1. Артемьева, Г. Н. Развитие коммуникативных компетенций подростков средствами театрального искусства / Г. Н. Артемьева, М. И. Ефимова. // [Электронный ресурс]. — URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016021928> (дата обращения: 05.01.2019).
2. Жураковская, В. М. Коммуникативная компетентность как компонент индивидуального опыта личности [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kommunikativnaya-kompetentnost-kak-komponent-individualnogo-opyta-lichnosti> (дата обращения 03.01.2019).
3. Прохорова, Ю. А. Формирование коммуникативных компетенций подростков средствами театрализованной деятельности // Международный студенческий научный вестник. — 2018. — № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18010> (дата обращения: 05.01.2019).
4. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М.: «Педагогика», 1978.

УДК 37.013.42

**ВЛИЯНИЕ РАЗНИЦЫ В ВОЗРАСТЕ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ
НА ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ
И ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА**

**INFLUENCE OF THE PARENTS AGE DIFFERENCE
ON THE FORMATION OF FAMILY RELATIONS
AND HARMONIOUS DEVELOPMENT OF THE CHILD**

Е. А. ОБРЕЗКОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа Я-117), E-mail: catignateva@gmail.com

E. A. OBREZKOVA, student Pedagogical Institute, VISU (group YA-117) E-mail: catignateva@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. пед. наук, доцент кафедры педагогики В. А. ЛАВРЕНТЬЕВ, E-mail: lwa33@mail.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy), Associate Professor V. A. LAVRENTIEV

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния разницы в возрасте между супругами на их взаимоотношения и на личность рожденного в разновозрастном браке ребёнка.

Description. The article is devoted to study the effect of the age difference between spouses on their relationship and on the identity of a child born in this marriage.

Ключевые слова: семья, разновозрастный брак, дети, семейные отношения

Keywords: family, uneven-aged marriage, children, family relationship.

Посылком для нашего исследования стала мысль Г. В. Залевского о том, что «люди, имеющие, по их собственным оценкам, хорошую семью, дольше живут, меньше болеют, продуктивнее трудятся, более стойко переносят жизненные невзгоды, общительнее и доброжелательнее по сравнению с теми, кто не сумел создать нормальную семью, сохранить ее от распада или является убежденным холостяком» [1, с. 23]. Но, к сожалению, приходится констатировать, что в современном мире жизненные ценности претерпевают не всегда положительные изменения, и нередко молодые семьи разрушаются уже в первый год после заключения союза. И чаще всего к разводу приводит то, что молодые супруги просто не готовы к созданию семьи, и их жизненные ценности разнятся. Нередко женщины задумываются о браке, создании семьи и

рождении детей в более раннем возрасте, чем мужчины, для которых прежде, чем создать семью, необходимо определиться в жизни, состояться в профессии и прочно встать на ноги, чтобы стать главой семьи. В случае заключения союза между двумя молодыми людьми (ровесниками или погодками) вероятность распада брака велика ввиду моральной и социальной неготовности молодого мужа обеспечивать семью, быть главой семьи и активно участвовать в воспитании детей. Мы считаем, что во многом эта проблема теряет актуальность, если в брак вступают разновозрастные мужчина и женщина, что, например, в XIX веке, являлось привычным явлением, даже нормой. Поэтому, соглашаясь с мыслью Т. А. Куликовой, мы считаем, что «представляется весьма важным вопрос о том, относится ли разница в возрасте супругов к числу факторов, определяющих характер внутрисемейных отношений, снижающих или, напротив, увеличивающих вероятность достижения равнопартнерских отношений и степени психологической удовлетворенности браком» [2, с. 79]. Изученная нами статистика дает нам основания считать, что и сегодня достаточно часто заключаются браки, в которых мужчина старше женщины на 10 и более лет. Влияние разницы в возрасте между супругами на их взаимоотношения в семье и на уклад жизни в ней представляет для нас интерес уже потому, что, основываясь на примере собственной семьи, где муж старше на 12 лет, мы можем не только предполагать, но и с каждым годом все с более достаточной уверенностью считаем, что в разновозрастном браке супруги чаще удовлетворены схожими мотивациями в своих побуждениях и решениях, в выстраивании их семейных отношений на основе все более общих семейных ценностей. Женщина выбирает мужчину старше, так как предполагает (а тем более, если видит это), что он надежнее, умнее и мудрее. Мужчина заботится о женщине, помогает реализоваться в жизни, влияет на её профессиональный и личностный рост, а женщина перенимает жизненный опыт своего супруга и чувствует себя уверенной и защищенной в любых жизненных ситуациях, т.е. Женщиной. Поэтому не можем не согласиться с выводом Е. В. Трифоновой о том, что «преимущество семей, в которых мужчина старше женщины на десять и более лет, заключается в том, что в начальный период адаптации и интеграции супругов, хотя бы один из них обладает большей зрелостью, терпимостью и опытом, а, следовательно, умением разрешать конфликты. Это фактор, положительно влияющий на стабильность брачного союза» [3, с. 14]. При этом считаем важным добавить, что в таких семьях мужчина не только способен разрешать,

сглаживать семейные конфликты, но и не допускать их, исключать саму возможность их возникновения. В иной ситуации — в браке ровесников, взрослеющих вместе и проживающих определенные этапы становления личности друг друга, взаимопонимание может быть более успешным ввиду обусловленной их возрастом общности интересов, поведенческих маркеров, увлечений партнеров, тогда, как в разновозрастных браках это может становиться причиной непонимания друг друга, потому что, как, по нашему мнению, убедительно аргументирует это И. Р. Хох, «как бы ни казались близки интересы людей разных поколений, они неизбежно будут находиться на определенном расстоянии друг от друга. Разные музыкальные предпочтения, фильмы, книги, ритмы жизни, вкусы, взгляды. Слишком велика бывает пропасть. Даже если на словах молодая женщина и будет стараться соответствовать уровню мужа, внутренне она сделать это не в состоянии. И в ее душе постепенно будет образовываться осадок от неудовлетворенных потребностей в понимании, сочувствии, соответствии и совпадении» [4, с. 24]. Нельзя не отметить и то, что разница в возрасте между супругами влияет не только на их межличностные отношения, но и на формирование личности их детей, ведь именно родителями в семье закладываются воспитание, жизненные ориентиры и ценности. Поэтому очень важна благополучная обстановка внутри семьи, что становится возможным, если родители понимают свою ответственность за воспитание своих детей, за их физическое, психологическое и социальное здоровье. Изученные нами научные источники и собственные наблюдения дают нам основания сделать вывод, что в одновозрастных браках, в чем мы полностью согласны с Е. В. Трифоновой, чаще наблюдаются бытовые проблемы, которые не могут не сказываться на ребенке отрицательным образом, так как, например, «расхождение взглядов родителей на распределение хозяйственно-бытовых функций в таких семьях, свидетельствует о низкой интеграции супругов в организацию внутрисемейного взаимодействия и недостаточной включенности отца в проблемы семьи» [3, с. 15], тогда как «в разновозрастной семье позиции родителей в отношении к домашним обязанностям и семейным ролям, фактически, совпадают» [там же]. Считаем, что в основном это происходит в таких семьях из-за недостаточной включенности отца в решение возникающих у ребенка проблем. Ряд исследований, с которыми мы познакомились в ходе проведенной нами работы, свидетельствует о том, что в семье ровесников функцию основной опеки и контроля занимает мать, в то время как отцы в таких

семьях обычно эмоционально дистанцируются в отношениях с ребенком и не занимают лидирующую позицию в данном типе семьи, они недостаточно включены в воспитательный процесс, в результате чего ребенок в таких семьях часто выходит из-под родительского контроля. В то же время в «разновозрастной родительской паре позиции родителей в отношении к домашним обязанностям и семейным ролям фактически, совпадают» [3, с. 1], и отцы в этом случае выполняют «опекающую и контролирующую позицию в воспитании ребенка, тогда как позиции матери и ребёнка сближаются, что обеспечивает формирование субъект-субъектных отношений, матери в таких семьях занимают более сотрудическую позицию в воспитании ребенка по сравнению со своим супругом» [там же]. Более того, сближение их позиций благотворно сказывается на внутреннем климате чрезвычайно важной для воспитания ребенка взаимосвязи «мать-ребенок», формирующей доверительные, дружеские отношения и обеспечивающей большую вовлеченность в жизнь ребенка и развитие его личности. В то же время, как считает Ю. И. Шнаркевич, отцы, в свою очередь, «выполняют функцию социальной защиты, они оберегают ребенка и его мать и заботятся о них» [5, с. 5], и наш семейный опыт дает основания полностью согласиться с этой мыслью. Считаем, что во многом поэтому «дети разновозрастных родителей по сравнению с детьми одновозрастных родителей склонны к более сложным формам реализации себя через оценку или координацию действий» [там же] своих родителей, имеющих разный жизненный опыт и ролевые семейные функции. Однако, возможно появление проблемы в определении места ребенка в системе семьи, так как в разновозрастных семьях наблюдается определенное смещение в структуре детско-родительских отношений, когда мужчины по отношению к жене, по определению этого исследователя, «занимают позицию *муж-отец*, а жена по отношению к мужу — *жена-ребенок*, и ребенку сложно включиться в данную диспозицию родительских ролей, т.к. его позиция *ребенка* уже занята. Тогда ему приходится бороться за свою значимость в семье» [5, с. 4]. Хотя, по нашему мнению, такое положение вещей имеет свою положительную сторону, так как в результате ребенок получает возможность приобрести практический опыт осмысленной им и оправданной жизнью самостоятельности, так необходимой детям в процессе их личностного становления.

Подводя итог, хотим отметить, что в ходе работы над поставленной проблемой мы пришли к выводу, что разница в возрасте родителей положительно влияет на гармоничное развитие ребёнка, и разновозрастные

браки, при условии, что именно мужчина старше женщины, по многим параметрам демонстрируют положительное влияние на формирование семейных отношений, во многом определяющих направление и успешность воспитания в ней ребенка. Но в то же время это не означает, что в браках ровесников или близких по возрасту супругов качество жизни и воспитания детей отличаются в худшую сторону, поскольку главный фактор в воспитании гармоничной личности — собственный положительный пример отца и матери, чьи отношения основаны на взаимном уважении и любви.

Список использованной литературы:

1. Залевский, Г. В. «Разновозрастные браки: психологические проблемы». [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/raznovostrastnye-braki-psihologicheskie-problemy> (дата обращения: 23.04.2019).
2. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. — М.: Издательский центр «Академия», 2009.
3. Трифонова, Е. В. «Влияние семейных отношений на формирование субъектных позиций у детей: на материале исследования семей с разновозрастными и моновозрастными родителями». [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.dissercat.com/content/vliyanie-semeinykh-otnoshenii-na-formirovanie-subektnykh-pozitsii-u-detei-na-materiale-issle#ixzz5iN5qfxq8> (дата обращения: 23.04.2019).
4. Хох, И. Р. Специфика психологической удовлетворенности супругов в неравном браке / И. Р. Хох // Современная психология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — С. 78 – 82.
5. Шнаркевич, Ю. И. «Влияние семьи на психическое развитие ребёнка». [Электронный ресурс]. — URL: <https://infourok.ru/statya-vliyanie-semi-na-psihicheskoe-razvitiye-rebenka-1857479.html> (дата обращения: 23.04.2019).

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ЛИДЕРСТВА В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

THE FEATURES OF LEADERSHIP MOTIVATION IN THE SENIOR ADOLESCENCE OF STUDENTS

Е. Н. ПЛОХОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа ИИ-118),
E-mail: elizavetaplohova@yandex.ru

E. PLOKHOVA, bachelor student Pedagogical Institute, VISU (group II-118), E-mail:
elizavetaplohova@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: старший преподаватель Е. Н. МАЛОВА, E-mail:
shaposhnikov62@mail.ru

Research adviser: senior lecturer E. N. MALOVA, E-mail: shaposhnikov62@mail.ru

Аннотация. В статье описаны результаты исследования, посвященного выявлению особенностей мотивации лидерства у группы старшеклассников Православной гимназии. В выделенной группе с лидерским потенциалом не ниже среднего преобладает мотив достижения.

Abstract. The article briefly describes the results of the study of defining the differences in the level of manifestation of leadership abilities and identifying features of leadership motivation among a group of high school students with the goal of determining which category of adolescents are more prone to displaying these indicators.

Ключевые слова. Лидерство, уровень лидерских способностей, особенности мотивации лидерства, старшеклассники.

Keywords. Leadership, leadership skills, leadership motivation features, high school students.

В современной России правительством поставлены цели научно-технического, технологического, экономического прорыва. И государство, и общество нуждаются в лидерах, способных осуществлять инновации и совершенствовать все сферы общественной жизни [1]. Поэтому очень важно знать, что побуждает лидеров к новым свершениям, дабы преобразования имели векторпросоциальной направленности, а также грамотно сопровождать развитие лидерского потенциала уже в период школьного обучения.

В подростковом возрасте — периоде «второго рождения личности» по Л. И. Божович, лидерские способности как важная черта молодого прогрессивного поколения претерпевает кардинальные изменения.

Целью исследования стало выявление различий в уровне мотивации учащихся подросткового возраста Владимирской Православной гимназии.

Базой исследования стала НОУ «Владимирская православная гимназия во имя святителя Афанасия епископа Ковровского». В нем принимали участие 13 человек (7 девочек и 6 мальчиков) возрасте 14 – 15 лет. Время исследования — 18 марта 2019 года.

Практическая значимость состоит в том, что установленные тенденции позволят классному руководителю, педагогическому коллективу школы организовать работу с активом класса, школы сделать функционирование школьного самоуправления более эффективным.

На первом этапе исследования устанавливался уровень лидерских способностей с помощью методики «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельникова. Далее у выделенной группы с лидерскими способностями не ниже среднего выявлялась мотивация лидерства по методике ТАТ (вариант Х. Хекхаузена). Кроме того, сравнивались различия по признаку пола.

После обработки материалов первого этапа были получены следующие результаты: среднее значение лидерских способностей по группе — 25 баллов, что является верхней границей слабой выраженности лидерских способностей. Наименьший показатель составил 18 баллов, самый высокий достиг 37 баллов.

Далее анализу подвергалась степень выраженности лидерских качеств по общей выборке и на группах, поделенных по признаку пола (табл. 1).

Таблица 1

**Степень выраженности лидерских качеств
(методика «Диагностика лидерских способностей»
Е. Жарикова, Е. Крушельникова)**

Уровни/ Количество, %	высокий	средний	низкий
Общая выборка	7,6 % (1 чел.)	38,5 % (5 чел.)	53,9 % (7 чел.)
Мальчики	7,6 % (1 чел.)	15,4 % (2 чел.)	30,8 % (4 чел.)
Девочки		23,1 % (3 чел.)	23,1 % (3 чел.)

Стоит отметить, что слабо выражены качества лидера у 7 человек (53,9 %), средним уровнем обладают 5 человек (38,5 %) и лишь 1 человек (7,6 %) имеет высокий результат.

Анализ различий в уровне лидерских качеств у девочек и мальчиков позволяет констатировать, что у девочек нет высокого уровня лидерских способностей, у мальчиков выше доля с низким уровнем.

На следующем этапе исследования проведена индивидуальная диагностика преобладающих мотивов у группы испытуемых с лидерским потенциалом не ниже среднего. Установлены средние значения по шкалам методики ТАТ (табл.2).

Таблица 2

Средние значения общей мотивации лидерства и видов мотивов у группы испытуемых с лидерским потенциалом не ниже среднего (Методика ТАТ, вариант Х. Хекхаузена)

Шкалы	Мотив достижения	Мотив аффилиации	Мотив власти	Общая мотивация лидерства
Среднее значение	5,0	2,3	2,5	10,0

Самое высокое среднее по субшкалам методики у мотивации достижения; общий показатель мотивации лидерства (10,0) свидетельствует о направленности испытуемых к осуществлению различных целей в разного видах деятельности. Далее установлена степень выраженности преобладающих мотивов. У 83,3 % (5 человек) данной выборки преобладает мотив достижения, у 16,7 % (1 человек) — мотив аффилиации. Результаты средних значений по признаку пола представлены в таблице 3.

Таблица 3

Средние значения общей мотивации лидерства и видов мотивов у мальчиков и девочек у группы испытуемых с лидерским потенциалом не ниже среднего по методике ТАТ (вариант Х. Хекхаузена)

Шкалы	Мотив достижения	Мотив аффилиации	Мотив власти	Общая мотивация лидерства
Мальчики	3,5	1,5	2	7
Девочки	7	4	2	13

Сравнение по признаку пола показало, что преобладающим мотивом, как у девочек, так и у мальчиков подросткового возраста является мотив достижения. Среднее значение мотива достижения у девочек — 7 (50 % от общего числа возможных положительных ответов) в два раза выше, чем у мальчиков — 3,5 (25 % от общего числа возможных положительных ответов).

Среднее значение мотива аффилиации также выше у девочек — 4 (29 % от общего числа возможных положительных ответов), нежели у мальчиков — 1,5 (12 % от общего числа возможных положительных ответов).

Среднее значение мотива власти одинаковое. Среднее значение общей мотивации лидерства у девочек значительно превышает среднее у мальчиков.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. В выборке из 13 человек уровень лидерских способностей по методике «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельникова не ниже среднего установлен у 46,1 %. В выборке из 6 человек с лидерским потенциалом не ниже среднего преобладающим мотивом по ТАТ Х. Хекхаузена у 83,3 % опрошенных является мотив достижения, что объясняется особенностями подросткового возраста.

В преобладающей мотивации лидерства средние значения мотивов достижения, аффилиации выше у девочек, нежели мальчиков-подростков. Общая мотивация по ТАТ Х. Хекхаузена у девочек практически в 2 раза больше, чем у мальчиков.

Существует необходимость в продолжении исследования через расширение выборки испытуемых на других базах.

Стоящие перед страной задачи формирования инновационного лидерского потенциала должны реализовываться в учебно-воспитательном процессе школы. Приобретению опыта лидерства способствует система работы по развитию лидерского потенциала учащихся. Формы работы могут быть следующие: участие в научных факультативах, кружках; участие в детских и молодежных организациях, самоуправлении; увлеченность экологической, краеведческой работами; командные виды спорта, игры, поездки в лагеря различной направленности; проведение тренингов на развитие лидерских способностей; участие в работе школьного самоуправления.

Список использованной литературы

1. Бендас, Т. В. Психология лидерства: Учебное пособие / Т. В. Бендас. — СПб.: Питер, 2009. — 448 с.

УДК37.026.7

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

TEACHER'S PREPAREDNESS FOR INNOVATION ACTIVITIES

Е. В. РАГУЗИНА, студентка Педагогического института ВлГУ (группа НАпб–116),
E-mail: kate.raguzina@yandex.ru

E.V. RAGUZINA, student Pedagogical Institute, VLSU (group NApb — 116)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пс. наук, доцент И. В. ПЛАКСИНА E-mail:
irinaplx@mail.ru

Research advisor: PhD (Psychologi), Associate Professor I. V. PLAKSINA

Аннотация. Статья посвящена исследованию уровня инновационной готовности у педагогов одной из школ города Владимира. В качестве диагностического инструментария использована методика Пантелеевой В. В. и Кнышевой Т. П. Полученные результаты выявили различия в выраженности инновационной готовности молодых педагогов и педагогов со стажем.

Abstract. The article is devoted to the study of the level of innovative readiness of teachers in one of the schools of the city of Vladimir. Panteleev VV was used as a diagnostic toolkit and Knyshevoy T. P. The results revealed differences in the intensity of innovative readiness of young teachers and experienced teachers.

Ключевые слова. Инновация, инновационная деятельность, учитель, готовность, новшество, педагогическое мастерство.

Key-words. Innovation, innovation activities, teacher, preparedness, novelty, teaching skills.

Инновационная деятельность педагога является одной из актуальных педагогических проблем в современном мире. Работа современного учителя предполагает его активную, творческую позицию и способность разрабатывать и реализовывать новые технологии. Поэтому на сегодняшний день становится значимым и своевременным искать новые средства развития профессиональных компетенций в области инновационной педагогической деятельности.

Термин «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение». Данное понятие впервые возникло

в исследованиях в 19 веке и означало внедрение определенных компонентов одной культуры в другую. В начале 20 века появилась новая область знания, инноватика — наука о нововведениях, в рамках которой стали исследоваться закономерности технических новшеств в сфере материального производства. Педагогические инновационные процессы стали предметом особого изучения на Западе приблизительно с 50-х годов и в последнее двадцатилетие в нашей стране. О нововведениях в российской образовательной системе заговорили с 80-х годов XX века. Как раз в это время в педагогике проблема инноваций и её понятийное обеспечение стали предметом исследований.

В процессе анализа современной психолого-педагогической литературы в области образования выделяются различные точки зрения на термины «инновация» и «инновационная педагогическая деятельность». Инновация в научных исследованиях показана как явление культуры, которое не существовало на предыдущих стадиях развития, но которое выражались на современной стадии и социализировались. Кроме того, под данным понятием понимается не только введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, но и организацию совместной деятельности учителя и учащегося. В. И. Загвязинский в своей работе «Теория обучения: Современная интерпретация» определил значение слов «инновация» и «инновационный процесс» — «Инновация — это распространение новшеств в педагогической практике» [2, с. 12]. Под инновационным процессом он понимал «процесс совершенствования образовательных практик, развитие образовательных систем на основе нововведений, или, точнее говоря, на основе обогащения, видоизменения этих систем на базе инновационного развития и частичного изменения традиционных целей, содержания и средств образования» [2, с. 12 – 13].

М. В. Кларин в своей книге «Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта» писал о том, что «понятие инновация относится не просто к созданию и распространению новшеств, но к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления» [4, с. 8].

Изучая пособие «Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение» К. В. Дрозд, И. В. Плаксиной, можно также найти определение инновации, которая понимается как «развивающийся комплексный процесс

создания, распространения, использования новшества, которое способствует развитию и повышению эффективности инновационной деятельности» [1, с. 15].

И. В. Плаксина определяет инновационную педагогическую деятельность как деятельность, способствующую достижению творческого уровня профессионального самоопределения субъекта педагогической деятельности при поступательном формировании его субъектности, которая осуществляется в специально организованной культуротворческой среде школы, предоставляющей возможности для развития отношений сотрудничества и взаимообогащения на всех уровнях взаимодействия [5, с. 11].

Для реализации инновационной деятельности общеобразовательным школам нужно иметь подготовленные к ней педагогические кадры. Одной из составляющих профессиональных компетентности педагогов сейчас является психологическая готовность к работе, а успешность профессиональной деятельности определяется его готовностью к ее исполнению.

Е. В. Иванушкина понимает под готовностью к инновационной деятельности интегрированное качество личности и среды, объединяющее в себе следующие компоненты: информационный, перцептивно-ценностный, мотивационный, социально-психологический, ресурсный, организационно-деятельностный [3, с. 185]. Каждый из этих компонентов включает в себя подструктуры, усовершенствование которых ведет к формированию готовности к инновационной работе.

Кроме того, готовность к такой деятельности можно трактовать как личностное образование, содержащее соответствующие знания, умения и отношения. Именно сложная структура направленности личности является основой формирования изучаемой готовности. Состояние и степень готовности к инновационной работе сопоставляется с уровнем и объемом доступных субъекту нововведения знаний и умений, вероятностью их усвоения, переработки и продуцирования. Ее можно определить как активную позицию личности, которая является предпосылкой для воплощения продуктивной инновационной деятельности.

Интерес к данной теме позволил сформулировать цель исследования: выявить уровень инновационной готовности у педагогов одной из школ города Владимира и изучить структурные компоненты этой готовности. В качестве диагностического инструментария была

выбранаметодика Пантелеевой В. В. и Кнышевой Т. П., позволяющая выделить 5 уровней инновационной готовности:

- Эмоциональная готовность ЭГ (личность обладает большим интересом к внедрению в своей работе инновационных технологий);
- Мотивационная готовность МГ (у личности есть внутренние мотивы к участию в инновациях, которые связаны с самореализацией, достижением успеха и получения удовлетворения от процесса разработки новшеств);
- Когнитивная готовность (КГ) (личность может предложить что-то новое и обладает знаниями, с помощью которых можно внедрить новшества в организационный процесс;
- Личностная готовность (ЛГ) (данный компонент связан с наличием личностных особенностей, которые увеличивают эффективность инновационной деятельности — уверенность в себе, умеренная склонность к риску, практичность, креативность, радикализм;
- Организационная готовность (ОГ) как с удовлетворенность созданными в организации условиями.

Исследование было организовано в декабре 2018 года. В нем участвовали педагоги одной школы города Владимира (N=36). Обобщенные результаты исследования представлены в диаграммах 1, 2 и в таблицах 1, 2.

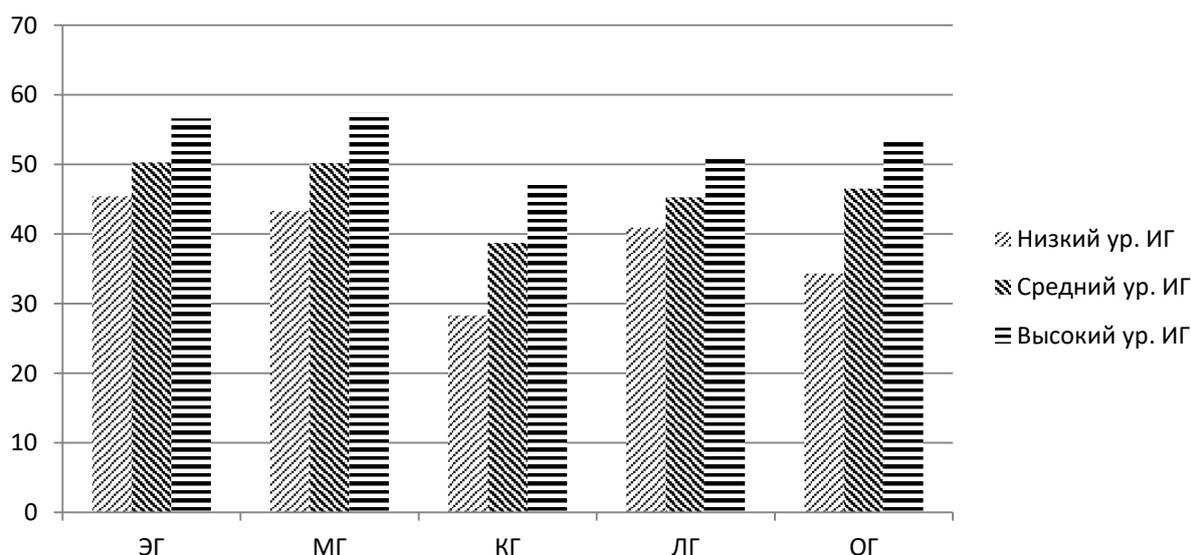


Рис. 1. Выраженность готовности педагогов к инновационной деятельности

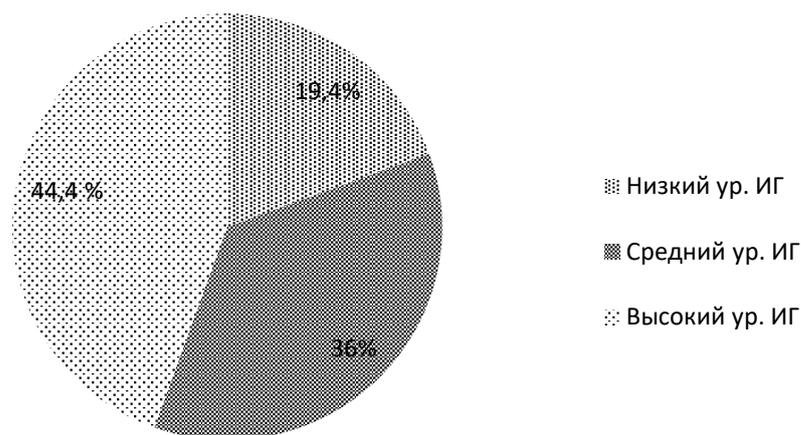


Рис. 2. Распределение выборки по уровням инновационной готовности

Таблица 1

**Средние значения компонентов инновационной готовности
(методика Пантелеева В. В. и Кнышева Т. П)**

	ЭГ	МГ	КГ	ЛГ	ОГ	Общая сумма
Среднее значение	52,2	52	40,5	47	47,2	239

Таблица 2

**Средние значения компонентов инновационной готовности в
группе молодых педагогов и педагогов со стажем**

	ЭГ	МГ	КГ	ЛГ	ОГ	Общая сумма
Молодые педагоги	54,9	55,4	44,5	49,3	52	256
Педагоги со стажем	46,8	45,4	32,6	42,6	37,8	205

Результаты исследования свидетельствуют о том, что в основном молодые специалисты обладают высоким и средним уровнем инновационной готовности. Кроме того, уровень эмоциональной и мотивационной

готовности у молодых педагогов выражен одинаково, что свидетельствует о взаимосвязи этих компонентов. Можно сделать вывод о том, что у молодых педагогов не только сильно выражен интерес к внедрению в своей работе новых технологий, но и преобладают внутренние мотивы к участию в инновациях, которые связаны с достижением успеха, самореализацией, получением удовлетворения от процесса разработки новшеств.

В обеих группах учителей присутствует низкий уровень когнитивной готовности. Скорее всего, педагоги не уверены, что они обладают знаниями, достаточными для разработки и внедрения новшеств в организационный процесс. Низкий уровень когнитивной готовности также свидетельствует о недостаточной сформированности исследовательской позиции педагога.

Делая общий вывод, хотелось бы сказать о том, что по своему смыслу понятие «инновация» связано не столько с созданием и распространением новшеств, сколько с изменениями в образе деятельности учителя, в стиле его профессионального мышления, в системе его педагогических ценностей, требующих осознанного обновления педагогических способов действия» [7, с. 62]. Готовность к инновационной деятельности в современных условиях — важное качество профессионального учителя, без наличия которого нельзя добиться высокого уровня педагогического мастерства. Поэтому такая готовность к работе является условием эффективной деятельности, наибольшей реализации возможностей, раскрытия потенциала личности.

Педагог с высоким уровнем готовности к инновационной деятельности владеет комплексом понятий педагогической инноватики, умеет анализировать опыт учителей-новаторов, критически осмысливать учебные программы, технологии и дидактические средства обучения, разрабатывать инновационные проекты, ставить цели экспериментальной работы и планировать ее, а также анализировать и оценивать себя как субъекта инновационной деятельности.

Список использованной литературы

1. Дрозд, К. В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение: учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд; И. В. Плаксина; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. — 456 с.

2. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с.
3. Иванушкина, Е. В. Сущность готовности к инновационной деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования / Е. В. Иванушкина. — Вестник СамГУ, 2012.— № 8/1 (99). — с. 184 – 188
4. Кларин, М. В. Инновации в обучении: Метафоры и модели : Анализ зарубеж. опыта / М. В. Кларин. — М. : Наука, 1997. — 222 с.
5. Плаксина, И. В. Онтологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности / И. В. Плаксина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», 2018. — № 10. — С.69 – 74.
6. Селивёрстова, Е. Н. Современная дидактика: от школы знания — к школе созидания: Учебное пособие / Е. В. Селиверстова. — Владимир: ВГГУ, 2017. — 232 с.

УДК 37.011.2

ПОСЛУШАНИЕ КАК ПРИНЦИП ПРАВОСЛАВНОГО ВОСПИТАНИЯ

OBEDIENCE AS A PRINCIPLE OF ORTHODOX EDUCATION

А. Ю. РОМЕНСКИЙ, студент 3 курса Владимирской Свято-Феофановской духовной семинарии, E-mail: romenskiy_anton@mail.ru

A. Y. ROMENSKIY, third-year student of Vladimir Theological Seminary

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д.пед.наук, профессор С. И. ДОРОШЕНКО, E-mail: cvedor@mail.ru

Research advisor: Grand PhD (Pedagogy), Professor S. I. DOROSHENKO

Аннотация. В статье послушание рассматривается как принцип современного воспитания. Осуществляется краткий историко-педагогический анализ проблемы организации и определения педагогического содержания понятия «послушание». Рассматриваются особенности применения принципа послушания в семье.

Abstract. The article obedience is considered as a principle of modern education. A brief historical and pedagogical analysis of the problem

of organization and the definition of the pedagogical content of the concept of “obedience” is carried out. The features of the obedience principle applied to the education in the family.

Ключевые слова: послушание, принципы воспитания, святоотеческая педагогическая традиция.

Keywords: obedience, principles of education, patristic pedagogical tradition.

В современной педагогической теории послушание рассматривается преимущественно как историко-педагогическая проблема. Н. И. Пирогов, П. Ф. Каптерев, С. А. Рачинский, П. Д. Юркевич видели в послушании не только добродетель, но и основу правильного устройства семьи, отношений между родителями и детьми. Лишь с точки зрения представителей свободного воспитания (например, Л. Н. Толстого) послушание — это насилие над личностью, попытка воспитать человека, подобного себе.

Обращение к понятию «послушание» в современной педагогической теории очень часто осуществляется лишь тогда, когда нужно охарактеризовать авторитарную педагогическую парадигму. Так, в книге Ш. А. Амонашвили понятие «послушание» встречается в следующем контексте: «Образовательные процессы авторитарной педагогики заформализованы и официальные, строго регламентированы, наполнены менторским тоном, призывающим воспитанников и учеников к долгу, обязанностям, внимательности, послушанию, ответственности, непрерыванию» [2, с. 298]. И в качестве альтернативы излагаются идеи гуманной педагогики, которая следует «принципам сотрудничества, духовной общности, взаимопонимания, доверия, творящего терпения, свободного выбора, радости познания, любви» [2, с. 298]. Так совершенно необоснованно послушание трактуется как насилие и противопоставляется доверию и любви. В связи с этим необходимо проанализировать понятие «послушание» и его роль в развитии современного педагогического категориального аппарата.

В православной педагогике послушание трактуется и как высокая добродетель, и как принцип воспитания. На послушании построены такие христианские истины, как грехопадение и спасение. Грехопадение Адама и Евы совершено через непослушание Богу, а спасение человека, совершенное Иисусом Христом, Сыном Божиим, даровано людям в

силу полного послушания Иисуса Христа воле Отца Своего Небесного. Об этом пишет апостол Павел: «Как непослушанием одного человека сделались многие грешными, так и послушанием. Одного сделаются праведными многие» (Рим.5:19). Без послушания невозможно спасение человека, то есть соединение с Богом. Грехом непослушания человек отпал от Бога, значит, послушанием возвращается к Нему. Суть послушания — покорить испорченную грехом волю и расположить ее в послушание воле Божественной. Послушание является важнейшей добродетелью христианина вместе со смирением и любовью. По учению святых отцов, послушание дает благодать, душевный мир, способность молиться, уподобляет нас Спасителю Иисусу Христу.

Преподобный Варсонофий Великий писал, что послушание дает человеку успокоение и, как следствие, способность претерпевать трудности [3]. Архимандрит Софроний (Сахаров) уточнял, что посредством послушания ум и воля человека не уничтожаются, а исправляются, восстанавливаются в их неповрежденном состоянии [10, с. 139].

Послушание тогда только служит истинному образованию воспитанников, когда оно основано на любви и доверии к руководителю [6, с. 231]. Подчинение, основанное на страхе, не является послушанием. Послушание совершается в диалоге с личностью, основывается на откровенности между наставником и воспитанником. Так преподобный Зосима (Верховский) писал — «добрый наставник тот, который своим поведением подает ученику дерзновение быть свободным в общении, в откровении всех своих чувств и помышлений» [7, с. 525].

Отсюда видно, что послушание как добродетель не включает в себе авторитаризма и насилия над личностью, но наоборот способствует развитию душевных достоинств.

Рассмотрим послушание как принцип воспитания. Принципом называется «ведущая идея, определяющая действие педагога, предписывающая, рекомендуемая следовать некоторым правилам» [8, с. 90]. Систематическое изложение принципов православного воспитания предлагает С. Ю. Дивногорцева [5, с. 54]. Среди этих принципов выделяется принцип послушания. В состоянии послушания ребенок находится в ладу с самим собой и с обществом, может легко реализовать себя в нем. Состояние послушания характеризуется умением человека слышать других, отвлечься от себя, отказаться от эгоизма. Осуществляя послушание, ребенок воспитывает свою силу воли, способность

терпеть, что в дальнейшем (при взрослении) приводит к самостоятельности и ответственности за свои поступки и решения.

Эту простую истину осознавали во все времена все народы и религии. О послушании говорит русская классическая педагогика (Н. И. Пирогов, С. А. Рачинский, П. Д. Юркевич), советская педагогика (А. С. Макаренко), протестантская, католическая, мусульманская, иудейская.

Как же можно воспитать послушание в ребенке?

Несомненно, это трудоемкий процесс, который требует физических и эмоциональных затрат. Часто легче уступить ребёнку в его капризах, чем разобраться в ситуации, но эти «уступки» потом выливаются в неуправляемость. Нужно понимать, что иногда ребенку необходимы время и силы для осуществления акта послушания. Например, чтобы не требовать от ребёнка бросить свои «важные дела» в песочнице, можно за 10 минут предупредить, что скоро уходим. При этом желательно это действие как-то мотивировать.

Отсутствие сознательного послушания продуцирует детское своеволие, грубость, настоящее насилие по отношению к взрослым. Примеры такого рода описывает известный немецкий психолог И. Прекоп в книге «Маленький тиран» [9]. Непослушные дети несчастны, капризны и заносчивы, а их «свобода» не приносит радости ни им самим, ни окружающим.

Послушный ребенок экономит время и силы, которые уходят на сопротивление и на критику. Послушание создает благоприятный микроклимат, мир в семье. Во многом послушание позволяет ребенку идти семимильными шагами, доверяя родителям: ребенок спокойно и постоянно рассказывает о своих трудностях и проблемах, не старается их скрыть, не обманывает. Каковы же основные педагогические условия реализации принципа послушания?

Прежде всего, нужно приучить детей, что послушание родителям — Божье повеление и осуществляется ради Бога. Послушание должно быть добровольным и сознательным. В ребенке нужно воспитать уважение к родителям, основанное не на рабском страхе, а на доверии, сотрудничестве, любви. Указания ребенку должны быть обдуманы, последовательны, не противоречивы, понятны ребёнку. Главным условием для воспитания послушания является пример родителей. «Если сам отец дома осуждает порядки и строй государства, издевается над действиями и распоряжениями светского начальства, если он нападает

на уставы и постановления Церкви, если сам не исполняет ни предписаний начальства, ни заповедей церковных, то каким образом он может ожидать послушания от своих детей?» [4, с. 35].

Подведем итоги. Нужно доводить до современных родителей следующие педагогические ценности. Послушание для ребенка — это психическая норма. Он не только не страдает от того, что слушается родителей, но напротив, живет настоящей полноценной детской жизнью, сохраняет свои психические и физические силы, реализует свои истинные возможности, не покалеченные капризами и истерическими протестами. Поэтому послушного ребенка никак не нужно жалеть: жалости гораздо более заслуживают избалованные капризные дети, которым труднее придется в жизни, в учебе, в работе, в будущей семье.

Послушание осуществляется по любви к родителям, поэтому ему гораздо легче укорениться в детском сердце. Непослушание в семье должно пресекаться, при этом механизмы его пресечения должны вырабатываться индивидуально. Для осуществления акта послушания ребенку чаще всего необходимы определенное время и силы, это нужно учитывать. Ребенок должен осознавать, что послушание — это не «детское» состояние, а напротив добровольное взрослое поведение, образ жизни, свидетельствующий о духовной и нравственной зрелости. Проявляющееся непослушание ребенок должен воспринимать как прорыв инфантильных, детских качеств, от которых он (уже большой) должен отходить.

Послушание укрепляется молитвой и авторитетом Церкви. Примеры святых, постоянное участие семье в церковной жизни делают послушание естественным состоянием детской души, помогают ребенку преодолевать трудности, укрепляют его в православной вере.

Список использованной литературы

1. Библия. — М.: Российское Библейское Общество, 2000. — 1373 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. Кн. 3. Школа жизни / Ш. А. Амонашвили. — М.: Амрита-Русь, 2015. — 320 с.
3. Варсонофий Великий и Иоанн пророк, преподобные. Руководство к духовной жизни в ответах на вопросы учеников. — URL: https://azbyka.ru/otechnik/Varsonofij_Ioann/otvety/248 (дата обращения: 06.02.2019).

4. Владимир (Богоявленский), священномученик. Беседы о православном воспитании детей. — Минск: Свято-Елисаветинский монастырь, 2017. — 80 с.
5. Дивногорцева, С. Ю. Теоретическая педагогика: учеб. пособ / С. Ю. Дивногорцева. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2004. — 195 с.
6. Евсевий (Орлинский), архиепископ. Энциклопедия воспитания маленького христианина. — М.: Сестричество во имя свт. Игнатия Ставропольского, 2016. — 368 с.
7. Зосима Верховский, преподобный. Поучение о послушании // Трезвомыслие: в 2 т. Т.1. — Екатеринбург: Ново-Тихвинский женский монастырь; М.: Паломник, 2009. — 525 с.
8. Педагогика / под ред. Л. П. Крившенко. — М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. — 432с.
9. Прекоп И. Маленький тиран / И. Прекоп. — СПб: Речь, 2004. — 192 с.
10. Софроний (Сахаров), архимандрит. Рождение в Царство Непоколебимое. — М.: Издательство «Паломник», 1999. — 224 с.

УДК 37.018.26

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

**INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL:
THE HISTORY AND MODERN DAYS**

И. П. РЫБАКОВ, магистрант Педагогического института ВлГУ (группа ПИНм-117),
E-mail: notecx@gmail.com

I. P. RIBAKOV, master student Pedagogical Institute, VLSU (group PINm-117)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.наук, доцент К. В. ДРОЗД, E-mail:
drozdkv@yandex.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy), Associate Professor K. V. DROZD

Аннотация. В статье рассматривается взаимодействие семьи и школы на различных этапах развития истории до современного времени. Показана связь между государственным строем, политикой и отношением между школой и семьёй. Также были выявлены различные формы взаимодействия и выделены те, которые закрепились в современной школе.

Abstract. The article describes the history of family and school interaction from early stages of topic to modern times. It shows connection between political system and relation of school and family. Also it revealed various forms of interactions and highlighted forms that stick with modern educational system.

Ключевые слова. Семья, школа, взаимодействие.

Key-words. Family, school, interaction.

Семья, как социальный институт, влияет на все стороны социальной жизни, прямо или косвенно связана с социальными, общественно-политическими, экономическими процессами, происходящими в стране и мире. Она не является чем-то замкнутым и обособленным, она является составляющей, элементом всего общества в целом.

В семье заложено много различных функций, которые она выполняет в определённые периоды жизни: репродуктивная, воспитательная, обучающая, коммуникативная и другие. Несомненно, семья играет определяющую роль в развитии и становлении личности, формировании мировоззрения подрастающего поколения, закладываются первые и основные ценности, идеалы. В семье происходит становление первых моральных норм, в семье ребёнок получает определённое воспитание, которое потом изменяется под влиянием уже и других социальных институтов, например детские сады и школы. Кроме того, семья имеет возможность заниматься обучением ребёнка. Таким образом, семья, выполняя воспитательные и образовательные функции, становится участником педагогического процесса, процесса обучения ребёнка.

В силу такого большого влияния семьи и огромного потенциала развития личности школа не может игнорировать связь семьи со всеми образовательными процессами, которые происходят в образовательных учреждениях. Учителя, директора, школа в целом должна стремиться к плодотворному взаимодействию с семьёй, к гармоничному развитию детей как в стенах школы, так и вне её.

В рамках данной статьи мы рассматриваем исторический аспект возникновения и развития вопроса взаимодействия образовательных учреждений и семьи. Кроме того, рассмотрим, какие формы взаимодействия реализовывались ранее, какие из них актуальны в настоящее время, а какие и вовсе больше не используются в современном образовательном процессе.

Для того чтобы более детально разобраться в вопросе взаимодействия семьи и школы необходимо осуществить исторический экскурс к истокам, проследить связь между жизнью общества и отношениями родителей и школы, определить этапы развития данного явления.

В качестве первого рассматриваемого этапа выделим IX–XIII века, так как разные этапы развития образования и взаимоотношений учителей и родителей напрямую связано с государственной политикой, политическим строем и общественной жизнью.

В IX веке зародилось Древнерусское государство (Киевская Русь). Благодаря князьям были открыты первые государственные школы, рядом с народной появляется государственная педагогика. До открытия школ воспитанием и обучением занималась семья и церковь. Термина «школа» долгое время не существовало, было понятие «училища», от глагола «учить». В древнерусском обучении выделялось начальное образование и «учение книжное».

Позже, в XI–XII веках были образованы три вида школ: демократические школы мастеров грамоты, элитарные школы книжного учения и переводческие школы. Кроме того имеются упоминания о женском образовании.

Роль учителя в древнерусских школах имела важнейшее значение. Учитель был примером для подражания, от его уровня знаний и умений зависел успех обучения. В Древней Руси была традиция дарить в конце года горшок каши в знак уважения и почитания.

В то время не было проблемы взаимоотношения родителей и учителей, обучение ценилось, учителя уважали, его авторитет без пререкаемым. Родители нанимали учителей для обучения своих детей и платили им; а те, у кого была возможность отдать ребенка в школу, отправляли детей на обучение в государственные училища.

Время Киевской Руси закончилось в XIII веке. Начиная с XIV века наступает развитие Московского государства, а вместе с ним и московской педагогики [2, с. 23].

В XIV веке грамотность населения значительно уменьшилась из-за нашествия монголо-татарского ига, и единственным местом, где развивалось обучение и сохранилась грамотность, были монастыри. Там обучались духовенство и светские лица. В крупных монастырях были сосредоточены лучшие учительские кадры.

К XV веку встала проблема нехватки образованных людей, церкви открывали школы начального образования, подконтрольные государству. В конце XVI и начала XVII веков возник такой вид учебных заведений, как «братские школы». Данные школы были доступны для всех сословий, и имели универсальную программу обучения.

В братских школах учителя прививали детям такие воспитательно-религиозные правила как богобоязненность, любовь к родителям, уважение к старшим. Кроме того учителя должны были напоминать родителям о сыновьях, об их воспитании, тем, у кого были порученные дети тоже сообщалось об учениках, было важно соблюдение порядка школьного обучения не только в стенах образовательного учреждения, но и дома. Если по каким-либо причинам оказывалось, что ребенок не стремится к обучению, либо находились обстоятельства, которые препятствовали его образованию, то проводилось соответствующее исследование для установления причин и ликвидации их. Если же родители препятствовали обучению, либо учителя недобросовестно выполняли свои обязанности, то их привлекали к ответственности за подобные действия. Благодаря такой организации образовательного процесса была образована прямая связь между учителями и родителями, в которой каждый их субъектов призывал другого к ответственному отношению к обучению ребенка [4].

XVII век стал временем создания фундамента для будущего школьного образования в России. Появляются школы, в которых обучают счёту и грамоте. Кроме того, именно в XVII веке предпринимаются попытки к созданию высшей школы.

В конце XVII века педагогическая наука имела уже достаточно накопленного опыта, для достижения необходимой тому времени цели — воспитание человека, отвечающего требованиям эпохи. К этой цели стремились все три ветви педагогической науки: государственная, церковная и народная. Каждая имела свои особенности, принципы, но стремились они к одному и тому же результату [2, с. 32]. Так, государственная педагогика приоритетным считала необходимость сформировать мировоззрение людей, направленное на защиту господствующего порядка, власти. Церковная педагогика была направлена на укоренение в сердцах людей христианской веры, соответствующих добродетелей. Народная педагогика была направлена на воспитание в людях таких вечных ценностей как добро, любовь, взаимопомощь, уважение к старшим и т.д.

В XVIII веке произошли значительные преобразования страны, касающиеся жизненных установок, взглядов, нравов. Чтобы страна могла развиваться и дальше, необходимо было отойти от диктатуры церкви в вопросах учебно-воспитательной сферы. Однако это совсем не означало, что церковь отстранялась от жизни людей и образовательного процесса. С начала XVIII стали возникать основы нового мировоззрения, благодаря этому получили развитие такие гуманитарные науки как художественные и естественные, они получали поддержку научного сообщества, значение светского образования становилось все выше в сравнении с духовным.

Государство нуждалось в образованных людях, поэтому повсеместно открывались школы в больших количествах. Были созданы цифирные школы, в которых не могли обучаться крестьянские дети.

Однако это не решало проблемы образованности, т.к. ученики не стремились к обучению. В петровские времена обязанность учиться была для знати и их детей чем-то новым и нежелательным. Родители старались избавить детей от «такой напасти» [2, с. 46].

Подростки в богатых семьях бездельничали, не старались получать знания, были уверены, что их высокое положение обеспечит им хорошую жизнь. Пётр I требовал, чтобы дети знатных сословий обязательно обучались, порой даже в других городах и странах. Это тоже вызывало сопротивление у родителей, они не хотели отправлять своих детей за границу. Всё это обусловило отрицательное отношение Петра I к вмешательству семьи в обучение детей. До 1804 года семьи почти не привлекались к обучению школьников.

В XIX веке имеет особое значение при изучении вопроса взаимодействия учителей и родителей, ведь именно в это время впервые вопрос сотрудничества социальных институтов семьи и школы поднимается российскими педагогами.

По мнению российского педагога и публициста В. Я. Стоюнина, взаимодействие семьи и школы должно обеспечивать образовательное учреждение, именно школа должны быть инициатором. Он считал, что школа «должна искать себе помощь в семье, призывать её на свои совещания, выслушивать её требования; семья же должна смотреть на школу как на свою помощницу в деле, которое её ближе всего, но которого она одна не может выполнить» [6].

Л. Н. Толстой впервые во главу педагогики ставит личность ребёнка, что коренным образом меняет отношение семьи и школы к образовательному процессу.

Позже идеи Л. Н. Толстого находят своё отражение и развиваются в трудах К. Д. Ушинского. Народность становится главным системообразующим элементом при взаимодействии семьи и школы. В педагогическом процессе, организованном на идеях Л. Н. Толстого и К. Д. Ушинского, не происходит отделение ребенка, ученика от семьи, наоборот образовательное и воспитательное пространство включает в себя не только образовательное учреждение, его коллектив и устои, но и семью.

Позже идеи культурно-образовательного взаимодействия семьи и школы подхватываются и развиваются в народной педагогике Сергея Александровича Рачинского. Особенное место необходимо определить вопросу самоуправления в школе, данная инновация С. А. Рачинского позволяла организовывать взаимодействие школы и семьи.

Каптерев П. Ф. тоже отмечал важность привлечения семьи в образовательный процесс, он считал, что школа должна иметь непосредственную связь с семьей, действовать в согласии с ней. Они должны идти «рука об руку, поддерживать и восполнять друг друга» [1]. Каптерев считал, что воспитание не ограничивается школой, не начинается и не заканчивается.

Вопросы взаимодействия школы и семьи, формы и методы установления связи между родителями и учителями поднимаются на страницах печатных изданий в научных и педагогических статьях. Газеты и журналы — важные источники необходимой общественной и научной информации.

Благодаря появлению и развитию общей и педагогической периодической печати происходит распространение разных взглядов на воспитание, знакомство с различными образовательными системами.

Издание научных и педагогических журналов повлияло на развитие взаимоотношений между школой и родителями, т.к. благодаря им появилось возможность освещения в печати процессов, происходящих в народном образовании и повышение уровня образования родителей в вопросах воспитания детей.

Необходимость разностороннего развития человека в своих работах отмечали К. Д. Ушинский, А. Н. Островский, А. С. Хомяков. Под

разносторонним развитием они выделяли наличие таких качеств у человека, как человеколюбие, честность, любовь к народу. Все эти качества должны воспитываться в человеке как семьей, так и школой.

Многие отечественные педагоги изучали вопрос связи школы и семьи (Ц. П. Балталон, В. П. Вахтеров, П. Г. Редкин), особенно важным являлся вопрос привлечения родителей к участию в жизни школы, воспитании и обучении детей. Педагоги разрабатывали различные формы, способы взаимодействия двух важных социальных институтов, таких как школа и семья. Ими были предложены варианты по созданию в школах советов, которые бы состояли не только из учителей, но и из родителей учащихся, педагогических кружков, на которых родители могли бы получить необходимые знания в области педагогики, или местных коллективных попечительств.

К концу XIX века активно использовались родительские собрания, как одна из форм взаимодействия, иногда проводились индивидуальные совещания родителей и педагогов, на базе учебных заведений организовывались родительские кружки и советы [3].

Большой вклад в развитие отношений между учебным заведением и родителями оказали частные гимназии, школы и т.д. Благодаря различным способам организации воспитательного и образовательного пространства в таких учреждениях было создано и опробовано много различных форм сотрудничества школ и родителей. К таким образовательным учреждениям можно отнести женскую гимназию М. Н. Стоюниной, гимназию Поливанова, частную школу К. И. Мая, Медведниковская гимназия.

После революции 1917 года произошла перестройка системы власти, систем ценностей и мировоззрения, что, несомненно, отразилось на общественной жизни, в том числе и на образовательном процессе.

В силу особенности политического строя государство брало на себя ответственность за воспитание человека от рождения и до самой смерти. Считалось, что нельзя полагаться на семейное воспитание, так как семьи бывают разные, а фабрика и производство научат гораздо большему, чем семья.

Однако прогрессивные педагоги не отстраняли семью от педагогического процесса. В двадцатые годы XX века С. Т. Шацкий развивал свою педагогическую и научную деятельность. Он считал, что школа, которая изучает окружающую среду, не может быть одинока

и замкнута, не может ограничиваться своими стенами. Станислав Теофилович считал, что школенеобходимо быть включенной в общественную жизнь через взаимодействие с семьей, детским обществом, общественными организациями — другими словами со всем тем, что оказывает влияние на воспитание детей.

Значительный вклад в развитие взаимодействия школы и семьи внесли основоположники советской педагогики: Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, А. В. Луначарский, В. В. Сухомлинский. Они искали варианты укрепления связей между школой, семьей и общественностью, разрабатывали и внедряли эффективные формы организации взаимодействия школы и семьи.

В двадцатые годы XX века характеризуются поиском модели новой школы, создаются и проверяются различные формы взаимодействия семьи и школы, которые разнятся от полной изоляции до частичного участия родителей в школьной жизни, в основном проявлялось в участии родителей в мероприятиях.

С 1920-х до 1960-х годов XX века в массовом сознании людей и в официальном представлении взаимодействие школы и семьи существовала такая установка, что ответственность за воспитание учащихся главным образом ложилась на плечи государства, общества, партии, а не семьи. Только в 1970-х годах в главном документе средней образовательной школы появляется упоминание о необходимости поддержания связи с родителями или лицами их заменяющими.

В связи с распадом Советского Союза в конце XX века вслед за сменой политического строя и социальной политики происходит изменения, касающиеся политики образования. Именно в это время российские педагоги стараются теоретически обосновать и осмыслить педагогические условия взаимодействия учителей и родителей. Школа начинает рассматриваться как открытая воспитательная система, которая комплексно изучает семьи учащихся. Важную роль в таком изучении семьи начинает играть сбор и анализ информации о семьях, которая позже оформляется в виде такого нового понятия как «паспорт семьи», «социально-педагогический паспорт» и другие.

Постсоветская педагогика в качестве важных принципов при организации взаимодействия школы и семьи выделяет комплексное и систематическое изучение семей, учёт национальных особенностей и культуры отдельных семей, подготовка педагогов к работе с семьями, единство теории и практики взаимодействия школы и семьи и так далее.

В данное время образование в России тоже находится в процессе преобразования, в связи с коренным изменением образовательной парадигмы.

В настоящее время взаимодействие семьи и школы является актуальной проблемой. Из-за отсутствия этой прямой связи «учитель-родитель» возникает большое число конфликтов и спорных ситуаций, нарушающих целостность педагогического процесса и благоприятной учебной атмосферы детей.

Новый федеральный государственный образовательный стандарт определяет семью как важнейший институт общества, основу и опору государства, которая отвечает за социализацию новых поколений. В школах ведётся работа по организации связи между институтом школы и семьи, разрабатываются и применяются новые формы взаимодействия родителей со школой в условиях педагогического процесса.

Такие традиционные формы взаимодействия как родительские собрания, личные консультации, создание родительских комитетов, внедрённые в образовательную практику ещё в XIX веке, активно применяются и в настоящее время. Но в помощь традиционным формам появляются новые, инновационные, которые также активно используются во многих образовательных организациях. К таким формам можно отнести деловую игру, вечера вопросов и ответов, родительские гостиные и некоторые другие.

Данный вопрос имеет поддержку на федеральном уровне. Министерство просвещения РФ представило национальный проект «Образование», который включает в себя девять федеральных проектов, направленных на решение определённого круга вопросов в разных направлениях образовательной политики РФ. Одним из федеральных проектов, представленных министерством, является проект «Современные родители».

В рамках данного проекта планируется формирование психолого-педагогической поддержки семей. Будут разработаны сайты, где родители смогут получить своевременную помощь психологов и педагогов, будут созданы различные методические материалы не только для родителей, но и для педагогических работников, планируется создание различных родительских клубов и консультативных центров [5]. Таким образом, будет уменьшаться разрыв между семьёй, родителями и школой.

Список использованной литературы:

1. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев, под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
2. Курочкина, И. Н. Русская педагогика. Страницы становления (VIII–XVIII вв.) [Электронный ресурс] : учеб. пособие / И. Н. Курочкина. — 3-е изд., стер. — М.: ФЛИНТА, 2018. — 112 с. — URL: <https://www.litres.ru> (дата обращения: 13.03.2019).
3. Лихачев, Д. С. Школа на Васильевском / Д. С. Лихачев. — М.: Просвещение, 1990. — 159 с.
4. Общественные (братские) и государственные школы конца XVI и XVII веков. Глава VI первого периода. Образовательный портал «Слово». [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.portal-slovo.ru/pedagogy/38233.php> (дата обращения: 13.03.2019).
5. Паспорт национального проекта «Образование». [Электронный ресурс]. — URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения: 13.03.2019).
6. Стоюнин, В. Я. Педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. — СПб. Типография Училища глухонемых, 1892. — 568 с.

УДК 159.923

СВЯЗЬ МЕЖДУ ТИПОЛОГИЧЕСКИМ И МОТИВАЦИОННЫМ ПРОФИЛЯМИ ЛИЧНОСТИ THE CONNECTION BETWEEN A PERSON'S MBTI TYPE AND HIS MOTIVATION

С. А. СТЕНЮГИН, студент Педагогического института ВлГУ (группа АФ-117),
E-mail: sem-41@yandex.ru

S. A. STENYUGIN, bachelor student Pedagogical Institute, VISU (group AF-117)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. пс. наук, доцент И. В. ПЛАКСИНА, E-mail:
irinaplx@mail.ru

Research advisor: PhD (Psychology) Associate Professor I. V. PLAKSINA

Аннотация. В статье раскрывается идея связи между типологией личности Майерс-Бриггс и мотивационными ценностями личности С. Рисса. Предполагается непосредственная связь каждого типа и

его мотивации. Эмпирическим путем доказывается, что люди со схожим типом личности имеют схожие сильные мотивации и схожие слабые. Это даёт надежду и смысл в дальнейших исследованиях в этой области.

Abstract. The article briefly describes the result of an idea about connection between personalty MBTI type and motivation by S. Riss. It suggested the connection between every type and it's motivation. It is empirically proved that people with a similar personality type have similar strong motivations and similar weak ones. This gives hope and meaning to further research in this area.

Ключевые слова. Типология личности, мотивация, тип личности.
Key-words. Type indicator, motivation, personalty type.

Типология личности Майерс-Бриггс, основанная на теории личности К. Юнга, получила широкую известность. Её используют повсеместно при приеме на работу, в профориентации школьников и студентов, в ситуациях анализа конфликтов и просто познания глубин своего Я. Любая типология выявляет сильные стороны личности и ее ограничения, обозначает точки «роста». При этом идти дальше, развиваться, работать, открывать, изобретать побуждает человека мотивация.

Наш исследовательский интерес лежит в области ответа на вопрос: можем ли мы связать мотивацию личности и ее типологические характеристики? Для решения исследовательской задачи была выбрана концепция мотивационной чувствительности Стивена Рисса [2], профессора психологии и психиатрии Государственного Университета штата Огайо США, который выделил 16 основных мотиваций личности.

Типология Майерс-Бриггс, построенная на основе работы К. Юнга «Психологические типы», раскрывает разные способы использования восприятия (интуиция N и ощущение S) и суждения (мышление T и чувство F), которые составляют общий, наиболее приятный для личности способ поведения, обработки информации [1, с. 7 – 13]. Определение основного процесса (восприятие или суждение), а также ориентации человека на поиск энергии внутри себя (интроверсия I) или во внешнем мире (экстраверсия E) позволяет выявить тип личности. Например, ENTP — экстраверт, с доминирующим способом восприятия — интуицией и второстепенным способом суждения — мышлением [1, с. 16]. Соответственно, исходя из этого, можно предположить, что в

зависимости от предпочтения восприятия / суждения, а так же комбинации интуиция+мышление, интуиция + чувство и т.д., человек имеет особый уклад основных мотиваций. С. Рисс пишет, что мотивация присуща нам с рождения, тогда как MBTI тип развивается в процессе социализации. Следовательно, выбор человека между предпочтениями интуиции/ощущения и мышления/чувства вполне может быть вызван врожденной мотивацией. Следовательно, можно предположить, что если мотивация и тип личности человека напрямую связаны друг с другом, то благодаря исследованиям в этой области можно будет, зная MBTI тип ученика/сотрудника, мотивировать их к труду и учебе, выбирая для этого персональную мотивационную чувствительность.

В эмпирическом исследовании приняли участие 35 студентов. В исследовательской группе были выявлены совпадающие типы личности: 4 человека с типом личности ISFP; 4 человека — ISTP и 4 человека — INFJ. Каждому из них было предложено заполнить опросник С. Рисса. Результаты были систематизированы, усреднены и занесены в таблицу 1.

Таблица 1

Соотнесение типов личности и мотивационной чувствительности испытуемых

Тип личности	Сильные мотиваторы	Слабые мотиваторы
ISFP	Семья, Любознательность, Насыщение	Власть, Соревновательность
INFJ	Приятие, Любознательность, Честь, Социальные контакты	Физическая активность, Соревновательность
ISTP	Любознательность, Честь, Насыщение, Соревновательность	Романтические отношения, Социальные контакты

Обратим внимание сразу на то, что для всех трёх интровертных типов ярко выраженным мотиватором является любознательность. Это можно объяснить тем, что интроверты, как правило, имеют высокий интеллект, склонны к познанию, к поиску и обработке новой для себя информации.

Для обоих ощущающих интровертов важным мотиватором является насыщение. Возможно, это связано именно с вкусовыми ощущениями, и вполне может быть особой характеристикой этих двух типов личности.

Для типа с преобладающими ощущением и чувствами важным мотивационным фактором выступила семья. Это можно объяснить тем, что самые добрые и самые семейные — это именно SF-типы. Власть и соревновательность им не близки, так как они опираются на мышление и интуицию личности. Именно этим можно объяснить появления соревновательности как сильного мотиватора у единственного мыслительного интроверта. Физическая активность, являющаяся слабой мотивацией для NF-типа, может быть оправдана именно интуитивностью этого типа.

Делая общий вывод, можно сказать, что исследование даже на малой выборке позволяет объяснить некоторые закономерности поведения личности, что делает необходимым его продолжение на расширенной выборке, дифференцированной по полу и возрасту. Зная тип личности и её мотивационную чувствительность, можно увеличить продуктивность педагогической работы. Предложенные методики могут быть использованы в профориентационных целях на этапе выбора учебного заведения для продолжения обучения.

Список использованной литературы

1. Майерс, Изабель Бриггс и Майерс, Питер Б. M14 MBTI: определение типов. У каждого свой дар / Изабель Бриггс Майерс и Питер Б. Майерс [пер. с англ. ООО «Пароль»]; под ред. Т. Носовой. — М.: Карьера Пресс, 2014. — 320 с.
2. Стивен Рисс. — URL: <http://idspublishing.com/> (дата обращения 25.05.2019).

УДК 37.011.33

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

CONTEMPORARY ISSUES IN INTERACTION FAMILIES AND SCHOOLS

Ю. В. СИНЁВА, магистрант Педагогического института ВлГУ (группа ЗПИНм-117),
E-mail: ulianochka1991@gmail.com

Yu.V. SINEVA, master student Pedagogical Institute, VISU (group ZPINm-117)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.наук, доцент К. В. ДРОЗД, E-mail:
drozdkv@yandex.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy), Associate Professor K. V. DROZD

Аннотация. В статье кратко обсуждаются проблемы взаимоотношений семьи и школы, педагогов и родителей, детей и родителей. Раскрываются причины, почему семья и школа должны совместно принимать участие в воспитании подрастающего поколения.

Abstract. The article briefly discusses the relationship between family and school, teachers and parents, children and parents. The reasons why the family and the school should jointly participate in the education of the younger generation are revealed.

Ключевые слова. Воспитание, проблемы воспитания, семья и школа

Key-words. Education, problems of education, family and school

Одной из вечных тем, которые не теряют свою актуальность не только в педагогике, но и в обществе в целом, является тема взаимодействия школы и семьи. Взаимодействие семьи и школы создает ряд факторов воспитывающей среды, определяющих успешность или безуспешность не только воспитательного процесса, но и общества в целом.

В условиях современного времени проблемы психофизического благополучия детей в семье и условиях школы все больше приобретают свою актуальность, так как являются главным составляющим государственной политики сохранения здоровья нации. Во многом осложняют положение семьи и современные проблемы в стране: политическая и социальная напряженность, экономический кризис, растущее социальное и материальное расслоение в обществе и другие.

Среди основных тенденций изменений, которые переживает современная семья, отмечается: изменение типа главенства, сокращение её размеров и изменение функций. Распад нормативной системы многодетной семьи привел к широкому распространению норм малодетности. В России статистика однодетных семей составляет 34 % и этот показатель с каждым годом вырастает. В настоящее время семья, которая имеет трех и более детей, относится к многодетной. На первый взгляд, самой актуальной проблемой такой семьи является проблема бюджета, но существуют не менее важные вопросы, относящиеся к проблеме взаимоотношений в семье [1].

Именно семья во многом определяет круг интересов и потребностей ребенка, его ценностей и взглядов, предоставляет не только духовные, но и материальные условия для развития природных задатков, закладывает нравственные и социальные качества личности. При этом важно понимать, что воспитательные возможности семьи находятся в прямой зависимости от ее психологического и духовно-нравственного климата в ней, от складывающихся взаимоотношений детей и родителей, стабильности супружеских отношений.

Нравственное формирование и развитие подрастающего поколения во многом зависит от двух факторов: отношений между родителями и детьми, а также семьей и обществом. Семья не всегда готова к передаче знаний, умений и навыков. Разрушение традиционных устоев семьи — одна из главных причин кризиса в духовно-нравственной и социокультурной сферах современного общества.

Многолетняя педагогическая деятельность, непосредственное участие в организации нравственного воспитания в сотрудничестве с семьей позволяют утверждать, что в вопросах семейного воспитания наблюдаются деформации: утрачено традиционное понятие семейного воспитания, направленного на установление духовной связи с детьми; прервана преемственность педагогической традиции в семье, родители проявляют неграмотность в вопросах воспитания. Утрата родителями нравственных ориентиров приводит к тому, что они перестают быть нравственным идеалом, зачастую провоцируя ребенка к безнравственному поступку.

Безусловно, семейное воспитание не может осуществляться в отрыве от общественного, поэтому социальные проблемы, отражающиеся на жизнедеятельности общества, становятся существенным

препятствием в формировании нравственности в семье и школе. К числу таких проблем относятся:

- взаимная отчужденность семьи и образовательных учреждений;
- отсутствие системы единых требований школы и семьи к ребенку;
- разрушающее нравственные устои общества влияние средств массовой информации, поэтому: многие воспитательные занятия в школе дети воспринимают как ненужные игры [3].

Пречисленные проблемы ориентируют школу стать учреждением, компенсирующим нравственный дефицит семьи и общества, центром взаимодействия родителей и детей, педагогов и родителей, общества и государства. Активация педагогического потенциала современной семьи является перспективой ее развития и частью концепции совместной деятельности педагогов и родителей.

Школа не всегда привлекает родительскую общественность к решению проблем в организации воспитательного процесса, а иногда и сами родители не хотят участвовать в решении этих проблем. Часто живое общение заменяют отправкой электронных сообщений. Нередко родители не хотят идти в школу, а обсуждение проблем по телефону не всегда эффективно. Между тем, воспитание родителей (международный термин, под которым понимается помощь родителям со стороны государства в выполнении ими воспитательной функции) — рассматривается как часть политики государства [2].

Проблема формирования психолого-педагогической культуры родителей имеет глубокие исторические корни. О необходимости «воспитания родителей» говорили выдающиеся педагоги, ученые разных исторических эпох. К числу исключительных памятников истории и культуры, затрагивающих проблему развития культуры родительства, можно отнести труды Я. А. Коменского, Ж-Ж. Руссо, И. Г. Песталлоцци, К. Д. Ушинского, П. Л. Блонского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, исследования зарубежных авторов, посвященных проблеме работы с родителями, таких, как М. Гинесс, Х. Жино, М. Джеймсон, Д. Джонгвард, Т. Гордон и др.

Анализ исследований проблем современной семьи, организуемых социологами (Е. В. Веревкиной, А. В. Алексеевой, Л. И. Савиновым, З. А. Янковой), психологами (А. Г. Ковалевым, В. Д. Дружининым и др.), педагогами (А. Ц. Гармаевым, Е. В. Никитиной и др.),

доказывает актуальность педагогизации родителей. Ее реализация возможна только при условии педагогического взаимодействия различных социальных институтов, каждый из которых использует определенные способы и формы реализации поставленных задач.

В основе педагогического взаимодействия лежит:

– взаимосвязь учащихся, их родителей и педагогов в процессе совместной деятельности, результатом которой является развитие всех сторон [6];

– обусловленная образовательной ситуацией, специально организованная целенаправленная связь родителей учащихся и педагогов (М. Н. Недвецкая) [5, с. 34];

– взаимосвязь смыслов, целей и ценностей семейного и школьного воспитания, которое даёт возможность семье и школе находить совместные пути решения педагогических и социальных проблем в интересах ребенка, и создавать условия для успешной самореализации ребенка [4, с. 101].

Говоря о положительных тенденциях в массовой педагогической практике, следует отметить, что большинство педагогов придерживаются идеи ценности человека, широко используют коллективную творческую деятельность. Подчеркнем, что в воспитании личности учащегося возросла роль детских и родительских общественных движений, организаций и объединений.

Приведем пример, подтверждающий сказанное: в Собинской СОШ № 4 Владимирской области стали проводить родительские собрания один раз в месяц. Для старшеклассников вместе с их родителями проводятся вечера «Встреча с профессией», «Родители: друзья или руководители?» и другие. Такой опыт взаимодействия помогает родителям и школе сблизиться с детьми, окунуться в их проблемы, помочь им в их решении.

Широкое использование коллективной творческой деятельности во взаимодействии с семьями оживило воспитательную работу в образовательных учреждениях. К сожалению, осознанно заниматься воспитанием на уровне отношений могут лишь немногие педагоги, поэтому современная школа стоит перед проблемой поиска новых решений на пути взаимопонимания и взаимодействия родителей и педагогов, адекватных новым условиям взросления человека.

Список использованной литературы

1. Достижения вузовской науки 2018: сборник статей Международного научно-практического конкурса в 3 ч. — Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2018. — Ч. 3. — 204 с.
2. Кузьмина, Е. О. Воспитательный процесс и роль педагога в его организации / Е. О. Кузьмина // Молодой ученый, 2009. — №2. — С. 285 — 288. — URL: <https://moluch.ru/archive/2/77/> (дата обращения: 2.02.2019)
3. Леденев, В. В. Социально-культурные условия взаимодействия с семьей: социопедагогический анализ / В. В. Леденев // Путь науки. — 2014. — № 10 (10). — С. 100 — 101.
4. Леденев, В. В. Проблематика гуманитарного знания в профессиональном саморазвитии студента / В.В. Леденев // Вестник экономической интеграции. — 2014. — № 5 (74). — С. 101–105.
5. Недвецкая, М. Н. Теория и технология повышения качества педагогического взаимодействия школы и семьи: монография / М. Н. Недвецкая. — М. : АПК и ППРО, 2006. — 136 с.
6. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / М.И. Рожков, Л. В. Байбородова — Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. — 415 с.

УДК37.011.33

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНО-РАСПРЕДЕЛЕННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

THE USING OF COLLECTIVE — DEVIDED FORM OF TEACHING DURING THE LESSONS IN FOREIGN LANGUAGES

В. Ю. СУДАРИКОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа ФА-114),
E-mail: sudarikovavalerie@outlook.com

V. U. SUDARIKOVA, student Pedagogical Institute, VISU (group FA-114), E-mail:
sudarikovavalerie@outlook.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. пс. наук, доцент И. В. ПЛАКСИНА, E-mail:
irinapl@mail.ru

Reasearch adviser: PhD(psychology) Associate Professor I. V. PLAGSINA

Аннотация. Данная статья посвящена опыту использования коллективно-распределенных форм учебной деятельности на уроках иностранного языка. Исследовано влияние используемых форм работы со школьниками на учебную мотивацию. Приведены результаты анкетирования педагогов и учащихся, подтверждающие эффективность применения указанных форм на уроках иностранного языка в школе.

Abstract. This article is devoted to the experience of using collective–divided forms of educational activity during the lessons in foreign languages. We study the effects of the forms of educational activity on the student’s motivation. We also give the results of a survey of teachers and students, confirming the effectiveness of using such methods of teaching at school.

Ключевые слова. Учебная мотивация, интерактивные технологии обучения, методы обучения, коллективно-распределенная учебная деятельность.

Key–words. Training motivation; interactive learning technologies, teaching methods, collective–divided training activity.

Современная практика описывает результаты образования в категориях сформированности универсальных учебных действий. При этом степень успешности ребенка определяется его заинтересованностью в получении и усвоении новых знаний, учебной мотивацией. Для того, чтобы развивать интерес к изучаемому предмету, учителю необходимо владеть разнообразными формами и техниками обучения, то есть организовать учебную деятельность таким образом, чтобы она не была монотонной.

Разнообразные коллективно-распределенные формы работы позволяют учителю развивать творческий потенциал своих учеников, их познавательные мотивы, навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми в учебной деятельности, что соответствует сути требований Федеральных государственных стандартов к результатам образования [2, с. 8]. Целью нашего исследования выступил анализ влияния коллективно-распределенных форм обучения на учебную мотивацию школьников, а также степень эффективности их применения на уроках.

Само понятие коллективно — распределенных форм обучения было введено В. К. Дьяченко [2]. Проблеме изучения коллективно-распределенных форм посвящены труды В. В. Рубцова, А. Г. Асмолова и др. При таком способе организации обучения класс делится на подвижные

по составу небольшие группы, где каждый учит каждого, осуществляется обмена информацией по интересующей теме.

В рамках нашего исследования, проведенного во время учебной практики, были использованы такие формы работы, как ролевые и деловые игры, кейс-стади и метод проектов. Экспериментальную выборку исследования составили учащиеся французской подгруппы 10-го (8 человек) и 11-го (10 человек) классов школы № 23 г. Владимира. Для диагностики уровня учебной мотивации была выбрана методика Т. Д. Дубовицкой, которая была предложена учащимся до и после проведения серии уроков с использованием коллективно-распределенных форм обучения. Динамика результатов, характеризующих учебную мотивацию, представлена на рисунке 1.

Полученные данные свидетельствуют, что уровень мотивации к изучению иностранного языка повысился: 33 % опрошенных имеют высокий уровень внутренней мотивации, 57 % — средний уровень внутренней мотивации, и только 10 % школьников не заинтересованы в данном учебном предмете.

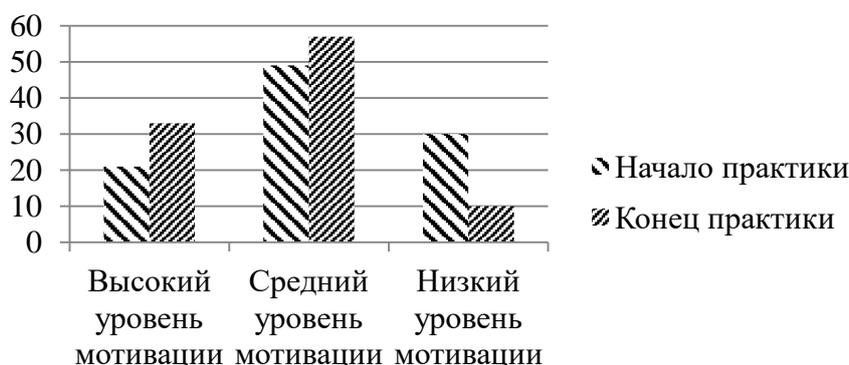


Рис. 1. Динамика уровня мотивации к обучению иностранного языка в 10 и 11 классах.

Отметим, что уровень мотивации к изучению иностранного языка у старших школьников может быть связан со многими факторами — актуальность учебного предмета в будущем, выбор профессии.

В рамках исследования была разработана и апробирована анкета для педагогов с целью выявления степени использования коллективно-распределенных форм обучения. Анкета была предложена педагогам МБОУ «СОШ № 10» г. Гусь-Хрустальный (N=21). Результаты анкетирования

представлены на рисунках 2, 3, 4. Все преподаватели были согласны, что выбор методов обучения, а именно использование коллективно — распределенных форм обучения, влияет на качество усвоения учебного материала.

Педагоги также считают, что данные формы обучения развивают у учеников умения продуктивного взаимодействия, то есть межличностное общение с целью решения значимых групповых и личностных задач (Рис.2).

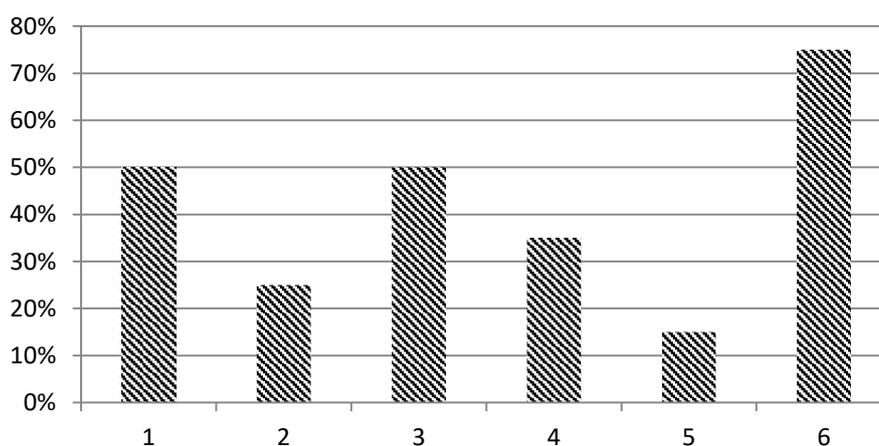


Рис. 2. Влияние коллективно-распределенных форм обучения на развитие учащихся в оценке педагогов

Условные обозначения:

Развивают коммуникативные и регулятивные УУД

Предоставляют возможность учащимся проявить самостоятельность

Делают занятия увлекательными и интересными

Способствуют установлению контакта Учитель-Ученик, Ученик-Ученик

Учат самоанализу своих знаний и опыта

Учат продуктивному взаимодействию

Большинство учителей применяют коллективно-распределенные, интерактивные технологии обучения только по отдельным темам, хотя многие преподаватели уделяют большее внимание интерактивной работе. Это может быть связано со спецификой учебного предмета, например, гуманитарные науки более расположены к использованию предложенных технологий.



Рис.3. Количество учебного времени, затраченное на применение коллективно-распределенных форм обучения на уроках иностранного языка

Многие преподаватели так же отмечают, что детям интереснее работать на уроке с применением коллективно-распределенных форм обучения, так как они могут проявить себя. Однако существует и противоположное мнение (Рис.4).

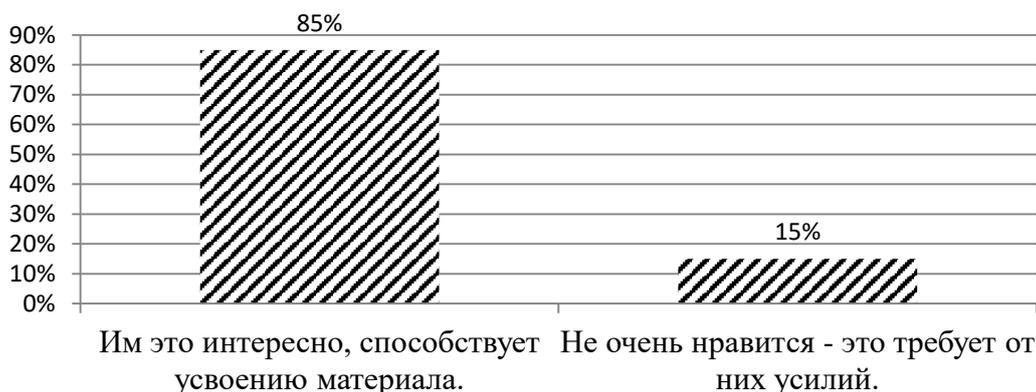


Рис.4. Реакция учащихся на использование коллективно-распределенных форм обучения на уроках.

Безусловно, главным критерием оценки успешности применяемых на уроках технологий являются знания. Анализ результатов итоговых аттестаций школьников (ЕГЭ, ОГЭ, итоговая аттестация в младшем звене) позволяет сделать вывод о том, что учителя, которые используют интерактивные технологии на своих уроках, имеют более высокие показатели итоговой аттестации учащихся (рис. 5).

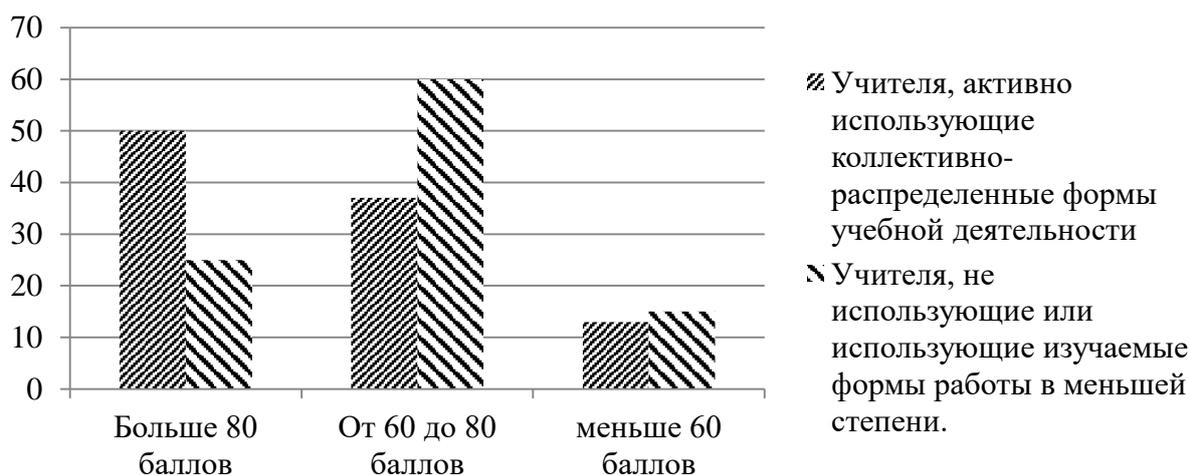


Рис. 5. Результаты итоговой аттестации учащихся

Включенное наблюдение за учащимися во время учебной практики позволило сделать вывод о том, что ученики гораздо лучше усваивают предлагаемый материал не в готовом виде, а когда они сами могут добиться правильного ответа, для них это является маленькой победой. Это также влияет на мотивацию школьников — чем успешнее работа на уроке, тем охотнее ученик участвует в процессе обучения. Таким образом, задача учителя состоит в том, чтобы создать как можно больше ситуаций успеха на уроках, используя разнообразные формы организации деятельности.

Список использованной литературы

1. Дубовицкая, Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование, 2002. — № 2. — С. 42 – 45.
2. Дьяченко, В. К. Коллективный способ обучения: дидактика в диалогах / В. К. Дьяченко. — М.: Народное образование, 2004. — 352 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». — URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 11.03.2019)
4. Рубцов, В. В. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России / В. В. Рубцов, А. А. Марголис // Образовательная политика — 2010. — № 4 (42).

5. Сабойдалова М. А. Использование активных и интерактивных методов обучения на уроках [Текст] // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2017. — С. 120 – 124. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12067/> (дата обращения: 19.01.2019).

УДК 378:372.881

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ
В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ЛОГИКЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ**

**THE FUNCTION OF THE USAGE OF MIND MAPS
IN THE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT
IN TERMS OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL
TECHNOLOGIES**

О. И. ТЕРЕХИН, магистрант (студент) Педагогического института ВлГУ (группа ПИНм-118), E-mail: olegtaki@mail.ru

O. I. TERYOKHIN, master student of the Pedagogical Institute, VISU (group PINm-118)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д. пед. наук, профессор Е. Ю. РОГАЧЕВА, E-mail: erogacheva@hotmail.com

Research advisor: Doctor of Pedagogy, Professor E.Y. ROGACHEVA

Аннотация. Статья посвящена эффективности использования инновационной образовательной технологии интеллект-карт в развитии коммуникативной компетенции при работе с темой «Внешность» на средней ступени изучения английского языка

Abstract. The article is devoted to the efficiency of the usage of the innovative educational technology of mind maps for the development of the communicative competence while working with the topic «Appearance» in the course of English Language in the secondary school

Ключевые слова. Интеллект-карта, инновационные образовательные технологии, иностранный язык, коммуникативная компетенция

Key-words. Mind map, innovative educational technologies, foreign language, communicative competence

Инновационность постепенно становится ключевым направлением развития и модернизации образования. Несомненно, необходимо постоянно искать оригинальные, адекватные целям и задачам образования технологии и методы обучения, совершенствуя и дополняя их.

Применительно к педагогической деятельности инновация означает «целенаправленное изменение, связанное с созданием, распространением и использованием новых относительно стабильных элементов, называемых новшествами» [6, с. 52]. Это значит введение и освоение новшеств в цели, содержание, технологию, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности учителя и учащегося для повышения их качества и эффективности.

Безусловно, технологизация обучения развивается пропорционально повышению качества образования, количеству вводимых инноваций, переноса акцентов с приобретения изолированных умений и навыков на получения опыта деятельности, что зачастую отражается на совершенствовании всего дидактического процесса. «Образовательные технологии — это система деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии определенными принципами организации и взаимосвязи целей — содержания методов» [4, с. 123].

Выбор образовательной технологии следует осуществлять с учётом принципов, содержания, целей и задач обучения, а также возрастных, психологических, интеллектуальных, учебных возможностей обучающихся, а также самих преподавателей: их опытом, подготовленностью, личностных качеств. Технологический аспект инновационной деятельности обращает внимание на возможность изучения инноваций в структуре имеющейся актуальной педагогической деятельности как средств, методов, технологий форм и способов действий.

Безусловно, компетентностный подход заметно меняет образовательный процесс, что обусловлено современными мировыми тенденциями к модернизации, инновационности, глобализации, развитием технологий и системы коммуникации. Способы получения знания стали приоритетнее их сухого впитывания и репродукции.

По отношению к предмету «Иностранный язык», ключевой компетенцией является коммуникативная компетенция, которую определяют как «способы решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной

и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [1, с. 98]. Коммуникативная компетенция является достаточно сложной интегративной системой, состоящей из нескольких равнозначных компонентов, взаимодействие которых способно обеспечить возможность общения на иностранном языке «с учётом социокультурного, языкового и компенсаторного компонентов» [3, с. 13].

В настоящее время приоритетными инновационными тенденциями в обучении иностранным языкам являются аутентичность, интерактивность, когнитивная визуализация, направленные на качественное развитие коммуникативной компетенции, что позволит не только системно получать сведения о языке, но и продуктивно и оригинально работать с большим потоком информации и решать коммуникативные задачи разных уровней сложности.

Одной из наиболее перспективных технологий в обучении иностранному языку является технология разработки интеллект-карт (ментальная карта, концепт-карта, карта памяти — варианты перевода «mind map») — «способ наглядного изображения процесса общего системного мышления при работе с информацией с помощью построения схем» [5, с. 6].

Безусловно, идеи наглядности в педагогике разрабатывались в трудах И. Д. Песталоцци, К. Д. Ушинского, но именно американский психолог Тони Бьюзен в 1974 в книге «Думай головой» предложил технологию эффективного запоминания и систематизации информации в виде древовидной схемы, начинающейся с центрального понятия, от которого тянутся ассоциации-образы («ветви»). От наглядности данная технология отличается тем, что позволяет не только воспринимать объект иллюстрации, но и создавать собственный при помощи ментальных операций на основе построения ассоциативного, системного и критического мышления.

Технология построения интеллект-карт универсальна, её можно применять в разных формах работы (индивидуально, в группе), при закреплении новой лексики, в проектной деятельности, мозговом штурме, написании эссе, работе с аутентичными материалами и медиатекстами, рефлексии собственной учебной деятельности — интериоризации языкового содержания и создания ориентировочной основы лингвистического действия на базе УУД.

Авторами было разработано педагогическое исследование с применением интеллект-карты на базе УМК «Rainbow English» для 6 класса О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой для общеобразовательных учебных заведений. Работа проводилась согласно логике тематического блока «What we are like» («Какие мы»), который посвящён описанию внешности человека. Тематический блок знакомит учащихся с множеством описательных лексических единиц упражнения 4 на странице 109 [2, с. 109] и даёт некоторое количество текстов-описаний внешности упражнения 6 и 3 на страницах 109 и 112 соответственно [2, с. 109, 112]. Учащимся было предложено составить интеллект карту на базе текстов упр. 6 на с. 109, попутно составляя примерный план построения текста-описания внешности для составления в дальнейшем собственного текста по теме о себе. Работа состояла из следующих этапов:

1. Определение центрального образа текстов (описание внешности);
2. Построение первичного варианта интеллект-карты, используя различные цвета, символы, делая иллюстрации (глаза — большие, круглые/овальные и т.д.) и составление примерного плана описания внешности, попутно отрабатывая навык составления лексической карты по теме;
3. Повторная работа с картой, ревизия содержания;
4. Предъявление результатов работы.

В рамках педагогического исследования удалось добиться следующих результатов:

- стимулирование поисковой, творческой, мыслительной деятельности;
- продолжение развития УУД (анализ, структурирование, синтез информации по теме «Внешность», контроль и рефлексия собственной деятельности, смыслообразование (описывать свою внешность));
- повышение интереса и внутренней мотивации учеников за счёт внесения разнообразия в учебный процесс с использованием технологии интеллект-карты;
- развитие лингвистического и языкового компонентов внутри коммуникативной компетенции по теме «Внешность».

Технология работы с интеллект-картой является доступной, увлекающей, универсальной и обладает потенциалом раскрытия когнитивной визуализации и развития творчества при работе с материалом различной сложности, что способствует развитию коммуникативной компетенции.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Афанасьева, О. В. Английский Язык. 6 кл. : в 2 ч. Ч. 2: учебник / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, Л. М. Баранова. — 5-е изд., стереотип. — М. : Дрофа, 2017. — 176 с. : ил. — (Rainbow English).
3. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные Языки в Школе. — 2002. — №2 — С. 11 – 15.
4. Бордовская, Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.
5. Воробьева, В.М. Эффективное использование метода интеллект–карт на уроках: Методическое пособие / В. М. Воробьева, Л. В. Чурикова, Л. Г. Будунова. — М.: ГБОУ «ТемоЦентр», 2013. — 46 с. с ил.
6. Селиверстова, Е. Н. Современная дидактика: от школы знания — к школе созидания : Учеб. пособие / Е. Н Селиверстова. — Владимир: ВлГУ, 2017. — 207 с.

УДК 372.881.111.1

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

PROJECT ACTIVITIES OF SENIOR PRE-SCHOOLERS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Ф. Э. ТАГИЕВА, магистрант (студент) Педагогического института ВлГУ (группа ПИНм-118), E-mail: fati.tagieva@gmail.com

F. E. TAGIYEVA, master student Pedagogical Institute, VISU (group PINm-118)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д. пед. наук, профессор кафедры педагогики

С. И. ДОРОШЕНКО, E-mail: cvedor@mail.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy) Professor S I. DOROSHENKO

Аннотация. В статье кратко обсуждаются особенности обучения старших дошкольников иностранному языку и выделяются некоторые аспекты проектной деятельности обучающихся на примере проекта «Mylifein English».

Abstract. The article briefly describes the peculiarities of teaching a foreign language to senior pre-schoolers and highlights some aspects of project activities using the example of the project «My life in English».

Ключевые слова. Старшие дошкольники, иностранный язык, английский язык, раннее развитие, проектная деятельность.

Key-words. Senior pre-schoolers, foreign language, English, early development, project activities.

В современном мире к человеку предъявляют все более высокие требования, важным среди них является владение иностранным языком. Именно поэтому в настоящее время большую популярность приобрело изучение иностранного языка в дошкольном возрасте. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для начала изучения иностранного языка, так как детям этого возраста присуща особая чуткость к языковым явлениям, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого опыта, «секретов» языка. Также знакомство с иностранным языком в этом возрасте благотворно влияет на общее психическое развитие ребёнка, на развитие его речевой культуры, расширение кругозора.

Использование инновационных педагогических технологий открывает новые возможности воспитания и обучения старших дошкольников. И одной из наиболее эффективных технологий стала проектная деятельность. Занятие иностранным языком с детьми дошкольного возраста предполагает использование новых образовательных технологий и, в целом, требует творческого отношения учителя к процессу обучения. Применительно к уроку иностранного языка, проект — это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта. Стержнем технологии проектной деятельности является самостоятельная деятельность детей — исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой ребенок познает окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты.

Цель исследования: выявить возможности проектной деятельности в процессе формирования познавательной активности старших дошкольников при изучении иностранного языка.

Задачи исследования:

1) выявить специфику проектной деятельности применительно к старшему дошкольному возрасту

2) разработать и провести образовательный проект «My life in English»

3) проанализировать результаты проектной деятельности.

Методы исследования: анализ литературы по проблеме, обобщение и систематизация выводов и результатов, моделирование, наблюдение.

За последние несколько лет метод проектов как общепедагогическая технология стал предметом многих исследований. Информация по данному методу имеется в педагогической и методической литературе. В работах Н. Ю. Пахомовой, Е. С. Полат, И. Д. Чечель, И. К. Баталиной, М.А. Барсуковой, С. Шишова раскрыт педагогический потенциал проектной деятельности дошкольников; Г. В. Нарыковой, Е. А. Гилевой, Ю. С. Егоровым, Е. В. Клоковым, Н. Мансуровым охарактеризованы этапы учебного проекта, роль учителя на каждом из них; И. Д. Чечель, С. Лернер предложили различные подходы в оценивании проектной деятельности.

Практическая работа

Продолжительность проекта — 6 месяцев; участники проекта — преподаватель английского языка, дети, родители; возраст детей — 5-6 лет (старшие дошкольники).

Проект «My life in English» призван решить организационные вопросы учебно-воспитательного процесса, сделать более комфортной и мобильной работу его участников на местах, создать возможность аккумуляции методических материалов, шире освоить различные формы и методы взаимодействия между школой и детским садом — участниками учебно-воспитательного процесса.

Проект «My life in English» включает в себя восемь тем, каждая из которых отражена в индивидуальном проектном альбоме учащихся. Каждая тема включает в себя лексический минимум, отраженный в виде творческого рисунка/макета. Дети готовят материалы (вырезки из журналов, рисунки) иллюстрирующие их интересы, увлечения и т. п. На уроке на листах цветной бумаги они оформляют странички альбома, где каждый рассказывает о том, что он любит (о любимом цвете, спорте, городе, и т. д.). По прохождении всех тем курса у детей остается готовый альбом с лексикой. Работу над проектами можно строить в группах или индивидуально. Следует отметить, что метод проектов помогает детям овладеть целым рядом таких компетенций, как готовность работать в коллективе, принимать ответственность за выбор, разделять ответственность с членами команды, анализировать результаты деятельности.

Содержание проекта

- Тема 1. Приветствие.
- Тема 2. Животные.
- Тема 3. Моя семья.
- Тема 4. Мои любимые игрушки
- Тема 5. Части тела.
- Тема 6. Еда и напитки
- Тема 7. Мой дом.
- Тема 8. Моя одежда.

Анализ результатов проекта

По результатам наблюдений можем отметить, что интерес, коммуникативные потребности и возможности дошкольников возрастают.

Образовательные результаты: формирование компетенций детей, развитие познавательных интересов, обогащение внутреннего мира дошкольников, формирование более прочных и глубоких знаний.

Личностные результаты: повышение общего уровня культуры, обретение веры в свои силы и возможности в изучении иностранного языка, разрушение языкового барьера.

Метапредметные результаты — развитие умения взаимодействовать с окружающими при выполнении разных ролей в пределах речевых потребностей и возможностей школьника, развитие коммуникативных способностей, умения выбирать адекватные языковые и речевые средства для успешного решения коммуникативной задачи, расширение общего лингвистического кругозора.

Список использованной литературы

1. Калиниченко, А. В. Развитие игровой деятельности дошкольников: методическое пособие. [Текст] / А. В. Калиниченко, Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко. — М.: Айрис-пресс, 2004. — 112 с.
2. Протасова, Е. Ю. Обучение дошкольников иностранному языку. Программа «Littlebylittle» [Текст] / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. — М.: ИД «Карапуз» — ТЦ «СФЕРА», 2009. — 80 с.
3. Бодрова, Е. В. Основопологающие принципы современных методов освоения английского языка детьми дошкольного возраста (3 – 7 лет) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2014. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovopolagayuschie-printsipy-sovremennyh-metodov-osvoeniya-angliyskogo-yazyka-detmi-doshkolnogo-vozrasta-3-7-let> (Дата обращения 3.03.2019)

**ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ
ТОЛЕРАНТНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**
**PECULIARITIES OF THE COMMUNICATIVE
TOLERANCE IN ADOLESCENCE**

А. А. ТИМОЩЕНКО, студент Педагогического института ВлГУ (группа ИИ-118),
E-mail: nyura.timoshchenko.01@mail.ru

A. TIMOSHCHENKO, student Pedagogical Institute, VISU (group II-118)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: ст. преподаватель Е. Н. МАЛОВА, E-mail:
shaposhni-kov62@mail.ru

Research advisor: Senior Teacher E. N. MALOVA

Аннотация. В статье рассматривается значимость коммуникативной толерантности во взаимодействии, исследуется уровень развития коммуникативной толерантности у юношей. Установлено, что все критерии коммуникативной толерантности испытуемых старшеклассников находятся в пределах нормы.

Abstract. The article discusses the importance of communicative tolerance in the interaction, examines the level of development of communicative tolerance in young men. It is established that all the criteria of communicative tolerance of high school students are within the norm.

Ключевые слова. Коммуникативная толерантность, эмпатия, юношеский возраст.

Key-words. Communicative tolerance, empathy, adolescence.

В современном обществе проблемы коммуникативной толерантности становятся все более актуальными, но, к сожалению, её развитию уделяется недостаточно внимания в современной школе, как показывает анализ теоретических исследований [1, 4]. В связи с этим одной из важнейших задач современной системы образования становится поиск конкретных форм, методов и средств формирования толерантности подрастающего поколения.

Проблеме коммуникативной толерантности посвящены работы многих отечественных и зарубежных психологов: В. В. Бойко, Г. А. Андреевой, А. Н. Леонтьева, Д. Уотсона, Г. Крайг и др. Такие авторы как Л. В. Байбородова, О. В. Лунева, М. Лебедева рассматривают

коммуникативную толерантность личности как основу эффективного и конструктивного межличностного общения [1, с. 5].

Коммуникативная толерантность, по мнению В.В. Бойко, представляет собой «характеристику отношений личности к людям, показывающую степень переносимости ею неприятных и неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию» [2, с. 13].

Коммуникативная толерантность является важной характеристикой личности, от которой зависят социальное взаимодействие, эмоциональный интеллект и успешность человека в целом. Коммуникативная толерантность необходима для оптимизации процессов межличностного взаимодействия. Уровень развития коммуникативной толерантности как черты личности говорит о степени психического и эмоционального здоровья, внутренней гармонии или, наоборот, дисгармонии личности [3]. Теоретическая разработанность основных аспектов толерантности личности должна пополняться и практическим исследованием в этой области.

Наибольшее внимания коммуникативная толерантность требует в подростковом и юношеском возрасте, ведь именно тогда происходит формирование идентичности и сознания, а также развитие коммуникативных навыков. В этом возрасте одной из приоритетных задач является развитие социальной толерантности и способности к эмпатии.

Гипотеза исследования сформулирована следующим образом: уровень коммуникативной толерантности в юношеском возрасте не ниже среднего.

В данном экспериментально-психологическом исследовании принимали участие 39 старших подростков — учащиеся 10 и 11 классов МБОУ СОШ № 4 г. Гусь-Хрустального.

В качестве диагностического инструментария использовалась методика В. В. Бойко «Диагностика коммуникативной толерантности». Опросник данной методики включает в себя 45 вопросов, имеет 9 шкал (критериев коммуникативной толерантности), отражающих особенности поведения человека в определенных условиях общения. Использована четырехбалльная оценочная шкала (от 0 до 3 баллов) для оценки вариантов поведенческих проявлений коммуникативной толерантности.

В теоретическом конструкте коммуникативной толерантности В. В. Бойко выделяет следующие критерии (шкалы):

Шкала 1. Неприятие или непонимание индивидуальности человека.
Шкала 2. Использование себя в качестве эталона при оценках других.

Шкала 3. Категоричность или консерватизм в оценках людей.

Шкала 4. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства.

Шкала 5. Стремление переделать, перевоспитать партнера по общению.

Шкала 6. Стремление подогнать других участников коммуникации под себя.

Шкала 7. Неумение прощать другому ошибки.

Шкала 8. Нетерпимость к дискомфортным (болезнь, усталость, отсутствие настроения) состояниям партнера по общению.

Шкала 9. Неумение приспосабливаться к другим участникам общения.

Уровень коммуникативной толерантности устанавливается по сумме баллов по шкалам: чем выше, тем ниже уровень коммуникативной компетентности.

Результаты исследования показывают, что в целом средние значения критериев коммуникативной толерантности находятся в пределах нормы, т.е. от 5 до 10 баллов (рис.1).

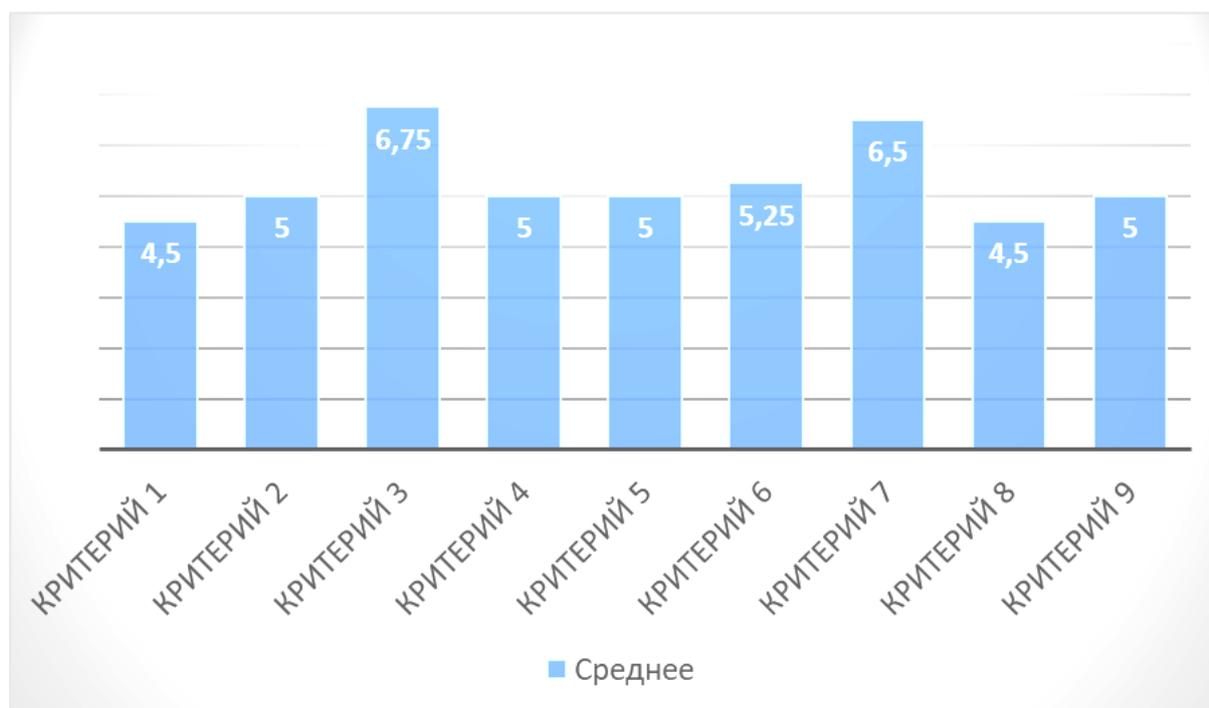


Рис. 1. Средние значения критериев коммуникативной толерантности по выборке

Некоторое беспокойство вызывают повышенные показатели таких критериев коммуникативной толерантности, как «непринятие или непонимание индивидуальности человека» (4,5) и «нетерпимость к дискомфортным состояниям партнера» (4,5). Низкие результаты критериев «категоричность или консерватизм при оценках людей», «неумение прощать ошибки другому» характеризует участников исследования как гибких, принимающих, лояльных. Среднее значение коммуникативной толерантности по выборке составило 47,5, что расценивается как выше среднего (по нормам теста: 15 — высокий уровень, 135 — низкий).

Далее нами устанавливалась степень сформированности коммуникативной толерантности у испытуемых (табл. 1).

Таблица 1

Степень сформированности коммуникативной толерантности у испытуемых

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
16	41,0	23	59,0	–	–

Результаты свидетельствуют о том, что в исследовательской выборке большая доля (41 %) имеют высокий уровень коммуникативной толерантности, 59 % — средний уровень. Гипотеза, сформулированная в начале исследования, подтвердилась. Дальнейший анализ проводился с целью установления различий по признаку пола (рис.2).

Делая вывод по данному этапу исследования, следует сказать о том, что большинство критериев коммуникативной толерантности у девушек развиты в большей степени, чем у юношей. Однако, такой критерий как «непринятие или непонимание индивидуальности человека» имеет равный средний балл выше нормы.

Самый высокий показатель коммуникативной толерантности у девушек выявлен по критерию «нетерпимость к дискомфортным состояниям партнёра», а у юношей по критерию «непринятие или непонимание индивидуальности человека».

Несмотря на установленный достаточно высокий уровень проявления коммуникативной толерантности учащимися старших классов (низкий уровень не диагностирован), установлены тенденции недостаточной сформированности таких критериев коммуникативной толерантности,

как «непринятие или непонимание индивидуальности человека» и «не-терпимость к дискомфортным состояниям партнера». Это могло бы стать фокусом работы по воспитанию коммуникативной толерантности.

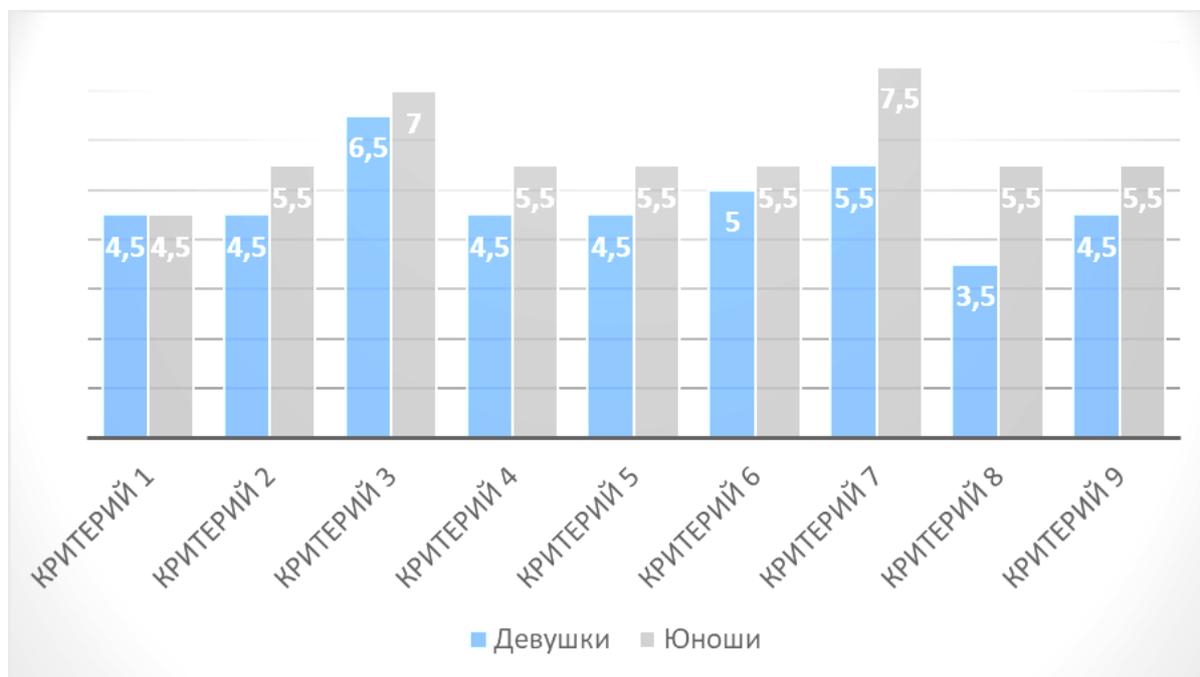


Рис. 2. Средние значения критериев коммуникативной толерантности у девушек и юношей

В заключении хотелось бы сказать о том, что формирование коммуникативной толерантности является неотъемлемой частью образовательного процесса, т.к. радикальные изменения во многих сферах общественных отношений, затронувшие не только Россию, но и весь цивилизованный мир, идут параллельно с заменой властных отношений толерантными отношениями.

Список использованной литературы

1. Агеева, З. А. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности личности / З. А. Агеева // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. — 2012. — № 1. — С. 49 – 53.
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — М., Информационно издательский дом Филинь, 1996. — 472 с.

3. Дрожжина, Н. Б. Исследование ориентации на здоровый образ жизни студентов первых курсов / Н. Б. Дрожжина / Новое слово в науке: Перспективы развития: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. — Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс. — 2016. — № 2 (8). — С. 117 – 118.
4. Рачитская, Н. В. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности / Н. В. Рачитская / Современная психология: Материалы II Международной научной конференции (г. Пермь, июль 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 55 – 56.
5. Солдатова, Г. У. О смыслах понятия толерантность / Г. У. Солдатова, А. Г. Асмолов, Л. А. Шайгерова // Век толерантности. Научно-публицистический вестник. — 2001. — № 1 – 2. — С. 8 – 19.

УДК 159.9

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ
РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ
FEATURES OF THE MENTAL STATE OF WORKING
AND NON-WORKING STUDENTS.**

В. В. УРАЛЬСКАЯ, студент Педагогического института ВлГУ (группа ФМ-116),
E-mail: uralskaya989@gmail.com

V. URALYSKAYA, student Pedagogical Institute, VISU (group FM-116), E-mail:
uralskaya989@gmail.com

Е. А. ФОМИНА, студент Педагогического института ВлГУ (группа ФМ-116), E-mail:
elena.fomina.97@yandex.ru

E. FOMINA, student Pedagogical Institute, VISU (group FM-116), E-mail: elena.fomina.97@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: ст. преподаватель Е. Н. МАЛОВА, E-mail:
shaposhni-kov62@mail.ru

Research advisor: Senior Teacher E. N. MALOVA

Аннотация. В статье кратко обсуждаются различия в психическом состоянии работающих и неработающих студентов, полученные в ходе исследования. Сопоставительному анализу подверглось нервно-психическое напряжение, состояние астении и состояние сниженного настроения. Зафиксировано, что психическое состояние работающих студентов по всем компонентам находится на более высоком уровне,

чем у неработающих. Достоверные различия установлены по шкале нервно-психическое напряжение (НПН).

Abstract. The article briefly discusses the differences in the mental state of working and non-working students obtained in the course of the study. A comparative analysis was made of neuropsychic stress, asthenia and a state of low mood. It is fixed that the mental state of working students in all components is at a higher level than that of unemployed. Significant differences were found on the scale of the neuropsychiatric stress questionnaire (NPS).

Ключевые слова. Работающие студенты, неработающие студенты, психическое состояние, нервно-психическое напряжение, состояние астении, состояние сниженного настроения.

Key-words. Working students, non-working students, mental state, neuropsychic stress, asthenia, a state of low mood.

Одним из факторов, влияющих на успешность учебной деятельности, является нормальное психофизиологическое, психоэмоциональное состояние студентов, оно является основой формирования личности специалиста и высокой профессиональной пригодности в будущем. Психоэмоциональные состояния — это особая форма психических состояний человека с преобладанием эмоционального реагирования по типу доминанты [1]. Другими словами, это эмоциональное реагирование человека на какое-то действие, ситуацию или реакцию другого.

Эмоционально безопасная образовательная среда ВУЗа должна обеспечить максимизацию положительных эмоций и минимизацию отрицательных. Стенические и астенические переживания могут оказывать влияние на интеллектуальные процессы: представления, мысли, направление внимания, а так, же на волю, действия и поступки, на все поведение [2].

Сейчас появилась такая особенность — многие студенты совмещают работу с учёбой (по данным исследования ВШЭ, учебу и трудовую деятельность совмещает 51 % студентов вузов). Из-за этого психофизиологическое, психоэмоциональное состояние студентов может меняться в отрицательную сторону. Работают студенты всех форм обучения, а не только вечернего или заочного отделений, и все чаще на постоянной основе, а не с частичной занятостью; значительная часть студентов работает во внеурочное, преимущественно ночное, время. Существенные перегрузки, лишение сна вызывают высокий уровень напряжения, утомление, раздражительность, слабость и т.д.

Причины этого явления носят комплексный характер. С одной стороны, ребята хотят самостоятельно зарабатывать деньги, не зависеть от родителей. Автономия и компетентность как проявления внутренней мотивации работающих студентов порождают существенные преимущества, как то: более зрелое отношение к миру и развитое чувство регулирования эмоциональных состояний и другое.

С другой стороны, снижается качество высшего образования, которое из элитарного превратилось в массовое. Работодателя больше интересует опыт работы, а не диплом как показатель наличия необходимых компетенций. В результате молодые люди стараются начать работать как можно раньше, чтобы к окончанию обучения в вузе накопить хотя бы минимальный опыт.

Цель данного исследования — изучить особенности психоэмоционального состояния работающих и неработающих студентов.

В исследовании участвовали 48 студентов различных профилей педагогического образования ВлГУ. Выборка поделена на две группы: работающие студенты (I группа, $n = 24$), неработающие студенты (II группа, $n = 24$).

В качестве диагностического инструментария выбрана методика оценка нервно-психического напряжения, астении, сниженного настроения Л.М. Костиной. Она состоит из трех частей, являющихся самостоятельными методиками: опросник нервно-психического напряжения (НПН), шкала астенического состояния (ШАС), шкала сниженного настроения — субдепрессии (ШСНС).

По шкале нервно-психического напряжения (НПН) установлено, что среднее значение неработающих студентов (41,08) попадает по нормам теста в зону слабого, или «детензивного», нервно-психического напряжения. Среднее значение работающих студентов (47,45) так же находится в зоне слабого, или «детензивного», нервно-психического напряжения, но небольшое отклонение присутствует. По степени выраженности НПН выявлено следующее (табл. 1).

Установлена выраженность состояния нервно-психического напряжения: у работающих студентов нервно-психическое напряжение ниже, чем у неработающих. У 37 % работающих студентов умеренное (интенсивное) нервно-психическое напряжение, в то время как у неработающих студентов умеренное (интенсивное) нервно-психическое напряжение составляет 9 %. Чрезмерного нервно-психического напряжения не наблюдается.

Таблица 1

Степень выраженности состояния нервно-психического напряжения (опросник нервно-психического напряжения Л. М. Костиной)

Уровень	Работающие	Неработающие
Слабое нервно-психическое напряжение	63 %	91 %
Умеренное (интенсивное) нервно-психическое напряжение	37 %	9 %
Чрезмерное нервно-психическое напряжение	-	-

Полученные данные о степени выраженности астенического состояния работающих и не работающих студентов говорят о том, что среднее значение (53,62) работающих студентов попадает в диапазон «слабой астении». Среднее значение неработающих студентов (48,0) попадает в зону «отсутствие астении». По степени выраженности астении выявлено следующее (табл. 2).

Таблица 2

Степень выраженности астенического состояния (шкала астенического состояния (ШАС) Л. М. Костиной)

Уровень	Работающие	Неработающие
Отсутствие астении	46 %	66,6 %
Слабая астения	46 %	33,4 %
Умеренная астения	8 %	-

У 46 % работающих студентов слабая астения и у 8 % умеренная, в то время как у большинства неработающих студентов (66,6 %) астении не наблюдается, у 33,3 % опрошенных присутствует слабая астения.

Средние значения сниженного настроения по выборкам испытуемых таковы: у работающих студентов — 41,3, у неработающих — 39,9. Оба результата находятся по нормам методики в зоне «не имеющие сниженного настроения». По степени выраженности сниженного настроения выявлено следующее (табл. 3).

Степень выраженности сниженного настроения (шкала сниженного настроения — субдепрессии (ШСНС) Л. М. Костиной)

Уровень	Работающие	Неработающие
Не имеют сниженного настроения	76 %	100 %
Отчетливо выраженное снижение настроения	20 %	-
Значительное снижение настроения	4 %	-
Глубокое снижение (депрессия)	-	-

У 20 % процентов опрошенных работающих студентов отчетливо выраженное снижение настроения и у 4 % значительно снижено. И все неработающие студенты не имеют сниженного настроения.

Для выявления достоверных различий в рассматриваемых параметрах психоэмоционального состояния работающих и неработающих студентов был проведен математико-статистический анализ результатов исследования с помощью U-критерия Манна-Уитни. Установлены статистически достоверные различия по шкале нервно-психического напряжения ($U = 160, p \leq 0,01$).

На основе результатов проведенного исследования можно сделать вывод, что психоэмоциональное состояние работающих студентов по всем параметрам находится на более высоком уровне в отличие от не работающих студентов, статистически достоверные различия по шкале нервно-психического напряжения. Можно предположить, что данные различия обусловлены дополнительной деятельностью работающих студентов.

Результаты исследования обращают внимание на некоторое неблагополучие в состоянии работающих студентов и необходимость осмысления системой высшего образования данной особенности социализации современного юношества.

При разработке методических рекомендаций целесообразно учитывать возможности обучения работающих студентов тайм-менеджменту, навыкам психогигиены и саморегуляции.

Кроме того, результаты могли бы стать основой для индивидуальных консультаций участников исследования.

Перспективы продолжения исследования предполагают расширение выборки и мониторинг психоэмоционального состояния работающих студентов-участников исследования.

Список использованной литературы

1. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 440 с.
2. Акопян, А. О. Динамика эмоциональной напряженности и особенности ее произвольной регуляции / А. О. Акопян, Ю. А. Хачатурян. — М.: Москва, 2006. — 264 с.

УДК 37.013.42

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В РОССИЙСКИХ И ТУРКМЕНСКИХ СЕМЬЯХ COMPARATIVE ANALYSIS OF THE UPBRINGING OF CHILDREN IN RUSSIAN AND TURKMEN FAMILIES

Б. Б. ХАТАМОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа Я-116), E-mail: catignateva@gmail.com

В. В. НАТАМОВА, student Pedagogical Institute, VISU (group YA-116), E-mail: catignateva@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.н., доцент кафедры педагогики

В. А. ЛАВРЕНТЬЕВ, E-mail: lwa33@mail.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy), Associate Professor V. A. LAVRENTYEV, E-mail: lwa33@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматриваются и сопоставляются народные традиции в воспитании детей в туркменских и в русских семьях, нормы их поведения в современных условиях.

Description. This article discusses the traditional education of children in Turkmen and Russian families. Behavior of children in society. Wedding customs.

Ключевые слова: национальная культура, традиции в воспитании, туркменская семья, русская семья, уважение, ответственность.

Keywords: upbringing of children, Turkmen family, Russian family, traditions, respect, responsibility.

Обучение в российском педагогическом институте обусловило наш интерес к тому, насколько общие для наших, некогда союзных республик воспитательные цели в сочетании с их национальными традициями сохранили сегодня свое значение. Это стало основанием для проведенного нами сопоставления.

С рождением ребенка в семье начинается новая жизнь, так как воспитание ребенка требует много внимания и усилий от родителей, одной из главных забот должно становиться сохранение традиций в воспитании как важнейшего условия в обеспечении будущего своего народа и своей страны, потому что от этого зависит будущее общества, в котором они живут, т.е. зависит завтрашний день народа и сохранение его культуры.

В семьях одних национальностей дети воспитываются на постулатах народной педагогики, которые бережно сохраняются. У других народов, к сожалению, по разным причинам эти традиции постепенно утрачиваются и даже игнорируются. Так, например, в туркменской семье детей с детства учат уважению к старшим, послушанию и подчинению им. Детей рано начинают приучать к труду, и девочки уже к восьми годам обычно становятся настоящими помощницами матери. Все они в этом возрасте обязательно умеют шить, а если живут в сельской местности, то умеют ухаживать за домашними животными и доить корову, а мальчики во всем помогают отцу и принимают активное участие в сельскохозяйственных работах. При этом дети обязательно должны хорошо учиться, так как родители очень внимательно и строго следят, подчеркивая, что будущее туркменских детей во многом зависит от уровня их образования.

В туркменской семье всегда по-разному воспринималось рождение девочки и мальчика, что затем сказывалось в подходах к их воспитанию. Если в русских семьях традиционно мальчики, как мы знаем, воспитывались в строгости, то туркменских мальчиков всегда очень баловали, с ранних лет буквально беспрекословно выполняли практически все их прихоти, особенно если он был единственным сыном — ведь он же наследник, продолжатель рода. Правда, в семьях, где девочка была единственной или самой младшей, ее тоже баловали, но это все-таки было и остается исключением, потому что к поведению девочек всегда предъявлялось больше требований и по сравнению с воспитанием мальчика к ней относились более строго: с раннего детства в ее жизни было

много ограничений, когда это касалось норм и правил поведения женщины в обществе и в семье, принятых с древних времен и продиктованных национальными традициями. Так, например, особое внимание всегда придавалось и сегодня придается уважительному отношению к ношению национального костюма (ношение тюбетейки в школе является обязательным для девочек) и тому, как девушка должна одеваться. До сих пор у туркменов недопустимо, чтобы девушка ходила в мини-юбке или в коротких шортах даже дома, что для русских девушек сегодня в порядке вещей и нарушением нравственных или семейных норм не является. Если сегодня в Туркмении просто невозможно увидеть девушек, открыто, а тем более с определенным вызовом, обнимающихся и целующихся с юношами на улицах, нарочито громко смеющихся или вызывающе ведущих себя, кричащих что-то друг другу через дорогу, курящих и плюющих себе под ноги, а тем более ругающихся матом, то на улицах российских городов это никого не удивляет и, более того, приходится констатировать, что здесь для большей части молодежи это норма поведения, которая не беспокоит общество. В Туркмении, если девушка не замужем, ее не отпускают гулять или отдохнуть куда-нибудь с юношей до позднего вечера, а тем более до следующего утра, в то время как в русских семьях сегодня девушка, окончившая школу, уже считает себя вправе быть достаточно свободной и не спрашивать у родителей на это разрешения. И пусть наши нормы воспитания и поведения кому-то кажутся устаревшими, догматическими, но они больше сохраняют черты проверенных веками и берегаемых в нашем обществе национальных традиций, нежели установившиеся сегодня нормы поведения российских девушек, которые, на наш взгляд, и к нашему сожалению, часто носят черты не столько личностной свободы, сколько распущенности. Считаю необходимым отметить, что отношения между мальчиками и девочками в туркменских семьях тоже определяются вековыми традициями. Так, мнение мальчика и его слова для сестры, которая даже старше его, будут определяющими, и она должна подчиниться брату, в то время как в России старшая сестра, мягко говоря, не примет во внимание слова, а тем более запрет на что-либо со стороны младшего брата. Туркменские семейные традиции и нормы в этом плане построены на очень твердом правиле, предполагающем, что в мальчике воспитывается мужчина, который уже в раннем возрасте должен брать на себя ответственность за семью, за судьбу своей сестры. И хотя его

балуют, но очень строго относятся к тому, насколько в нем присутствует то, что определяет в нем мужские качества. Еще одной чертой, которая свято сберегается в туркменских семьях, является уважение к старшим и беспрекословное подчинение им. Как пелось в известной песне советской поры, «старикам везде у нас почет», чего, к сожалению, сегодня у российской молодежи становится все меньше. В туркменских семьях традиционные народные нормы воспитания и поведения предполагают уважения к старшим как обязательную для молодых людей норму поведения, и если это будет нарушаться, то родители или посторонние люди обязательноотреагируют на это, сделают замечание, так как такое поведение непозволительно для молодежи, и в семье слова старшего человека является решающими, потому что именно он достоин наибольшего уважения. И такое отношение воспитывается с раннего возраста не только в семьях, но и в нашей государственной школе. Особое внимание туркменскими педагогами уделяется национальным традициям и национальной культуре: так, туркменская молодежь знает свои народные песни, свой национальный костюм, национальную кухню, национальную историю, поэзию, то есть национальную культуру, в то время как при беседах с российскими студентами, нашими коллегами по будущей профессии, мы поняли, что большинство из них свою русскую национальную культуру забывают. В качестве эксперимента мы попросили их назвать пять блюд национальной русской кухни, детали национальной одежды, слова русских народных песен, но, к сожалению, они не смогли этого сделать. Мы считаем, что это серьезный недостаток в российском образовании и воспитании. Особое значение в туркменской традиции и в жизни молодых людей имеет свадьба, подготовка к которой по традиции начинается задолго до ее проведения, и она всегда отмечалась особенно торжественно с соблюдением множества традиционных обрядов. Так, например, в некоторых областях Туркмении невестки даже после свадьбы прикрывают лицо до того момента, пока свекровь не сделает дорогой подарок, как бы окончательно приглашая ее войти в новую для девушки семью. В российской семье, что просто недопустимо в туркменской традиции, парень и девушка могут жить вместе до свадьбы и без свадьбы, им этого никто не запрещает и обществом это практически уже не осуждается, а в туркменской традиции девушке запрещено покидать родительский дом до замужества. Она должна быть готова жить с родителями жениха, делать всю женскую работу в их доме и стараться

заслужить уважение и любовь свекрови и свекра. А задача парня до свадьбы обязательно найти хорошую работу и обеспечивать семью. После свадьбы невестка должна с утра вставать раньше, чем родители жениха, подмести на улице перед домом, приготовить завтрак и с национальным приветствием встретить родителей жениха, выражая им свое уважение. Сегодня в туркменских городах нередки случаи женитьбы на русских, украинках и девушках других национальностей, а в недавнем прошлом такие браки вызывали осуждение и были чрезвычайно редки, и если заключались, то при условии перехода жены в мусульманскую веру. Девушку-туркменку не выдавали замуж за представителя другой национальности, и до настоящего времени брак туркменки с не туркменом встречается как исключение из правил. А в России, насколько мы знаем, межнациональные браки среди молодых людей заключались всегда, они имеют давнюю историю, никого не удивляют и являются нормой, что, по нашему мнению, несет в себе глубокую нравственную основу. В Туркмении очень негативно относятся к коротким стрижкам девушек, которые являются привычными для российских девушек, хотя, как мы знаем из русского фольклора, девичьи косы веками олицетворяли русскую девичью чистоту и красоту. Такое же нетерпимое отношение в Туркмении к татуировкам, которые мы здесь видим как у юношей, так и у девушек даже в школах, и т.к. это остается для них безнаказанным, то значит и разрешенным со стороны родителей и государства, в то время как, если у туркменского юноши есть татуировка, его даже в армию не берут, а это считается позором для него. И в семье этого не только не одобряют, но и не разрешат. Более того, если у тебя на видном месте есть татуировка, то ты не сможешь устроиться на государственную службу. Традиционно такое же негативное отношение присутствует в туркменском обществе к курению, и чрезвычайно редко можно увидеть курящего туркменского юношу, а тем более мужчину, дающего пример молодым, и практически невозможно даже представить, чтобы у нас курила женщина. А в российских вузах очень многие девушки курят, в государственных учреждениях и в общежитиях есть специальные места для курения, чего никогда не бывает в туркменских учебных заведениях и в государственных учреждениях, так как в Туркмении, если увидят или узнают, что девушка курит, то ее отчислят или уволят. К курению в Туркмении настолько строго, что даже и предположить нельзя, что курение может быть в школе, на территории школы или на

территории вуза, что в российских школах и вузах, как мы наблюдаем, присутствует повсеместно, хотя в советское время активная борьба с курением, и особенно среди молодежи как одно из важнейших и результативных воспитательных направлений.

Проведенное нами сравнение дало нам основание сделать вывод, что уважение к национальным традициям и следование им позволяют сохранять физическое и нравственное здоровье молодежи, которая будет определять, какими нравственными ценностями она будет определять свое будущее и будущее своей страны.

Список использованной литературы

1. Ишмухаметова, Б. Д. Сохранение и эволюция в традициях трудового воспитания девушек в туркменской семье / Б. Д. Ишмухаметова // Актуальные задачи и проблемы национальной педагогики: материалы XII научной конференции ТИШЛ имени Д. Азади. Ашхабад, 2013. — С. 26 – 31.
2. Дожуханова, Х. Б. Некоторые вопросы нравственного воспитания девушек в туркменской семейной этнопедагогике / Х. Б. Дожуханова // Сохранение национальных традиций в воспитании: материалы VIII научной конференции профессорско-преподавательского состава ТГТШЛ, Ашхабад, 2012. — С. 55 – 58.

УДК 37.013.32

РЕПЕТИТОРСТВО КАК ЯВЛЕНИЕ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

TUTORING AS A PHENOMENON IN RUSSIAN EDUCATION

И. А. ХОХЛОВА — студент, Педагогический институт, кафедра русского языка, группа Я-115, E-mail: khokhlova.ir2017@yandex.ru

I. A. KHOKHLOVA — student, Pedagogical Institute, Department of Russian language, group I-115, E-mail: khokhlova.ir2017@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. пед. наук, доцент кафедры педагогики В. А. ЛАВРЕНТЬЕВ, E-mail: lwa33@mail.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy), Associate Professor V. A. LAVRENTIEV

Аннотация. В данной статье рассматривается репетиторская деятельность в аспекте исторического развития, а также указывается значимость данной деятельности как в современном обществе, так и на протяжении всего существования репетиторства. Затрагивается проблема «теневого» образования как социально значимого явления.

Abstract. This article discusses tutoring activities in the aspect of historical development, and also indicates the importance of this profession in modern society and throughout the existence of tutoring. The problem of «shadow» education as a socially significant phenomenon is touched upon.

Ключевые слова. Репетиторство, обучение, историческое развитие, актуальность, образование.

Key-words. Tutoring, training, historical development, relevance, education.

С понятием «репетиторство» сегодня знаком каждый человек, даже не причастный каким-либо образом к образовательной деятельности, что в первую очередь связано с введением в образовательный процесс такой формы итогового контроля, как единый государственный экзамен, который во многом определил само направление образовательного процесса, поставив во главу угла подготовку (а практически натаскивание) к нему. Практически став самоцелью для учащихся и их родителей, и определив постоянно растущий спрос на проведение дополнительных учебных занятий, сделало репетиторскую деятельность актуальной и востребованной настолько, что сегодня за редким исключением практически все школьники основной школы занимаются не с одним, а с несколькими репетиторами.

История репетиторства берет свое начало в XVIII веке, когда иностранные гувернеры проводили индивидуальные занятия с дворянскими детьми, проживая в их доме, что было прообразом репетиторской работы. И вплоть до середины XIX века в царской России для обеспеченной семьи было нормальным явлением иметь приходящего домашнего учителя. Занятия с репетитором весьма успешно существовали наряду с обучением в государственных и частных учебных заведениях и являлось сопутствующей формой получения образования. Пик репетиторства в дореволюционной России пришелся на 80 – 90-е гг. XIX в., когда репетиторством подрабатывали и профессора университетов, и студенты, и гимназисты. Преподавали в основном математику,

французский, немецкий и латинский языки. Ш. М.Алиев отмечает, что так было вплоть до Октябрьской революции 1917 года, после чего данная профессия практически исчезла в результате изменения жизненного уклада, нравов, приоритетов: считалось, что «школа дает все необходимые знания» [1, с. 58]. Пауза в сфере репетиторства продолжалась до 70 годов прошлого столетия, а затем оно стало распространяться снова, но негласно. Кстати, репетиторами в разное время были И. С. Тургенев, А. Н. Островский, Л. Н. Толстой, Ф. И. Тютчев, А. П. Чехов, В. Г. Короленко, Л. Н. Андреев, П. П. Бажов, Б. Л. Пастернак, К. Г. Паустовский, М. А. Булгаков, В. В. Набоков.

Изначально репетиторство было связано с повторением и закреплением учебного материала, недостаточно твердо усвоенного ребенком в учебном заведении. Неспроста слово «репетитор» исходит от латинского *repetitor* — тот, кто повторяет. И главная задача репетитора состояла в том, чтобы помочь ученику в домашней подготовке, устранить пробелы в знаниях посредством интенсивных индивидуальных занятий. Так как понятие это появилось еще в досоветское время, мы вначале обратились к словарю В. И. Даля, который определяет слово «репетитор» как «учитель, обычно домашний, репетирующий кого-нибудь» [6, с. 940]. В данной дефиниции словосочетание «домашний учитель» указывало на существовавшую когда-то отдельно представленное название и специфику учительской профессии, предполагавшей целенаправленное домашнее обучение.

В наши дни круг задач и возможностей репетиторов гораздо шире: такой наставник может проводить повторение учебного материала, осуществлять подготовку к важным экзаменам, помогать в выполнении домашнего задания, в преодолении отставания от школьной программы и т.д. Сегодня репетитор, по определению М. Брзя, — «специалист сферы образования, который наряду с обычными учителями в школе реализует федеральный государственный Стандарт общего образования в стране» [2, с. 65]. В соответствии с этим определением можно определить и целевую аудиторию репетиторов. В первую очередь это слабоуспевающие дети, для которых важно повысить качество имеющихся у них знаний, восполнить «пробелы». Далее — учащиеся, готовящиеся сдавать экзамены, и затем — явно одаренные дети, желающие еще более глубокого освоения области знания, в которой у них проявился талант. Другая сфера востребования индивидуального обучения — работа с детьми,

имеющими серьезные проблемы со здоровьем или явное отставание от сверстников. Традиционно репетиторство относят к индивидуальным и дополнительным формам обучения, поскольку взаимодействие преподавателя с обучающимся обычно происходит в формате «один на один», чего в школе достичь почти невозможно. Это является огромным преимуществом репетиторства в отличие от других форм обучения, поскольку репетитор может проводить обучение в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка. Поэтому роль репетитора в современном образовательном процессе, несомненно, велика.

Признано, что одинаковых детей не бывает. И к каждому нужен индивидуальный, личностно-ориентированный подход, что и закреплено в государственных стандартах. К сожалению, в школе учителю едва хватает времени для реализации этого подхода: его урок рассчитан по минутам, поэтому не всегда есть возможность отвлекаться на частные случаи и задаваемые детьми вопросы. Мы считаем, что репетитор восполняет все бреши и создает атмосферу, способствующую дальнейшему развитию и образованию ученика. При личном контакте, индивидуальной работе с учеником репетитор вольно или невольно передает свой жизненный опыт, свое мировоззрение, реально учит, а не преподает, в большей или меньшей степени влияет на ребенка, вкладывает в него частичку своей души и личности. Главной же причиной роста репетиторства стало недовольство школьным образованием. Согласно июльскому опросу ВЦИОМ, 42 % россиян не считают подготовку к ЕГЭ в школе достаточной. Вероятно, школа ставит цель снять с себя ответственность за результаты ЕГЭ. Так, по утверждению В. В. Радаева, «иногда в школе собирают родителей старшеклассников и прямо объявляют, что их детей к ЕГЭ не будут готовить. Мол, задача у нас другая — дать программу согласно учебнику. А с ней можно сдать ЕГЭ на 60 – 70 баллов из 100, а, все, что выше, требует дополнительных занятий» [7, с. 46]. Такой рост репетиторского рынка стоит рассматривать как негативную тенденцию в нашей системе государственного образования, ведь репетиторство маскирует низкое качество школьного образования, заставляет прибегать к дополнительным платным услугам, т.е. школа сознательно создает условия, чтобы без репетитора глубоких знаний у учеников не было. Исследования показывают, что 16 % родителей ищут репетиторов ребенку уже с первого класса. Оценивая социальную сторону репетиторства, его все чаще относят к «теневому» компоненту образования, потому что оно существует наряду с общепринятой системой образования и зависит от неё.

Многие трактуют «теневое» образование по-разному: кто-то говорит, что так его называют потому, что репетиторы не платят налоги, а кто-то считает, что это образование находится в тени основного, т.к. репетиторство сегодня — это внеурочная деятельность учителя или преподавателя вуза, осуществляемая и воспринимаемая ими как дополнительный вид заработка. В то же время, как мы считаем, восприятие родителями репетиторства как необходимой составляющей успешной учебы в школе и важнейшего условия поступления в высшее учебное заведение (здесь мы намеренно избегаем словосочетания «успешного обучения», которое, по нашему убеждению, не очень, часто зависит от деятельности репетиторов) и его востребованность являются «лакмусовой бумажкой» для оценки все более снижающегося уровня российского среднего образования.

Любые изменения в государственной системе образования отражаются в этом его теневом варианте, который, в чем мы согласны с М. М. Комаровой, «влияет как на социальное, так и на экономическое развитие страны, поэтому политикам и исследователям в этой области нужно больше обращать внимание на данное явление. Не нужно от него бежать и истреблять, нужно просто научиться управлять им» [4, с. 11].

Таким образом, репетиторство сегодня востребовано и является такой дополнительной формой обучения ребенка, благодаря которой происходит преодоление им трудностей в освоении школьной программы, а также целенаправленная его подготовка к сдаче экзамена, и потому несмотря на многочисленные минусы, репетиторство остаётся необходимым в обучении школьников, т.к. одним из наиболее важных плюсов репетиторства, безусловно, является индивидуальная форма занятий с учащимися.

Список использованной литературы

1. Алиев, Ш. М. О совершенствовании современной парадигмы образования // СГЗ. — 2011. — № 3. — С. 150 – 156.
2. Брэй М. Частное дополнительное обучение (репетиторство): сравнительный анализ моделей и последствий [Текст] / М. Брэй // Вопросы образования. — 2007. — № 1. — С. 65 – 83.
3. Комарова, М. М. Репетитор как явление в современном образовании // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам X междунар. науч.-практ. конф. — № 7(9). — М., Изд. «МЦНО», 2017. — С. 36 – 39.

4. Косарецкий, С. Г. Проблемы бедности и доступа к образованию. Оценка ситуации в России и международный опыт / С. Г. Косарецкий, М. А. Пинская, И. А. Груничева // Мир России. Социология. Этнология. — 2014. — № 2. — С. 46 – 49.
5. Наумова, А. А. Роль репетиторства в современной системе образования / А. А. Наумова // Россия между модернизацией и архаизацией: 1917 – 2017 гг.: материалы XX Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах. — Сургут: АНОВО «Гуманитарный университет», 2017. — С. 53 – 56.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С. И.Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва: Азбуковник, 2000.
7. Радаев, В. В. Новые формы организации учебного процесса // Вопросы образования. — 2006. — № 1. — С. 23 – 25.

УДК 37.011.33

**РОЛЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ
ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К СДАЧЕ ОБЩЕГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА (НА ПРИМЕРЕ
ПРЕДМЕТА «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ»)**

**THE ROLE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE
ORGANIZATION OF PREPARATION OF STUDENTS FOR
THE GENERAL STATE EXAM (FOR EXAMPLE,
THE SUBJECT OF «SOCIAL STUDIES»)**

Д. О. Яковлев, магистрант Педагогического института ВлГУ (группа ЗПИИм-117),
E-mail: livefilm1@ya.ru

D. O. YAKOVLEV, master student Pedagogical Institute, VISU (group ZPINm-117)

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.наук, доцент К. В. ДРОЗД, E-mail:
drozdkv@yandex.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy), Associate Professor K. V. DROZD

Аннотация. В статье кратко освещены особенности и роль внеурочной деятельности при подготовке учащихся к сдаче общего государственного экзамена, раскрывается роль внеурочной деятельности в учебном процессе и реализации ФГОС в общеобразовательном учреждении. Также в статье рассмотрены основы методы и формы

подготовки учащихся к сдаче общего государственного экзамена по предмету «Обществознание», положительные и отрицательные стороны такого вида работы.

Abstract. The article briefly highlights the features and the role of extracurricular activities in preparing students for the general state exam, reveals the role of extracurricular activities in the educational process and the implementation of the GEF in the educational institution. The article also discusses the basics of methods and forms of preparing students for taking the general state exam on the subject «Social Studies», the positive and negative aspects of this type of work.

Ключевые слова. Внеурочная деятельность, учащиеся, общеобразовательное учреждение, общегосударственный экзамен, ФГОС.

Key-words. Extracurricular activities, students, general education institution, national exam, FGOS.

Главной и основной проблемой на сегодняшний день остается проблема качественной подготовки учащихся к сдаче общего государственного экзамена (ОГЭ). Одним из «недочетов» при организации данной работы становится неверно выстроенная работа по индивидуальной подготовке учащихся и повторение пройденного материала при повторной актуализации знаний. Немало важен и факт самоанализа учащимся собственных сил в выборе сложности заданий и распределении времени, а не только «заучивании» материала по конспектам. И такие факторы требуют от педагога применения различных методик и подходов при обучении таких учащихся.

В такой момент дополнительным инструментарием при подготовке обучающихся к сдаче общего государственного экзамена выступает внеурочная деятельность — комплексный вид активности, реализующий основные универсальные учебные действия учащихся в соответствии с Федеральным государственным стандартом.

В приказе от 17 декабря 2010 года №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» говорится о формах и направлениях организации внеурочной деятельности. Одной из таких форм, позволяющей организовать подготовку обучающихся к сдаче общего государственного экзамена, является «Общеинтеллектуальное направление» в форме дополнительного учебного курса или кружка/секции [4].

Наибольшей популярностью при сдаче общего государственного экзамена пользуется дисциплина «Обществознание» — социальный предмет, необходимый практически во всех учебных заведениях, начиная с училищ и заканчивая ВУЗами.

На основе вышесказанной актуальности темы была выявлена **проблема** исследования, которая проявляется в недостаточном понимании роли внеурочной деятельности как инструментария при подготовке учащихся к сдаче общего государственного экзамена по такому предмету как «Обществознание», вследствие чего приводит к неполному раскрытию роли данной формы организации работы и оптимизации учебного в условиях реализации ФГОС.

Большая часть специалистов считают, что проявление первых видов внеурочной деятельности произошло в 30-е годы XVIII века, в Шляхтетском кадетском корпусе в Петербурге где был организован литературный кружок для воспитанников корпуса. На это же время приходится создание детских парков, первый из которых был создан по приказу Екатерины II [2]. Но активное становление внеурочной деятельности в нашей стране произошло позже и этот временной период можно разделить на этапы.

Первый этап — возникновение (1905 – 1917 гг.). В этот период возникают первые внешкольные объединения как факторы развития личности [3].

Второй этап — становление (1918 – 1939 гг.). В период после революции С.Т. Шацкий открыл первую опытную станцию по народному образованию. Основа его станции — идея «открытой» школы [3].

Третий этап — развитие (1940 – 1960 гг.). Внешкольные учреждения приобретают статус бюджетных организаций у органов народного образования. Это позволило построить помещения и подготовить профессиональные кадры [3].

Четвёртый этап — расцвет (1961 – 1986 гг.). На этот период приходится создание сети специализированных внешкольных учреждений с дифференциацией по интересам детей [3].

Рассмотрев и изучив этот временной период, можно смело говорить о том, что этот период наиболее сильно повлиял на становление внеурочной и внешкольной деятельности. В это время устанавливаются главные направления и содержание внеурочной работы, её формы и задачи. Все виды деятельности ориентируются на возрастные и личностные

особенности детей, возникает «индустрия» организации досуговой деятельности детей и молодежи.

Пятый этап — кризис, спад внимания (1987 – 1992 гг.). Государство урезает финансирование на образование, что привело к сокращению масштабов деятельности [3].

Шестой этап — стабилизация, выход из «ямы» (с 1993 г. по настоящее время). Воспитание человека как нравственной личности приобретает статус первостепенной задачи обучения [3].

Система российского образования не стоит на месте и реагирует на изменения, происходящие в обществе, и благодаря этому был создан Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального, среднего и основного образования, который также регламентирует работу внеурочной деятельности.

Стоит упомянуть, что большое количество великих педагогов поднимало вопрос значимости внеурочной деятельности. В.А. Сухомлинский писал: «Логика учебного процесса таит в себе опасность замкнутости и обособленности, потому что в школе на каждом шагу подчеркивается: достигай успеха собственными усилиями, не надейся на кого-то, результаты умственного труда оцениваются индивидуально. Чтобы школьная жизнь была проникнута духом коллективизма, она не должна исчерпываться уроками» [1]. Е. В. Советова говорит, что внеурочная деятельность школьников — понятие, объединившее все виды деятельности, в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [6].

Целью внеурочной деятельности является создание условий для реализации и развития ребенком собственных интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций [5]. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, юношеские организации, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и другие формы,

отличные от урочной, на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений и является частью организационной составляющей образовательного учреждения [4].

Актуальной задачей сегодняшнего дня для педагога становится не только дать ученику прочные хорошие знания, но и помочь ему в будущем стать успешным. Задача современного педагога — вовлечь учащихся в активную творческую деятельность, где участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, строят диалог и самостоятельно получают знания.

Одним из таких актуальных направлений деятельности системы образования и педагога является подготовка учащихся к итоговой аттестации. Для решения данной проблемы необходима качественная подготовка учащихся. В связи с этим стоит проводить вместе с урочной деятельностью внеурочные занятия, которые позволяют применять различные формы и методы работы: от традиционных технологий до игровых.

Внеурочная деятельность в школе регламентируется «Примерными программами внеурочной деятельности», где школа может разработать собственный контент внеурочной деятельности учащихся с учетом как региональных особенностей, так и запросов участников образовательного процесса, а также пособий, содержащих методические рекомендации по организации внеурочной деятельности учащихся.

Качественная подготовка учащихся к экзаменационным испытаниям предусматривает проведение не отдельных мероприятий, а целого комплекса последовательных и взаимосвязанных направлений работы. Во внеурочной деятельности, направленной на подготовку учащихся к сдаче общего государственного экзамена, организуется консультация с учащимися 9-х классов, на которых происходит формирование навыков необходимых для успешной сдачи государственного экзамена. При этом учащиеся подразделяются на группы по уровню знаний и сформированных навыков.

Стоит отметить, что для успешной подготовки обучающихся к сдаче общего государственного экзамена педагог должен [8]:

- правильно оценивать в течение всего учебного года знания, умения и навыки обучающихся в соответствии с их индивидуальными особенностями и возможностями;
- исключить «натаскивание» учащихся на выполнение заданий различного уровня сложности;

– организовать системную продуманную работу в течение всех лет обучения по предмету;

– проанализировать результаты муниципального, регионального, пробного тестирования;

– планировать работу по подготовке обучающихся к сдаче общего государственного экзамена в процессе преподавания предмета.

Конечно, в последние годы педагоги научились максимально использовать урочное время для подготовки к итоговой аттестации учащихся, но этого недостаточно, поэтому каждый педагог систематически проводит углубленную работу по собственному предмету в формате внеурочной деятельности.

Внеурочная работа рассматривается как средство развития интереса к предмету, повышения качества знаний, развития творческой самостоятельности, формирования элементов научного мировоззрения, эстетического и нравственного воспитания школьников. Необходимый набор знаний достигается непосредственно через содержание заданий. Задания должны подбираться с учётом умственного развития учащихся и переходить от менее сложного к более сложному. Так же стоит отметить, что такой вид деятельности вносит следующие положительные коррективы:

– развитие индивидуальных способностей, кругозора учащихся;

– общение со сверстниками в разных группах и в разных ситуациях, способствующих процессу социализации учащихся и их дальнейшего становления в обществе [5].

С 2016 года в перечень общего государственного экзамена добавили два предмета по выбору для выпускников 9-х классов общеобразовательных школ. Как показала практика, экзамен по предмету «Обществознание» среди учащихся является самым востребованным и массовым из тех, что сдают по выбору [7]. Это объясняется широким спектром специальностей в различных вузах и ссузах, принимающих результаты ОГЭ и ЕГЭ по обществознанию, а также престижностью и востребованностью этих специальностей.

Предмет «Обществознание» связан с развитием мира, с различными явлениями, которые происходят сегодня и произошли в эволюционный период. В связи с этим подготовка к общему государственному экзамену по обществознанию стала не менее актуальна, чем подготовка к сдаче экзамена по математике и русскому языку. Естественно,

что данная ситуация сподвигла педагогов к выстраиванию определенной системы подготовки учащихся к итоговой аттестации.

В связи с этим выстраивается структура формирования у учащихся обществоведческой культуры. В настоящий момент данная структура выглядит следующим образом:

– *первый уровень* (5 – 8 классы): уроки в рамках школьной программы (1 час в неделю) — получение первичных знаний в области социологии, психологии, этики, права, формирование умений самостоятельной работы с тестами, проблемными и творческими заданиями, фрагментами текстов;

– *второй уровень* (9 класс): уроки в рамках школьной программы (1 час в неделю) — консультирование, работа с олимпиадным направлением.

– *третий уровень* (10 – 11 классы): уроки в рамках школьной программы на базовом уровне (2 часа — в неделю) — элективные занятия, индивидуальные консультации и работа с олимпиадным движением.

Как показывает практика, сложности возникают в первую очередь у тех учащихся, которые при подготовке к экзамену не уделяют времени для знакомства с форматом экзамена. То есть невнимательный просмотр демоверсии экзаменационного предмета, в котором даны критерии оценивания заданий первой и второй части, либо отсутствие интереса и фактора ознакомления с демоверсией экзаменационного предмета.

Кто должен обратить их внимание на существование контрольно-измерительных материалов? Ответ на этот вопрос однозначный — учитель. Но с другой стороны каждый ученик несет ответственность за собственный выбор экзамена.

Одним из популярных и удобных вариантов подготовки к сдаче экзамена по обществознанию можно отнести исследовательскую работу учащихся. В рамках внеурочной деятельности исследовательская работа является серьёзной помощью в подготовке к экзамену. Результативное участие учащихся в конкурсах, конференциях, олимпиадах невозможно без исследовательской деятельности. В данном случае исследовательская деятельность выступает не только как технология, но и как содержание.

Но можно выделить и специфику внеурочной деятельности по обществознанию и особенности ее организации [8]:

- универсальность (почти любое внеурочное мероприятие имеет отношение к курсу) и необходимость профессиональной поддержки при их организации;
- неизбежность ситуаций педагогического риска (темы: религиозные, националистические, политические, межличностные отношения...), а также готовность и умение их разрешать;
- связь с государственными интересами, опасность идеологизации внеурочной деятельности и умение дистанцироваться от государственного заказа.

Таким образом, внеурочные занятия в единстве с учебными дисциплинами образуют систему «школьно-внешкольного образования», позволяющую оптимально решать проблему индивидуализации и дифференциации обучения, развития личности учащегося и организации подготовки школьников к экзаменационному испытанию. Внеурочная работа стимулирует учителя в поиске средств и способов развития школьников с учетом их индивидуальных интересов, и способностей. Организация внеурочной деятельности по отдельно изучаемой дисциплине ориентирует учащегося на углубленное изучение предметов, развивает его интеллектуальную и эмоциональную сферу личности. Учащийся, являющийся соучастником внеурочной деятельности, включенный в продуктивную социально и личностно-значимую деятельности, совершенствует себя как личность.

Сам же предмет «Обществознание» для жизни в современном обществе крайне важен — он призван помочь учащимся научиться разбираться в многообразных общественных отношениях, в себе, в отношениях с другими людьми, сформировать собственную жизненную позицию, реализовать свои возможности, самих себя.

Успешное личностное развитие каждого учащегося, его становление как социально ответственного человека, является основой любого общества, желающего процветания своим гражданам. Таков социальный заказ современного общества. Но стоит отметить, что как педагогическое общество, так и государство в достаточной мере реализуют социальный заказ и применяют различный педагогический инструментарий. Оптимизация внеурочной деятельности как одного из средств подготовки учащихся к сдаче общего государственного экзамена только начала свое становление, т. к. для большинства педагогов такой инструментарий непривычен и кажется не логичным, потому что имеет мало общего с классическим уроком по меркам ФГОС.

Стоит предположить, что в дальнейшем такой инструментарий позволит моделировать новые формы работы со школьниками, например как виртуальная среда, которая не будет столь пугающей для педагогов, а станет настоящим помощником в оптимизации учебного процесса как для учащихся, так и для учителей.

Список использованной литературы:

1. Даровских, И. С. Внеурочная деятельность по истории: цели, организация, направления работы в современных условиях / И. С. Даровских // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 4.; [Электронный ресурс]. — URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14204> (дата обращения: 27.01.2019).
2. Ильина, Т. А. Педагогика: курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Т. А. Ильина. — М.: Просвещение, 2004. — 148 с.
3. Лингевич, О. В. Этапы становления понятия «внеурочная деятельность» в России / О. В. Лингевич // Инновационные технологии в науке и образовании : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 23 сент. 2016 г.): // редкол.: О. Н. Широков [и др.] — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — С. 110 – 111.
4. Приказ министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». Список изменяющих документов (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644). // Справочно-правовая база «Консультант Плюс». [Электронный ресурс]. — URL : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/#55070507> (дата обращения 27.01.2019).
5. Попова, И. Н. Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС // И. Н. Попова. Народное образование. — 2013. — № 1. — С. 219 — 226.
6. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский. Т. 1. — М.: Педагогика, 1979. — 558 с. [Электронный ресурс]. — URL: <https://spbib.ru/catalog/-/books/10049321-izbrannyye-pedagogicheskiye-sochineniya-t-1> (дата обращения 27.01.2019).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Справочно-правовая база «Консультант

- Плюс». [Электронный ресурс]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166143/ (дата обращения 10.01.2019).
8. Хачикьян, Н. П. Приёмы и методы внеурочной подготовки обучающихся к ГИА (ЕГЭ и ОГЭ) / Н.П. Хачикьян // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). — СПб.: Свое издательство, 2016. — С. 154 – 157; [Электронный ресурс]. — URL <https://moluch.ru/conf/red/archive/209/11607/> (дата обращения: 27.01.2019).

Раздел II
ОПЫТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ

УДК 81.373.232

**НОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ТОПОНИМИКЕ РЕГИОНА:
НАЗВАНИЯ ЖИЛЫХ КОМПЛЕКСОВ
ВЛАДИМИРСКОЙ ОБЛАСТИ**

**NEW PHENOMENA IN THE TOPONIMICS OF THE REGION:
NAMES OF RESIDENTIAL COMPLEXES OF
THE VLADIMIR REGION**

Е. А. БЕЛОВА, учащаяся 9 А класса МБОУ СОШ № 15 г. Владимира

E. A. BELOVA, pupil of Secondary School №15, Vladimir

А. И. ИВАНОВА, учащаяся 9 А класса МБОУ СОШ № 15 г. Владимира

A. I. IVANOVA, pupil of Secondary School №15, Vladimir

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: учитель русского языка и литературы И. А. КИСЕЛЕВА; к. ист. наук, С. А. КУРАСОВ E-mail: kurasov-serg@mail.ru

Research advisor: Russian language and literature teacher I. A. KISELEVA PhD (History), S. A. KURASOV

Аннотация. В статье анализируются современные тенденции в образовании названий жилых комплексов современного города. Показано, что самые неудачные названия характеризует оторванность от местных особенностей, что подчеркивает важность топонимических исследований современных названий жилых комплексов.

Abstract. The article analyzes the current trends in the formation of the names of residential complexes of the modern city. It is shown that the most unfortunate names characterize isolation from local features, which underlines the importance of toponymic studies of modern names of residential complexes.

Ключевые слова: топонимика, ойконим, Владимирская область, жилые комплексы.

Keywords. Toponymy, oikonim, Vladimir region, residential complexes.

Бурный рост городов сегодня порождает новые явления в топонимике. В сегодняшней рекламе все чаще звучат названия жилых комплексов (ЖК), которые в науке обозначаются как ойконимы. Коммерческий подход в образовании микротопонимов появился не так давно, каких-то 8 – 10 лет назад. В настоящее время в топонимике наряду со старыми закономерностями мы имеем возможность зафиксировать и новые. Кроме того, несомненно, стоит изучать современные ойконимы, чтобы понять логику развития имени ЖК и предупредить ошибки в их нейминге (имяобразовании).

Данная работа также актуальна и в том плане, что она является продолжением многолетних топонимических исследований, которые ведутся учениками нашей школы.

Цель исследования: провести семантический анализ современных названий ЖК Владимирской области (ойконимов).

Основные источники: топонимический материал трех городов Владимирской области (Владимир, Ковров, Муром), который был собран на сайтах агентств недвижимости и строительных компаний [1, 2, 3, 5]. В результате было зафиксировано 37 названий жилых комплексов во Владимире, 14 — в Коврове и 4 — в Муроме.

В топонимике понятие ойконим, оно обозначает район, населенный пункт или отдельно стоящий дом. До революции в городах для обозначения адресов использовали фамилии их владельцев. Такие отфамильные ойконимы прочно вошли в микротопонимию города. Также использовались и другие подходы в выделении отдельного здания: по цвету (во Владимире здание администрации области — *Белый дом*, городской администрации — *Оранжевый дом*) или по принадлежности заводам (*автоприборовский, грамзаводской*). Такое наименование объектов нужно было для ориентации в пространстве населённого пункта (**указательно-ориентирующая функция**) и для выделения определённых свойств и качеств здания (**характеризующая функция**). Таким образом люди выражали и собственное отношение к объекту (**экспрессивная функция**).

Сегодня мы сталкиваемся с модной тенденцией давать названия новостройкам. Это вызвано желанием продать квартиры, то есть ойконим стал выполнять **рыночную функцию**.

Современный маркетинг называет процесс рождения названия и продвижение бренда компании неймингом, который связан с созданием

звучных, запоминающихся имён для проекта. Образование нейма должно соответствовать ряду требований. Во-первых, уникальное название должно отражать отличительные особенности проекта. Во-вторых, оно должно хорошо звучать и легко произноситься, а также запоминаться. В-третьих, нейм должен быть точным, без негативного смысла. В-четвёртых, стоит учитывать местоположение постройки и топонимические традиции населённого пункта. И, наконец, название должно вызывать у людей яркие ассоциации. Соответствуют ли названия жилых комплексов Владимирской области таким требованиям нейминга.

Московская компания «Метриум Групп» изучила названия жилых комплексов и представила классификацию способов их образования [4]. Это исследование является единственным в области современной ойконимии.

Самой популярной оказалась привязка названий к **топонимам** (конкретной местности). Во Владимире и области часто встречаются подобные явления. Жилые комплексы получают свои названия от конкретных микрорайонов («Веризино», «Веризинский», «Пиганово»), от улиц («Северный», «Дуброва-Парк»), от микротопонимов («Левино поле», «Факел», «Содышка»), от отдельных учреждений («Парк-Университет» находится рядом с ВлГУ, «Эталон» — рядом с одноимённым заводом, «Танеево-парк» — около Концертного зала имени С. И. Танеева) и т.д.

Столичные ЖК ассоциируются с чем-то качественным и статусным, поэтому их названия имеют **иностранное происхождение**. В нашем регионе такого подхода в нейминге не наблюдается.

Третьим по популярности в словообразовании неймов «Метриум Групп» выделила **концептуальный подход**. В архитектурном оформлении ЖК «Акварели» используются яркие краски, что нашло отражение в его названии. Муромский ЖК «Новый город» предполагает строительство микрорайона нового типа. В Коврове и Владимире, чтобы подчеркнуть высотность домов, используются похожие названия: «Высоцкий» и «Вышка». Название ЖК «Молодежный» рассчитано на молодые семьи (при доме предусмотрен детский сад, детские площадки и три физкультурные площадки). На выезде из Владимира в столицу строится ЖК «Московский». Стоит заметить, что данный подход не столь характерен для Владимирской области.

Природный нейминг представлен только словом «парк», который указывает на зелёную зону около новостроек. При этом отдельные названия связаны как с городскими парками («Загородный парк», «Парк Дружба»), так и с предполагаемыми («Танеево-парк»). В одном названии зафиксирован символ земли Владимирской — вишня («Вишня-парк»). Цвет этой ягоды нашёл отражение и в цветовом оформлении комплекса.

Еще одна группа выделяет **преимущества** жилого комплекса. ЖК «4D-комфорт» подчеркивает элитность и комфорт жилья, а из окон ЖК «Панорама» открывается прекрасный вид на Клязьму и заклязьменские дали. «Новый Берег Эко» расположен в экологически чистом месте на берегу Клязьмы в поселке Боголюбово.

Своеобразным брендом является название ЖК «Династия», которое есть не только во Владимире и Коврове, но и в Москве, Ярославле, Киеве и т.д. Отличительной чертой владимирского комплекса является разделение на три отдельных дома с собственными именами наших известных земляков: «Столетов», «Лазарев», «Левитан».

Среди названий, зафиксированных нами, немало таких, которые не относятся ни к одной из вышеперечисленных групп. Например, ЖК «Флагман. Веризино». На наш взгляд, это название передает лидерские позиции строительной фирмы. «Так просто жить на высоте» — слоган ЖК «Орбита», подчеркивающий нестандарт постройки. «5 квартал», «7 квартал» находятся в разных частях города и не имеют отношения к градостроительным частям Владимира, поэтому названия подчеркивают их обособленность.

Во Владимирской области не представлены названия ЖК **по цвету и странам**, которые есть в столице (3,5 % и 1,7 % соответственно). Также мы хотим выделить в отдельную группу названия домов, созданные на **ассоциативной основе**. В Коврове сложилась интересная ситуация, когда лидер рынка застройщик «Континент» возводит дома и дает названия, которые объясняются рекламой проекта, нацеленной на творческое воображение покупателя. ЖК «Медовый», «Янтарный» вызывают ощущение солнечного света, тепла и счастья. ЖК «Фиеста» и «Фестиваль» — чувство праздника, новоселья, перемен. Статус жильцов подчеркивает ЖК «Новосёлы», а ЖК «Независимость» отсылает к самостоятельности и самодостаточности молодых владельцев квартиры.

Исследование «Метриум Групп» выявило часто используемые слова в названиях столичных новостроек: «дом» («хаус»), «парк», «город» («сити», «град»). Среди ойконимов нашего региона можно встретить слово «парк», которое используется только в областном центре 7 раз (около 20 %), что значительно больше, чем в столице (8,7 %). Одно название со словом «город» встречается в Муроме («Новый город»). Однако в этом городе сложилась своя топонимическая традиция употреблять в названиях микрорайонов слово «слобода», что перешло и в неймы жилых комплексов («Новая слобода», «Дмитровская слобода»).

Количество названий жилых комплексов зависит от размеров населенного пункта: чем больше населения, тем больше и названий. Во Владимире проживает 356 тысяч человек (37 названий), агломерация города Коврова насчитывает 200 тысяч человек (14 названий), в современном Муроме проживает 109 тысяч человек, поэтому здесь всего 4 названия. Нейминг ЖК областного центра развивается по схожим со столицей закономерностям, поэтому здесь преобладают оттопонимические названия. В Коврове только одно название из четырнадцати связано с топонимическим названием микрорайона, а в Муроме — три из четырех. Последний город не отличается творческим подходом в нейминге, что может быть связано с отсутствием потребности в этом. В Коврове сложилась иная ситуация, где рыночный характер происхождения названий ЖК, очевидно, преобладает. Выше отмечалось, что практически все они нацелены на чувства и ассоциации потенциальных покупателей.

Есть смысл обратить внимание на ошибки в нейминге владимирских жилых комплексов. Они связаны с многозначностью слов: семнадцатиэтажный ЖК «Высоцкий» отсылает не только к высотности зданий, но и почему-то к фамилии известного актёра. Иногда застройщики не обращают внимания на отечественный рынок жилья, поэтому возникают полные копирования неймов: во Владимире и Коврове есть ЖК с одинаковым названием «Династия». В погоне за рыночной привлекательностью названия компании не привязываются к проекту или местным особенностям, что приводит к нелепым вариантам («Южный Парус», «Комплимент» и «Отличник»).

Таким образом, на Владимирской земле новое явление в топонимике приобретает свои закономерности, среди названий жилищных комплексов есть как успешные варианты, имеющие ономастическую и

рыночную привлекательность, а также и неудачные варианты, которые не соответствуют принципам грамотного нейминга. Во Владимирской области следует выделить различные группы ойконимов: оттопонимические, концептуальные, обозначающие преимущества жилья, связь с природой, вызывающие ассоциации и прочее. При этом указанные группы отличаются от классификации названий ЖК в столице (по исследованию «Метриум-групп»). Например, на Владимирской земле не используются англицизмы, бренды и обозначения цвета, стран. Вместе с тем, мы выделили в отдельную группу названия, которые направлены на рождение позитивных ассоциаций у покупателя. В столице закономерно обращение к словам, которые часто используются в названиях («дом», «хаус», «парк», «сити», «город»). Такое явление наблюдается и во Владимире, но используется только слово «парк». В Муроме застройщики сохраняют местные топонимические традиции, поэтому в названиях встречается слово «слобода». Отличия Владимирского региона от Москвы вызваны, на наш взгляд, провинциальным мышлением и малочисленностью населения по сравнению со столицей, вкусами покупателей.

Сравнение названий ЖК в городах Владимирской области показало, что в областном центре, где зафиксировано 37 названий, нейминг развивается по схожим с Москвой закономерностям. Это очевидное преобладание оттопонимических онимов, обращение к концепции проекта, выделение преимуществ той или иной застройки. В Коврове застройщик чаще использует ассоциации, а в Муроме преобладают оттопонимические названия (3 из 4).

Вместе с тем владимирский нейминг не избежал и некоторых ошибок. Неудачные названия вызваны оторванностью от местных особенностей и безграмотностью, что подчеркивает важность топонимических исследований современных названий ЖК, на основе которых можно разработать рекомендации для будущего нейминга.

Список использованной литературы

1. Агентство недвижимости Владис (сайт). — URL: <https://vladis.ru/> (дата обращения 9 января 2018).
2. Группа компаний Консоль (сайт). — URL: <http://www.konsol33.ru/> (дата обращения 9 января 2018).
3. Недвижимость во Владимирской области // ЦИАН–групп (сайт). — URL: <https://vladimir.cian.ru/novostroyki-vladimirskaya-oblast-murom/> (дата обращения 6 января 2018).

4. Половина столичных ЖК названа по топонимическому признаку [Электронный ресурс] // Метриум-групп (сайт). — URL: <http://www.metrium.ru/news/detail/polovina-stolichnykh-zhk-nazvana-ro-toponimicheskomu-priznaku/> (дата обращения 9 января 2018).
5. СК — Континет (сайт). — URL: <https://www.sk-continent.ru/povostroyki> (дата обращения 9 января 2018).

УДК 81-25

**ДЕТСКОЕ СЛОВОТВОРЧЕСТВО – ВАЖНАЯ
СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ
CHILDREN'S WORD-MOVEMENT IS AN IMPORTANT
COMPONENT OF THE CHILDREN'S SPEECH FORMATION**

Д. А. ВЕДИХОВА, учащаяся 9 А класса МБОУ СОШ № 15 г. Владимира

D. A. VEDIKHOVA, pupil of Secondary School № 15, Vladimir

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: учитель русского языка и литературы И. А. КИСЕЛЕВА

Research advisor: Russian language and literature teacher I. A. KISELEVA

Аннотация. В статье рассматриваются механизмы детского словотворчества как составляющие формирования речи ребенка. Дается оценка различным моделям, среди которых продуктивным является обращение к «чужим составляющим».

Abstract. The article discusses the mechanisms of children's word-making as components of the formation of a child's speech. An assessment is given to various models, among which the appeal to "alien constituents" is productive.

Ключевые слова. Детское словотворчество, онтолингвистика, механизмы словообразования, «чужие составляющие».

Keywords. Children's word-making, ontolinguistics, mechanisms of word formation, «alien components».

Неосознанное детское словотворчество есть ярчайшее явление в момент формирования речи ребёнка. Его даже определяют, как «словообразовательный взрыв», который проявляется в том, что дети сами начинают изобретать новые слова. По мнению психолога Л. И. Лисиной,

создание новых слов опирается на «естественную потребность ребёнка в общении, освоении окружающего мира и выражении собственных чувств, побуждений, мыслей в словесной форме» [6]. Оно возникает на основе обобщения и анализа речи, экспериментов и игр со словом как предметом и интуитивного осознания грамматических форм. А. А. Леонтьев отмечал, что «речь ребёнка является главной образующей образа детского мира».

Цель работы состоит в рассмотрении процесса формирования детской речи через призму детского словотворчества.

Наукой, занимающейся изучением процесса освоения детьми их родного языка, является онтолингвистика, которая ещё достаточно молода: она получила своё развитие в последней четверти 20 века. В России она представлена такими уже известными именами как С. Н. Цейтлин, Т. А. Гридина, А. Г. Арушанова, Т. Н. Ушакова и др. И вместе с тем начало изучения детской речи в нашей стране приходится на первую половину 20 века. Это связано с такими именами, как Н. А. Рыбников, А. Н. Гвоздев, К. И. Чуковский и др.

Многие языковедческие исследования посвящены выяснению механизмов словообразования и словоизменения детских инноваций. Под детской инновацией понимается речевой факт, противоречащий общему употреблению и выявленный в индивидуальном, единичном речевом факте [11]. Ни одно слово ребёнка нельзя считать абсолютно оригинальным: в его словаре всегда есть образцы, по которым построены новые словообразования. Определяется это тем, что почти все детские инновации сконструированы по моделям, действующим в современном русском языке и разговорной речи.

И в то же время ребёнок достаточно свободно обращается со своим конструктором, создавая удивительные, точные, но не понятные взрослым, хотя понятные самому ребёнку, конструкции. К. И. Чуковский [12] в своей книге «От двух до пяти» писал о том, что мы кажемся ребёнку законодателями, нарушающими собственные законы, а ребёнок не виноват в том, что в языке не соблюдается строгая логика.

Поэтому учёные-лингвисты с большим интересом исследуют детскую речь, считая, что «привлечение данных детского языка может оказать значительные услуги в деле изучения русского языка:

1) они дают очень яркие подтверждения выводов, сделанных на основе других методов исследования;

2) позволяют сделать и такие выводы, которые невозможно обосновать при помощи других методов [1].

На наш взгляд, самым удивительным и интересным в детском подходе к конструированию слова является достаточно свободное обращение с «чужими» словообразовательными морфемами, т.е. морфемами других частей речи или не соотносящимися с производящей основой, а также другие нестандартные действия по отношению к словообразующим механизмам, в частности, своеобразное отношение к окончанию. Поэтому в данной работе нам интересно будет понаблюдать, как ребёнок с помощью «чужих» составляющих конструирует свои слова по заданным формулам.

Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство особенно восприимчиво к усвоению речи. В большинстве случаев дети стремятся как можно точнее скопировать речь взрослого. Пытаясь воспроизвести слова старших, дети интуитивно вкладывают в услышанные слова другой, зачастую более глубокий эмоционально окрашенный смысл.

Детское словотворчество, несомненно, связано с творчеством самого ребенка и является естественным способом освоения им лексического богатства родного языка, продуктивным осознанием его грамматических форм. Активное словопроизводство способствует развитию речи и воображения, свидетельствует о творческой личности ребенка.

По мнению А. Р. Лурии [6], на словотворчество оказывают большее влияние побочные, ситуационные, эмоциональные факторы. Развитие связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в детстве. Поэтому сотворенные ребенком слова отражают не предмет или его характеристику, а отношение ребенка к той части жизни, события, в которые это слово включено.

В дошкольном возрасте овладение речью мы можем описать с помощью «формулы детства», предложенной И. М. Румянцевой [7, с. 166] — «синтез — анализ — синтез». Сначала ребенок учится воспринимать слово, затем анализировать и вновь складывать в целое, делая на этом пути свои удивительные открытия, которые украшают детский мир и мир взрослых своей непосредственностью, тонкостью наблюдений, неповторимостью мироощущения.

Нужно отметить, что речь детей почти заканчивает своё формирование в средней и старшей дошкольной группе. Но, по мнению нашего современника, психолога А. М. Шахнаровича [13], этот возраст тоже отличается наибольшей словообразовательной активностью.

Специфика детской речи определяется, прежде всего, далеко не полным знанием особенностей построения родного языка. И в то же время слепой верою ребёнка в строгую модельность языка. Отсюда детское творчество происходит по усвоенным моделям. Ребёнок овладевает языком под влиянием речи окружающих его людей. При речевом общении ребёнок отслеживает и выбирает обычно продуктивные модели языковых единиц, в т.ч. и лексических.

Механизм образования детских инноваций исследовали многие психологи-лингвисты. В частности, широко известна классификация Т. Н. Ушаковой [10], в которой учёная выделяет три основных принципа, по которым дети образуют новые слова. К ним относятся:

– «*Осколки слов*», т.е. часть какого-нибудь слова используется как целое слово. Это характерно для годовалых и двухгодовалых малышей. Например: «*лепё*» — то, что слеplено; «*пах*» — запах. 2.

– «*Синтетические слова*» образуются посредством сложения двух слов, например: «*бананас*» — банан и ананас; «*вкуски*» — вкусные куски; «*бабезьяна*» — бабушка обезьяны.

– «*Чужие*» окончания — присоединение к основе «чужого» окончания (имеется в виду конец слова, в который входят «чужие» суффиксы и окончания.) Эти слова звучат особенно своеобразно: «*рваность*» — дырка, «*светло*» — свет, «*правдун*» — говорящий правду.

И другие исследователи детского словотворчества (Кольцова М.А., Цейтлин С.Н.) обращают внимание на достаточно распространённый способ образования новых слов с помощью присоединения к корню слова «чужих» приставок и суффиксов или окончаний: *пахнота, умность, иметель, распонять, отпомнить*.

По классификации Т. Н. Гридиной [2]:

1. создание нового слова детьми происходит по аналогии с уже усвоенным. Как правило, это слова, сконструированные по какой-то одной или нескольким, не имеющим исключений моделям. Например: *продаватель* по типу *покупатель* и *покупец* по типу *продавец*.

2. Дети не только создают свои слова, но и переименовывают (переделывают на свой лад) уже существующие с целью более точного

обозначения того, что эти слова называют: «режницы» — вместо «ножницы», «копатка» — вместо «лопатка», «нашейник» — вместо «ошейник».

В своей статье «Особенности словообразования речи детей дошкольного возраста» психолог А. В. Егорова [4] делает анализ детской речи с позиций использования ребёнком морфемного способа образования, встречающегося в речи детей чаще, чем безморфемный. Причём А. В. Егорова отмечает, что в связи с недостатком речевого опыта ребёнок, ограниченный в знании законов взрослого словообразования, использует те модели, которые когда-то слышал от взрослых, владеющих словообразовательными нормами.

Итак, детские инновации создаются по аналогии с теми, которые были уже усвоены ребёнком при создании собственных моделей на основе использования имеющихся в речи морфем и грамматических форм. Именно по такому принципу рождается детские инновации, т.е. слова с «чужими составляющими». Под «чужими составляющими» мы понимаем словообразовательные аффиксы (приставки, суффиксы, окончания), которые выполняют своё прямое назначение — образуют новые слова, но в несвойственных для них сочетаниях. Если говорить об окончаниях, то они, участвуя в детском словотворчестве, часто выполняют как формообразующую, так и не характерную для них словообразовательную функцию. Среди безаффиксных способов детских новообразований достаточно часто используется приём сложения, где слагаемые подчас бывают очень неожиданными: основы, части основ, отдельные буквы и слоги.

Таким образом, в своем словотворчестве дети действуют по усвоенным ранее моделям, взятым у взрослых, владеющих словообразовательными нормами. Именно по этим моделям они создают свои слова, виртуозно используя при этом «чужие составляющие»: «чужие» приставки, суффиксы, флексии, фонетические замены и т.д.

Самым продуктивным в образовании новых слов является суффиксальный способ, чаще всего им образуются отглагольные существительные и существительные от глаголов.

Список использованной литературы

1. Гвоздев, А. Н. Усвоение ребёнком фонетики родного (русского) языка / А. Н. Гвоздев // Вопросы изучения детской речи. — М., 1961. — С. 49.

2. Гридина, Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи / Т. А. Гридина. — М.: Наука «Флинта», 2006.
3. Гридина, Т. А. Языковая игра в детской речи / Т. А. Гридина // Русский язык в школе. — 1993. — № 4. — С. 61 – 65.
4. Егорова, А. В. «Особенности словообразования речи детей дошкольного возраста» [Электронный ресурс] / А. В. Егорова // Альманах современной науки и образования. — Тамбов: Грамота, 2014. — № 5 – 6 (84). — С. 68 – 70. — URL: www.gramota.net/materials/1/2014/5-6/19.html.
5. Кассиль, Л. А. Повести и рассказы / Л. А. Кассиль. — М. : Изд. «Правда», 1979.
6. Лисина, Л. И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Электронный ресурс] /Под ред. М. И. Лисиной. — М.: Педагогика, 1985. — URL: <http://psychlib.ru/mgppu/LOb-001/LOb-001.htm>]
7. Лурия, А. Р. Язык и сознание /А. Р. Лурия. — Ростов н/Д.: «Феникс», 1998.
8. Румянцева, И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И.М. Румянцева. — М.: ПЕР СЭ, 2004.
9. Улуханов, И. С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексические реализации. Изд.2 испр. и доп. / И. С. Улуханов. — М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
10. Ушакова, Т. Н. О причинах детского словотворчества / Т. Н. Ушакова // Вопросы психологии, 1974. — № 1.
11. Цейтлин, С. Н. Детские речевые инновации: опыт анализа / С. Н. Цейтлин // Исследования по языкознанию: к 70-летию чл.-кор. РАН А. В.Бондаренко. — СПб. : СПбГПУ, 2001. — С. 329 – 336.
12. Чуковский, К. И. Стихи и сказки. От двух до пяти. / К. И. Чуковский. — М.: Дет. Лит.,1986.
13. Шахнарович, А. М. Детская речь / Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. — М. : БРЭ, 1998. — С. 131 –132.

УДК 37 (091)

**СТЕПАН ЯКОВЛЕВИЧ РУМОВСКИЙ
И ЕГО МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
STEPAN YAKOVLEVICH RUMOVSKY AND ITS
MATHEMATICAL FOUNDATIONS**

А. И. ИВАНОВА, учащаяся 9 А класса МБОУ СОШ № 15 г. Владимира

A. I. IVANOVA, pupil of Secondary School № 15, Vladimir

Я. А. ХАЙРУЛЛИНА, учащаяся 9 В класса МБОУ СОШ № 15 г. Владимира

Ya. A. HAIRULLINA, pupil of Secondary School № 15, Vladimir

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: учитель математики Н. В. РЫБИНА; к.ист. наук,
С. А. КУРАСОВ, E-mail: kurasov-serg@mail.ru

Research advisor: Mathematics teacher N.V. RYBINA, PhD (History), S. A. KURASOV

Аннотация. В статье анализируются взгляды энциклопедиста XVIII-XIX вв. Степана Яковлевича Румовского на математику как особый тип мышления.

Abstract. The article analyzes the views of the encyclopedist of the XVIII – XIX centuries. Stepan Yakovlevich Rumovsky on mathematics as a special type of thinking.

Ключевые слова. С.Я. Румовский, математика, способ мышления, учебник математики.

Keywords. S. Y. Rumovsky, mathematics, way of thinking, math textbook.

Одним из энциклопедистов XVIII – XIX вв. считается наш земляк, Степан Яковлевич Румовский, астроном, математик, один из первых русских академиков. Он принимал участие в трудах, относящихся к истории, словесности, географии и законодательству. Был организатором университетского образования. Возникает вопрос, откуда берут свое начало блестящие ученые? Парадокс, но многие из них не были дворянами, а происходили из других сословий. Их судьба должна была сложиться иначе, но они сумели вырваться и получить хорошее образование. При чем в основе своей лежало овладение математическими истинами.

Степан Яковлевич Румовский писал, что математика «приготовляет разум к познанию высоких вещей», с ее помощью рождается «способность к твердым рассуждениям». Сегодня мы тоже уделяем особое

внимание математике. Иногда школьники не понимают значения предмета. Мои сверстники жалуются на трудности, которые возникают в решении задач. Думаю, что пример жизни и деятельности С.Я. Румовского, его взглядов на основы предмета смогут еще раз доказать важность математики в жизни людей.

Цель работы — проанализировать место математики в жизни и взглядах Степана Яковлевича Румовского. Основным источником стали работы Степана Яковлевича. В 1760 году, когда ученый читал курс математики на русском языке в Академическом университете Санкт-Петербурга, вышла книга «Сокращения математики. начальные основания арифметики, геометрии и тригонометрии». В ней ярко проявились взгляды ученого на сам предмет и способ преподавания.

Выходец из семьи священников села Стары Погост, что под Владимиром, Степан Яковлевич Румовский в 1739 году оказался в Санкт-Петербурге. Спустя четыре года он начал учиться в Александро-Невской семинарии и должен был продолжить дело своего отца, но в возрасте четырнадцати лет его незаурядные способности к наукам заметил Михаил Васильевич Ломоносов, которые отобрал Степана Румовского для поступления в Академический университет. В этом университете на тот момент трудились самые известные ученые России М. В. Ломоносов, Г. В. Рихман и другие. Экзаменационная комиссия в 1752 году познакомилась с первым математическим трудом «Нахождение прямой линии посредством тангенсов такой, которая бы равна была кривой эллиптической линии». Профессора Рихман, Браун и Попов оценили его очень высоко: «он в математике и в выкладках изрядный успех имеет, и ежели он с таким же прилежанием и ревностью в математике и физике вдалеке происходить будет, с какою упражнялся поныне, то по общему согласию достоин он повышения из студентов по академическому Регламенту» [1].

С такой характеристикой Степан Яковлевич стал адъюнктом. Важной стала работа «Решение Кеплеровкой задачи об определении полуординаты по данному сектору. Она была не идеальной: Румовский допустил ряд математических ошибок. Но сама работа говорила о новом незаурядном математике. Так как специалистов не было в Петербурге, то эту работу отправили в Берлин Леонарду Эйлеру. Математик дал «вполне удовлетворительный отзыв, найдя, что сделанные в нем выкладки стоили большого труда и, несомненно, доказывают способность автора к математическим вычислениям» [1].

Через год в Берлин к Леонарду Эйлеру отправился и Степан Яковлевич. Он был одним из восьми русских математиков, которые смогли поучиться у великого математика. Молодой юноша показал свои многочисленные таланты. Эйлер был удивлен, когда Степан смог получить уравнение 8-й степени на занятиях. В то время на такое был способен знаток науки. Дружба двух математиков продолжалась долго. Сам факт пребывания Степана Румовского в Берлине отражает близость к Эйлеру: он жил в доме своего учителя, который частично содержал талантливого ученика. С. Я. Румовский принял активное участие в переводе трудов своего учителя. Последующие работы будущего академика будут продолжать идеи Эйлера.

После возвращения из Европы в 1756 года перед Степаном Яковлевичем встала трудная задача — преподавание математики. Он первым стал преподавать ее на русском языке. Результатом стала новый учебник «Сокращения математики, начальные основания арифметики, геометрии и тригонометрии», увидевший свет в 1760 году.

Румовский пишет: «...два вида издаваемых математических книг. В иных содержатся правила без доказательств и изъясняются одними примерами, а в иных сверх того доказательства и всякого действия причины предлагаются» [6]. То есть математические книги середины XVIII века были либо простыми сборниками примеров, либо научными и трудно понимаемые юношами. Учебников на русском языке не хватало. В 1699 году в Амстердаме была отпечатана «Краткое и полезное руководство в арифметику, или в обучение и познание всякого счету, в сочтении всяких вещей» [3]. Самым популярным был учебник «Арифметика, сиречь наука числительная» Леонтия Магницкого. В 1740 году было переведено пособие Эйлера.

Вместе с тем, главным принципом математических курсов должен быть следующий: «Ничего, кроме известного и ясно доказанного за основание не принимать». Такая «математическая строгость» должна привести к объективности и основательности, поэтому в книге кратко объясняется «в чем состоит порядок математический». Еще одним принципом стало сочетание теории и практики.

Сначала С. Я. Румовский рассматривает определения — простые понятия. Например: «Деление есть способ из данных двух чисел D и N находить третье Q , в котором бы столько раз содержась единица, сколько одно из двух данных чисел D в другом данном N содержится.

Искомое число Q называется частное число, D — делитель, а N — делимое».

В современных же учебниках понятие деление натуральных чисел вводится контекстуально, то есть раскрывается через некоторый контекст.

В учебнике начальной школы Истоминой Н. Б. [5] действие деление раскрывается с помощью рисунка и специально сконструированного текста: «Расскажи, как разделить конфеты. Объясни, что обозначает каждое число в равенствах, записанных под рисунком». Чтобы ученики поняли, что представляет собой деление чисел, необходимо увидеть в приведенном рисунке разбиение совокупности на части.

После понятий рассматриваются аксиомы — «...такие предложения, которые никакого доказательства не требуют». Читая учебник Румовского, обращает внимание то, что понятие аксиомы автор дает наряду с понятием «определение», а мы в школе впервые знакомимся понятием «аксиома» только в 7-м классе в курсе геометрия. В нашем учебнике, «Геометрия, 7 – 9» автора Л. С. Атанасян [2], аксиомы вводятся неформально, то есть первоначально вместо слова «аксиома» используется понятие «основное свойство». Сам термин «аксиома» вводится, когда мы, учащиеся, приобретаем некоторый запас геометрических знаний и опыт применения их в доказательствах. Только после этого, по мнению автора, можно приступать к трудным понятиям. От соединения различных понятий и аксиом возникают теоремы.

Следующим этапом в постижении математических основ являются задачи, которые по латыни обозначаются Problema. Сейчас в наших учебниках это называется упражнение. Помимо математических понятий в курсе даются «случаи к изоощрению разума». Здесь автор обращается к различным дисциплинами и практическим задачам из жизни.

Применим правила из учебника С. Я. Румовского для решения современной задачи. Проведем небольшое исследование и решим задачу, используя пропорции. Оптимизация транспортной сети городского округа Владимир (анализ транспортного сообщения, выявление проблемы и ее решение). Принимая во внимание особенности территории города Владимира — удаленность микрорайонов, сложность рельефа города, будем исследовать отдельно каждый из трех районов города.

Таблица 1

Районы города Владимира [4]

Район	Площадь, км ²	Население, чел	Кол-во транспорт-ных единиц
Ленинский	102.8	125604	170
Октябрьский	165.6	114112	165
Фрунзенский	41.6	116452	108

Таблица 2

Расчеты к задаче

Район	Площадь	Население	Кол-во транспортных единиц	
			пропорционально площади	пропорционально населению
Ленинский	33.16 %	36.26 %.	146	160
Октябрьский	53.42 %	32.04 %.	236	141
Фрунзенский	13.42 %.	32.7 %.	59	144

Используя пропорции $S1/100$, определим какую часть от площади города, составляет площадь каждого района и в каких пропорциях распределено население Владимира по каждому району.

Если сопоставить полученные результаты с имеющимися данными (в Ленинском районе — 170 ед.; в Октябрьском — 165 ед.; во Фрунзенском — 108 ед.), то получится, что в Ленинском районе распределение транспорта лучше всего соответствует показателями площади и населенности района.

Для Фрунзенского района, в силу его компактности, транспортная обстановка лучше, чем в Октябрьском районе. Если рассмотреть среднее арифметическое наших двух показателей, то получим $(59 + 144) / 2 = 101.5$, что приблизительно равно 108.

Проблема Октябрьского района заключается в удаленности его микрорайонов. Возможно, помимо введения новых транспортных средств, рационально было бы разбить длинные маршруты на части, что повысило бы плотность транспорта в удаленных районах.

Важность изучения наук и математики в первую очередь Степан Яковлевич объясняет так: вместо того, чтобы с молодых лет упражняться в науках, и острить разум, наперед принуждены бываем самое

лучшее время употребить на изучение какого-нибудь языка, к чему ничего кроме памяти не требуется, а силы разума коснеют и в полном возрасте к наукам и важным употреблением, где долговременное требует рассуждение бывают неспособными.

Вполне возможно, это связано с тем, что математика достаточно сложный предмет, а учебников для более лёгкого её понимания не было, и именно поэтому молодёжь выбирала занятия, которые распространены и легки. Румовский писал «Сокращения математики» с мыслью о том, что эта книга поможет юным учёным в изучении предмета. В отличие от них нам очень повезло. Уже в 7 лет мы начинаем знакомиться с математикой, и её может изучать каждый, а раньше это могло делать только высшее сословие. А сейчас к концу 11 класса мы знаем столько же, сколько и некоторые учёные. Но мы забываем про то, что Математика делится не только на Алгебру и Геометрию, а ещё на множество частей, которые помогают нам в жизни. С помощью Математики родилось множество других наук, которые помогают нам в самых различных ситуациях.

Размышления Румовского о месте математики среди наук носят местами философский характер. Степан Яковлевич Румовский считает математику основой многих наук и перечисляет взаимосвязь между механикой, астрономией, географией, оптикой и т.д. Важными математическими науками называются музыка и артиллерия. Первая показывает «причину согласия голосов», а вторая «действия порохов исчисляет». К ним также примыкают фортификация и архитектура гражданская. Кроме того, Степан Яковлевич делает прогноз, что число математических дисциплин со временем увеличится. Эти научные предсказания были правильными. Сегодня существует большое количество разделов математики (теория вероятностей и случайных процессов, дифференциальных уравнений и т.д.) и самостоятельных наук (статистика, кибернетика, экономика, психология и т.д.), в основе которых лежат простые представления о числах.

Особое внимание учёный уделяет алгебре, трудной дисциплине в описании. Одни определяют её как «науку исчисления с помощью знаков», но это не передает всю её глубину. Поэтому Степан Яковлевич прибегает к образу реки, сравнивая арифметику и геометрию с реками, берущими каждая свое начало, но в последствии соединяющихся в один поток. Эта река «Алгебра» «пространством, стремлением и глубиной несравненно прежних превосходит».

В предисловии к своей книге С. Я. Румовский говорит о том, что математика является основным способом мышления. А на все обвинения математиков, что они не стараются изобрести другой способ к познанию истин, он приводит слова Евклида «нет особого пути к познания математики». Завершая свои размышления о пользе математики, Степан Яковлевич заключает, что математические истины — основа нашей жизни: «в общем житии ничего без познания величины и количества в пользу нашу употребить не можем, которое от одной математики заимствовать должно».

Степан Яковлевич Румовский своим примером доказал, что в основе наук XVIII столетия и энциклопедических знаний лежат математические истины. Его способности в этом предмете позволили освоить математический склад мышления.

Список использованной литературы

1. Бобынин, В. В. Румовский Степан Яковлевич // Русский биографический словарь: в 25 томах. — СПб. — М., 1896 – 1918. [Электронный ресурс] — URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/ %D0 %A0 %D0 %91 %D0 %A1/ %D0 %92 %](https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%A0%D0%91%D0%A1/%D0%92) (дата обращения 20 января 2019).
2. Геометрия. 7 – 9: учеб. для общеобразоват. организаций / Л. Атанасян, В. Бутузов С. Кадомцев. — М: Просвещение, 2017.
3. Гончарова, И. В. Российские учебники по математике XVII – XIX веков / И. В. Гончарова, Г. Б. Прончев // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2017. — С. 11 – 13. [Электронный ресурс]. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12122/> (дата обращения: 22.01.2019).
4. Город Владимир. Официальный сайт органов местного самоуправления. — URL: <http://www.vladimir-city.ru/> (дата обращения 18.01. 2019).
5. Истомина, Н. Б. Математика. 4 класс / Н. Б. Истомина. — М., Ассоциация XXI век, 2017. — Серия Гармония.
6. Румовский, С. Я. Сокращения математики. Начальные основания арифметики, геометрии и тригонометрии / С. Я. Румовский. — СПб., 1760.

УДК 377.6

**ЗАНЯТИЕ ПО ХОРЕОГРАФИИ ДЛЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ПО МЕТОДУ ХУДОЖЕСТВЕННО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДРАМАТУРГИИ**

**SESSION ON CHOREOGRAPHY FOR YOUNGER
SCHOOLBOYS BY THE METHOD OF ART
AND PEDAGOGICAL DRAMATURGY**

О. Г. ИВАНОВА, учащаяся 11 «А» класса МБОУ СОШ № 15 г. Владимира

O. G. IVANOVA, pupil of Secondary School № 15 Vladimirn

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: педагог дополнительного образования МБОУ
«СОШ № 15» г. Владимира О. В. КОВТОНЮК

Research advisor: teacher of additional education of Secondary School № 15 Vladimirn
O. V. KOVTONYUK

Аннотация. В статье рассматриваются особенности построение занятия по хореографии по методу художественно-педагогической драматургии. Рассматриваемый метод способствует эстетическому и физическому развитию детей.

Abstract. The article discusses the features of the construction of classes on choreography according to the method of artistic and pedagogical drama. The method under consideration contributes to the aesthetic and physical development of children.

Ключевые слова. Хореография, художественно-педагогическая драматургия, урок.

Keywords. Choreography, artistic and pedagogical dramaturgy, lesson.

Россия во все века была славна не только своими храмами, иконами, художниками, поэтами и музыкантами, прежде всего своим отношением к человеку, к его личности и реализации его возможностей. Сегодня необходимо введение каждого человека в традиционную культуру, чтобы соединить личные переживания каждого человека с духовным опытом всего человечества. Обогащение таким опытом детей происходит на уроках хореографии через приобщение к опыту поколений, сконцентрированным в шедеврах искусства.

Цель данной работы: изучить специфику метода художественно — педагогической драматургии занятия по хореографии.

Теоретической основой стали работы Л. М. Предтеченской [1] и Л. В. Пешиковой [2], в которых рассматриваются методические проблемы преподавания мировой художественной культуры и особенности организации занятий.

Ключевым понятием является урок. Учебное занятие представляет собой целостную систему, отличающуюся логичностью и взаимосвязанностью частей. Если урок по привычным дисциплинам (русский язык, математика, история, биологи, физика и т.д.) нацелен на развитие познавательных способностей, то на занятиях хореографии на первый план выдвигается задачи воспитания личности ученика, то есть его личностные результаты, направленные на формирования ценностных отношений. Поэтому урок в этой дисциплине имеет свои особенности, которые обеспечат на уроке ведущую роль организации переживаний, а затем уже получение знаний, умений и навыков. Стремление определять эти специфические особенности потребовало обращения в создании урока к законам самого искусства, и прежде всего к законам искусства драматургического.

Термин «Хореография» происходит из двух древнегреческих слов $\chi\omicron\rho\epsilon\acute{\iota}\alpha$, что означает хоровая пляска, и $\gamma\rho\acute{\alpha}\phi\omega$ — известное как записываю, то есть буквально «записываю хоровод», что можно объяснить как искусство сочинения и постановки танца. Сама хореография появилась значительно раньше термина. Уже в первобытности различные обряды (культовые, трудовые, охотничьи и т.д.) сопровождалась танцами. Позднее люди стали записывать сценографию танца, а впоследствии с помощью движения и положения человеческого тела стали создавать художественные образы.

В основе преподавания хореографии лежит приобщение каждого человека к великому духовному и эмоциональному опыту, заложенному в искусстве танца. Специфика хореографии состоит в том, что мысли, чувства, переживания человека она передает без помощи речи, средствами движения и пластики. Многие философы прошлого считали, что цель танца состоит в познании действительности и подчеркивали его социальную функцию.

Еще одной важной функцией хореографии является ее влияние на здоровье детей. Танцы позволяют регулировать мышечные усилия, что очень важно в повседневной жизни для борьбы с преждевременным утомлением. Обучение танцевальным упражнениям имеет большое

значение для эстетического воспитания детей. Танцы развивают пластичность движений, гибкость, выразительность, умение соразмерять свои движения во времени и пространстве. Ритмические упражнения и игры способствуют активному восприятию музыки: учат слушать, понимать её и согласовывать свои движения с характером, темпом и ритмом музыки.

Чтобы развивать у ребенка эстетическое восприятие, предлагается использовать на уроках по хореографии метод «художественно-педагогической драматургии», предложенный Л. М. Предтеченской. В основе метода лежит использование средств выразительности на уроке искусства. Важно сочетать понимание действия в искусстве (особенно его драматургию) и закономерности современного школьного урока, что придает последнему художественно-педагогическую целостность.

Как и драматическое произведение, урок-занятие по хореографии имеет структурные элементы: экспозиция; завязка, постановка проблемы; разработка, развитие действия; кульминация; финал (последствие).

Такое же строение имеет композиция хореографического произведения — это естественно логично: принцип драматургии просматривается в явлениях природы, в жизни человека, церковный чин построен по такому же принципу. Неизменны только структуры, а элементы и этапы — видоизменяются.

Экспозиция — задает тон, эмоциональный настрой, вводит в главную идею урока-занятия. На этом этапе дети учатся воспринимать мир в чувствах и приоткрывать главные темы. В хореографии экспозиция связана с поклоном. Завязка — выдвигает проблему урока-занятия, где важно осознать противоречия и увидеть цель. В первую очередь нужно понять замысел танца, а также провести хореографическую разминку. Разработка — дает возможные варианты решения проблемы, позволяет проявить все свои способности, которые помогут решить проблему. На этом этапе дети изучают элементов и комбинаций, композиций танца.

Кульминация — решение проблемы — это момент, когда определяются нравственные, идейные, эстетические выводы в сознании на очень высоком эмоциональном настрое. Наивысшая точка эмоционального напряжения может выражаться в исполнении мини-произведений, танцевальных этюдов, танцевальных композиций. В отличие от

кульминации драматургии, кульминация занятия по хореографии может совпадать с окончанием урока, оставляя за каждым право на собственный вывод. Должна быть недосказанность загадка для ребенка, чтобы было желание вернуться к этой теме, проблеме еще раз. Финал — когда решены проблемы, определены и ответы.

Таким образом, танец — это средство воспитания физической и духовной красоты, своеобразным регулятором и показателем человеческих отношений. В нем формируются эстетические вкусы общества, общий уровень культуры. Танец необходимо рассматривать: как средство социализации, как подготовку к активной творческой деятельности и как развитие личности каждого ученика. При этом занятие хореографией должны строиться в логике художественно-педагогической драматургии, что позволяет глубже погрузиться в искусство и способствует эстетическому и физическому развитию.

Список использованной литературы

1. Методические рекомендации для преподавания мировой художественной культуры: пособие для учителя / Под науч. ред. Л. М. Предтеченской и общ. ред. Л. В. Пешиковой. — М. : Фирма МХК, 2001. — 344 с.
2. Пешикова, Л. В. Методика преподавания мировой художественной культуры. Пособие для учителя / Л. В. Пешикова. — М. ВЛАДОС, 2002. — 96 с.

УДК 304.44

ОБРАЗ НАПОЛЕОНА В СОЗНАНИИ МОЛОДЕЖИ NAPOLEON IN YOUTH CONSCIOUSNESS

Т. В. КОЕКИН, учащийся 11 класса МБОУ СОШ № 15 г. Владимира

T. V. KOEKIN, 11 th grade student of Secondary School № 15, Vladimir

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.ист. наук С. А. КУРАСОВ E-mail: kurasov-serg@mail.ru

Research advisor: PhD (History), S. A. KURASOV

Аннотация: В статье анализируются результаты социологического опроса среди современных подростков по проблеме восприятия молодежи Наполеона как одного из выдающихся исторических деятелей.

Abstract. The article analyzes the results of a sociological survey among contemporary adolescents on the problem of youth perception of Napoleon as one of the prominent historical figures.

Ключевые слова. Наполеон, восприятие подростками, мифы.

Key-words. Napoleon, perception of adolescents, myths.

«Гениальные люди — это метеоры, призванные сгореть, чтобы озарить свой век», — слова Наполеона Бонапарта. Спустя несколько столетий гениальность великого француза признается всеми. Каждый человек знает Наполеона или слышал о нем. Прочитав книгу Альберта Манфреда «Наполеон Бонапарт» у меня возник вопрос: как мои сверстники оценивают Наполеона? Так определилась цель исследования: узнать отношение молодых людей к Наполеону.

Для достижения цели среди обучающихся 10 – 11 классов МБОУ СОШ № 15 г. Владимира был проведен социологический опрос, в котором участвовали 85 человек, из них 45 девушек и 40 юношей.

Первый вопрос был посвящен ассоциациям с именем Наполеон. Самым популярным ответом стал «торт», потому что с этим кондитерским изделием люди чаще сталкиваются в повседневной жизни, чем с исторической личностью. Связывают Наполеона с Францией (второй по популярности ответ). И конечно подростки называют события 1812 года (варианты ответов: 1812, Бородино, Москва), хотя одна девушка указала также Аустерлиц и остров святой Елены. Важно выделить различные группы ассоциаций. Статус Наполеона прослеживается в ответах: император, главнокомандующий, полководец, революционер, завоеватель. Реже указывались внешние признаки: маленький рост, белые лосины и треуголка. Наполеон вызывает ассоциации с конкретными чертами: целеустремленность, амбициозность, лидерство. Встретилась одна историческая ошибка, которая относилась к Первой мировой войне, то есть к началу XX века.

В нашем сознании часто рождаются мифы. В отношении Наполеона существует их большое количество. Самым распространенным мифом является миф о росте Бонапарта. Из опрошенных девушек 62 % думают, что Наполеон был маленького роста, у юношей этот показатель равен 75 %. Можно предположить, что высокие юноши считают рост Наполеона по сравнению со своим слишком низким. Хотя его рост, измеренный после смерти, равен 5 футам 2 дюймам и 4 линиям,

то есть 169 см. Поскольку Наполеон прожил 51 год, а с возрастом позвонки спрессовываются, то смело можно утверждать, что рост Наполеона в пору взлета его карьеры был не меньше 170 см. Миф родился от разницы мер французских и английских, которые различались (в английской системе его рост составлял 157,58 см). Немалую роль сыграла и английская пропаганда, изображавшая Наполеона карликом. Еще одним объяснением может быть сравнение роста Наполеона с русским императором Александром Первым — 178 см.

С утверждением, что Наполеона пытался поступить на службу в русскую армию, согласились 44 % девушек и 54 % юношей. Это связано с незнанием этого факта. В 1788 году Россия набирала волонтеров для участия в войне с Турцией. Старший лейтенант Наполеон подал прошение о готовности служить российской армии. Всего за месяц до прошения Бонапарта о зачислении, в русской армии вышел указ — брать иностранных офицеров в русский корпус с понижением на один чин. Наполеона не устроил такой вариант.

Третье утверждение связано со смертью Наполеона, а конкретнее с мифом об отравлении мышьяком. С данным мифом согласились почти треть опрошенных. Этот миф уступает в популярности мифу про рост, но, тем не менее, существует. Он появился после того, как в волосах Наполеона нашли повышенное содержание мышьяка. Хотя смерть связывают с раком желудка.

Третий вопрос был посвящен чертам Наполеона. У Бонапарта молодежь в первую очередь выделяет целеустремленность. На второе место юноши поставили ответственность, а девушки отдали предпочтение эгоизму. Молодые люди в Наполеоне видят успешного мужчину, на которого можно равняться в решительности и расчётливости, а также храбрости и мужестве. У женской половины он вызывает отталкивающие чувства, поэтому они подчеркивают его замкнутость на себе. Стоит заметить, что девушки наделили большим количеством качеств француза: подлость, алчность, лицемерие, трусость и мягкость, а также настойчивость, высокая работоспособность, твердость, рассудительность, гениальность. Юноши выделили больше положительных качеств, чем отрицательных (злость, беспощадность, жестокость). В целом молодежь оценивает влияние Наполеона на историю по шкале от 1 до 10 на уровне 5,6. При этом девушки поставили среднюю оценку 4,9, а юноши — 6,5.

Оценка влияния Наполеона на историю (от 1 до 10)

	1-4 балла	5-6 баллов	7-10 баллов	Средняя оценка
Юноши	19 %	27 %	54 %	6,5
Девушки	32 %	57 %	11 %	4,9

Юноши аргументировали свою позицию так:

- «он пытался изменить мир в лучшую сторону, но плохими путями»,
- «пример актуален, способствует либо обращению, либо предостережению»,
- «показал, что лучше на Россию не лезть»,
- «стал кумиром и примером для подражания для многих молодых людей».

Девушки дали среднюю оценку, особо подчеркнув развязывание разрушительных войн: «После любой войны победителей нет. Та идеология, которую он нес и пытался привить всему миру, при этом захватил пол-Европы, конечно же, плохо отразилось на культуре и развитии многих стран. У девушек эта личность эгоистичная, а у юношей харизматичная и достойная подражания.

Несмотря на слабые знания фактов о Наполеоне, у нас складывается определенный образ. Невысокая гениальная историческая личность, достигшая больших высот. По словам Эрика Хоббсбаума — «Как личность, он излучал величие... Он был, без сомнения, великим человеком и — за исключением, может быть, Ленина, — его изображение для всех образованных людей и сегодня самое узнаваемое в портретной галерее истории». Действительно, как говорил сам Наполеон: «Моя слава в том, что она будет жить вечно».

Список использованной литературы

1. Манфред, А. З. Наполеон Бонапарт / А. З. Манфред. — М. : Мысль, 1986. — 735 с.
2. Хобсбаум, Э. Век революции. Европа 1789 – 1848 / Э. Хобсбаум. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. — 480 с.

УДК 811.111-26

**РОССИЙСКО-УКРАИНСКИЕ ОТНОШЕНИЯ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ
THE PRESENT RUSSIAN-UKRAINIAN RELATIONS
IN THE ENGLISH PRESS**

Л. А. КОЗЛОВА, учащаяся МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира, E-mail:luba.kozlova8@gmail.com

L. A. KOZLOVA, pupil of Secondary School № 15, Vladimir

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: учитель английского языка МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира А. А. САРАТОВА E-mail: rom-kola-best@mail.ru, учитель английского языка МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира А. А. ФЕДОСЕЕВА, E-mail: anutius@mail.ru

Research advisor: English teacher A. A. SARATOVA, English teacher A. A. FEDOSEEVA

Аннотация. В статье рассматривается языковая специфика манипулирования информацией о российско-украинских отношениях в англоязычных официальных периодических изданиях. Представлен анализ стратегий, тактик и приемов, применяемых в выбранной прессе при информационном манипулировании. Материалом исследования послужили информационно-аналитические публикации в газетах The Guardian, The Times, The Washington Post за период с 2014 по 2019 гг.

Abstract. The article analyzes the language peculiarities of information manipulating about Russian-Ukrainian relations in the English press. The analysis of strategies, tactics and methods in the selected press with informative manipulation is presented. The information for the research was taken from the analytical publications of the newspapers The Guardian, The Times, The Washington Post for the period from 2014 to 2019

Ключевые слова. Российско-украинские отношения, вербальные технологии, способы манипулирования информацией, эвфемизация, метафоризация, пресуппозиция.

Key-words. Russian-Ukrainian relations, verbal technologies, ways of information manipulating, euphemization, metaphorization, presupposition.

Политический кризис на Украине (конец 2013 – начало 2014) ознаменовал начало нового этапа внутренней и внешней политики

Украины. Отвечая на вопросы журналистов в ходе Всероссийского молодежного образовательного форума «Территория смыслов на Клязьме», глава Министерства иностранных дел России Сергей Лавров охарактеризовал российско-украинские отношения следующим образом: «Уверен, что мы братские народы, у нас 1000-летняя история. Происходящее сейчас — аномалия. Все народы имеют право самостоятельно определять свое будущее. Никто не должен обеспечивать свою безопасность за счёт других» [6].

Внешнеполитический курс украинского президента строится под диктовку западных «союзников» и в первую очередь США. Украинские СМИ целенаправленно характеризуют РФ как агрессора, представляющего серьезную угрозу для самостоятельности украинского государства. Сегодня англоязычная пресса уделяет пристальное внимание противоречиям в отношениях РФ и стран СНГ (в частности, после майдана российско-украинским отношениям посвящено намного больше статей по сравнению с первым десятилетием XXI века), что определяет актуальность выбора данной темы исследования.

Средства массовой информации оказывают существенное влияние на формировании мировоззрения населения. Разные трактовки событий, происходящих на Украине, чаще всего становятся причиной искажения фактов. В данной ситуации лингвисты говорят о применении манипулятивных технологий западными СМИ при освещении российско-украинских отношений. Мнение, опубликованное в авторитетном периодическом издании или медиаресурсе, большинство людей воспринимают как непреложную истину, что делает СМИ превосходным инструментом для ведения информационной войны.

Цель работы: проанализировать языковые особенности применения вербальных технологий манипулирования политическим сознанием при формировании представлений о российско-украинских отношениях на современном этапе в англоязычной прессе.

Задачи: показать степень изученности вышеуказанной темы в литературе; выявить основные способы манипулирования информацией в англоязычной прессе и привести примеры соответствующих языковых средств, подтверждающих применение технологии манипулирования общественным сознанием в СМИ.

Источниками исследования являются официальные периодические издания США и Великобритании (The Times, The Guardian, The Washington Post).

Проблема скрытого воздействия на формирование у англоязычного читателя представлений о политической ситуации в России и Украине через призму британских и американских СМИ рассматривается в лингвистической литературе [3, 4, 5, 8]. Однако вопрос о специфике изображения в англоязычной прессе российско-украинских отношений после майдана остается слабо изученным. Исследователи сходятся во мнении, что передача информации в СМИ довольно редко бывает полностью нейтральной. В большинстве случаев она сопровождается прямым или завуалированным выражением оценки языковыми средствами и речевыми приемами, побуждающими читателей к определенной реакции на передаваемую информацию.

В связи с вышеуказанной особенностью построения текстов СМИ, язык периодической печати обладает целым рядом особенностей: 1) высокой степенью стандартизации используемых средств; 2) экспрессивностью языка как способа привлечения внимания читателя, выражения отношения к передаваемой информации, расстановки оценочных акцентов; 3) насыщенностью разнообразными реалиями, аллюзиями и цитатами. Лингвисты выделяют следующие основные способы манипулирования информацией в текстах СМИ: умолчание, селекция, передергивание, искажение. К наиболее часто используемым в СМИ вербальным технологиям манипулирования политическим сознанием относятся: 1) эвфемизация; 2) метафоризация; 3) использование антитезы; 4) номинализация; 5) использование аффективов; 6) пресуппозиция; 7) использование неопределенно/обобщенно-личных предложений, пассивного залога вместо активного, опущение/неопределённость агенса [7, с. 14].

Обзор тематики статей вышеуказанных источников позволяет сделать вывод о том, что более широкое освещение получают именно события, касающиеся политических, экономических и религиозных противоречий между РФ и Украиной.

The conflict escalated last month when Russian warships fire on Ukrainian navy vessels in the nearby Black Sea, raising fears that Moscow was preparing for a full-scale invasion [1]. Конфликт обострился в прошлом месяце, когда российские военные корабли обстреляли корабли ВМС Украины в близлежащем Черном море, что вызвало опасения, что Москва готовится к полномасштабному вторжению (здесь и далее перевод авторов). Автор данной статьи использует эмоционально окрашенную лексику, которая формирует у читателя негативное мнение о

действиях РФ за счет таких однозначных слов или словосочетаний как *conflict* / конфликт, *fired* / обстреляли, *full-scale invasion* / полномасштабное вторжение.

This month marks five years since Ukraine's Crimean Peninsula was invaded and subsequently occupied by Russia. The occupiers who came from across the border would come to be known as "Putin's little green men". Russian President Vladimir Putin at first brazenly denied his country's involvement, and then later admitted that he had lied to the world. The Kremlin held a sham referendum and installed a puppet government. It was the first time since the 1940s that a European country had dared to seize territory from a neighbor by force [2].

В этом месяце исполняется пять лет с тех пор, как Крымский полуостров Украины был захвачен и впоследствии оккупирован Россией. Оккупанты, которые пришли из-за границы, стали известны как «маленькие зеленые человечки Путина». Президент России Владимир Путин сначала нагло отрицал причастность своей страны, затем признался, что лгал миру. Кремль провел фальшивый референдум и установил марионеточное правительство. В данном примере встречаются те же самые лексемы, описывающие агрессию и безнравственность России (*invaded* / захвачен, *occupied* / оккупирован, *lied* / лгал). Также можно выделить интересные приемы манипуляции информацией — метафоризацию и эвфемизацию (*Putin's little green men* / маленькие зеленые человечки Путина), использование которых имеет целью снизить авторитет российской армии.

Похожий прием манипулирования можно встретить в той же статье. *How much sovereignty should Ukraine concede to Russia — as a gun is held to the country's head? Where does this end, and which other nation will be next?* Сколько суверенитета Украина должна уступить России — как пистолет, приставленный к голове страны? Где это закончится, и какая другая нация будет следующей? Помимо метафоризации, в данном высказывании прослеживается техника пресуппозиции, что помогает прессе создать привычный для многих американцев ассоциативный образ РФ как страны-захватчика.

To date, more than 1.5 million Ukrainians have been displaced and almost 13,000 others have been killed. For the people of Ukraine, however, the war and the suffering go on. На сегодняшний день более 1,5 миллиона украинцев стали перемещенными лицами и около 13 000 других были

убиты. Однако для народа Украины война и страдания продолжаются. Использование пассивных конструкций при описании цифр погибших граждан Украины перекладывает ответственность за происходящее с действующего президента страны на Россию.

Манипулируя фактами, авторы статей делают вывод о необходимости сдерживания «российской угрозы» за счет усиления давления на РФ, оправдывая таким образом неизбежность принятия очередного пакета антироссийских санкций. *We urge the international community to acknowledge the inherent dangers of a weak response to Russian aggression. If you value democracy and the rule of law, and if you genuinely believe the international rules-based system makes us all safer, you will increase pressure on the Kremlin to start adhering to international law. Increasing sanctions is the next logical step. Russia should be dealt with from a position of strength, not from a position of appeasement.* Мы настоятельно призываем международное сообщество признать опасность слабой реакции на российскую агрессию. Если вы цените демократию и верховенство закона, и, если вы искренне верите, что международная система, основанная на правилах, делает всех нас безопаснее, вы увеличите давление на Кремль, чтобы он начал придерживаться международного права. Следующим логическим шагом является ужесточение санкций. С Россией нужно обращаться с позиции силы, а не с позиции умиротворения.

Таким образом, англоязычная пресса целенаправленно формирует неправильное представление граждан других стран о России и российско-украинских отношениях за счет искажения, умолчания и селекции фактов. При этом в текстах статей используются такие приемы языковой манипуляции, как метафоризация, эвфемизация, пресуппозиция, употребление пассивного залога вместо активного. Характеризуя противоречия между двумя странами, авторы отдают предпочтение лексике с эмоционально-оценочной и отрицательной коннотацией.

Список использованной литературы

1. Bennetts Marc. The Times. December 26, 2018 [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/i-watched-as-ukrainian-sailors-joined-the-ranks-ofputins-prisoners-8mc6hh7qk> (дата обращения: 20.03.2019).

2. Klimkin Pavlo. The Washington Post. February 19, 2019 [Электронный ресурс]. — URL: https://www.washingtonpost.com/opinions/2019/02/19/five-years-have-passed-russia-is-still-occupying-territory-ukraine/?utm_term=.f35fbc1204e2 (дата обращения: 20.03.2019).
3. Данилова, А. А. Манипулирование словом в средствах массовой информации / А. А. Данилова. — М.: Добросвет; Изд-во КДУ, 2009. — 234 с.
4. Дзялошинский, И. М. Манипулятивные технологии в масс-медиа / И. М. Дзялошинский // Вестник МГУ. Сер. 10. Журналистика, 2005. — № 1. — С. 29 – 54.
5. Дмитрук, О. В. Эвфемистическое переименование как тактика манипуляции сознанием в англоязычных СМИ / О. В. Дмитрук // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы II Международной научной конференции (г. Москва, февраль 2014 г.). — М. : Буки-Веди, 2014. — С. 146 – 148.
6. Кондакова, Е. Российско-украинские отношения — аномалия / Е. Кондакова, В. Темный Лавров [Электронный ресурс]. — URL: <https://ukraina.ru/news/20180730/1020721503.htm> (дата обращения: 17.03.2019).
7. Мансурова, А. И. Манипуляция общественным сознанием посредством СМИ / А. И. Мансурова. — Уфа, 2009. — 23 с.
8. Сальникова, Ю. А. Об одном из видов референциального манипулирования в англоязычном медиадискурсе (на материале текстов о российско-украинских отношениях) / Ю. А. Сальникова, А. А. Мишко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2016. — № 3(57): в 2-х ч. Ч. 2. — С. 144 – 147.

СОСТАВНЫЕ ОЙКОНИМЫ ВЛАДИМИРСКОЙ ОБЛАСТИ COMPOSITION OYKONIMA OF THE VLADIMIR REGION

М. В. КОЧЕМИРОВСКАЯ, учащаяся 9 А класса МБОУ СОШ № 15 г. Владимира
M. V. KOCHEMIROVSKAYA, pupil of Secondary School № 15, Vladimir

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: учитель русского языка и литературы И. А. КИСЕЛЕВА, к.ист. наук, С. А. КУРАСОВ, E-mail: kurasov-serg@mail.ru

Research advisor: Russian language and literature teacher I. A. KISELEVA, PhD (History), S. A. KURASOV

Аннотация. В статье рассматриваются особенности составных ойконимов Владимирской области. Структурный анализ показывает многообразие моделей образования составных названий. Проводится семантический анализ основной и атрибутивной части топонимов.

Abstract. The article specifies the features of composite oikonims of the Vladimir region. Structural analysis reveals a variety of models for the formation of compound names. A semantic analysis of the main and attributive parts of toponyms is carried out.

Ключевые слова. Ономастика, составные ойконимы. Владимирская область, структурный анализ, семантический анализ.

Keywords. Onomastics, compound oikonyms. Vladimir region, structural analysis, semantic analysis.

Составные ойконимы (имена собственные любого поселения) представляют определенный интерес для ономастики и являются важным звеном в представлениях топонимической картины региона. В книге Е. Кузнецовой и Н. Юдиной «Топонимический портрет Владимирского края» [10], вышедшей осенью 2018 года, составные названия населенных пунктов были рассмотрены только со стороны их значения и то в небольшом количестве. Именно этот факт и послужил началом нашему исследованию составных ойконимов, которое призвано внести свой вклад в изучение топонимической картины Владимирской области.

Цель — провести структурно-семантический анализ составных ойконимов Владимирской области. Основным источником являются названия населенных пунктов Владимирской области в современных границах на сайте Территориального органа Федеральной службы

государственной статистики по Владимирской области по итогам переписи 2010 года. Было зафиксировано 273 составных ойконима [2].

Ойконимы, которые состоят из двух и более слов ономасты по-разному называют: «сложные топонимы» (Э. М. Мурзаев), «топонимы-словосочетания» (А. В. Суперанская), «номинативные словосочетания» (В. И. Тагунова), «составные названия» (В. А. Никонов). Мы будем придерживаться последнего понятия, но вместо слова «названия» использовать термин «ойконим». Ойконим — это собственное имя любого поселения, в т.ч. города, деревни, села, хутора, поселка, отдельно стоящего двора и дома.

Рассмотрим структуру составных ойконимов на примере названия деревни *Новоселка Нерльская*, где «деревня» — тип населенного пункта, «Новоселка» — составная основа ойконима, а «Нерльская» — имя собственное, характеризующее основное название, то есть новое селение на реке Нерль. Существует и другая модель, где два слова равноправны. Например, *Орехово-Зуево*.

Во Владимирской области представлены самые распространенные в Центральной России модели составных ойконимов, причем преобладают существительное + прилагательное и существительное + существительное (*Серп и Молот* (Кол.), *Троица-Берег* (Сузд.)). Данные названия состоят из двух слов-апеллятивов (апеллятив — переход имени нарицательного в имя собственное).

Существительное-апеллятив + ойконим: населенный пункт *Участок Васильчиково* (Гор.), деревня *Погост-Быково* (Сузд.), населенный пункт *Участок Ляпино* (Кир.).

Сложное существительное-апеллятив + субстантивированное прилагательное: поселок *Торфопредприятие «Большое»*

Сложное существительное-апеллятив + топоним: поселок *Рыбхоз Ворша* (Соб.).

Субстантивированное прилагательное + субстантивированное прилагательное. *Семеновское-Красное, Семеновское-Советское* (Сузд.) *Иваново-Эсино* (Ков.). В Суздальском районе такое явление отражает признаки поселений с одинаковым ойконимом, а в Ковровском — сращение двух сел.

Субстантивированное прилагательное усеченного характера + субстантивированное прилагательное: *Ивано-Соболево* (Ал.), *Троицко-Никольское* (Ков.)

К наиболее распространенным структурам относятся сложные ойконимы, где часть, характеризующая признак, выражена именем прилагательным: *Большие Вески, Большелучинское (Ю.-П.)*. Хочется отметить, что В.А. Никонов особо подчеркивал такую закономерность в славянских топонимах, как постпозиционное расположение атрибутивного прилагательного по отношению к основе ойконима. Такое явление во Владимирской области встречается редко: *Новоселка Нерльская* и *Юрьев-Польский*.

Иногда ойконимы могут носить характер фразеотопонима, то есть «устойчивого словесного комплекса» [1, с. 523] (Жилина). Как правило, они связаны с советской эпохой (25 наименований): *Красный Октябрь, Красный Маяк (Ков.), Красная Горбатка (Сел.), Новый Быт (Сел.), Красный Богатырь (Суд)*. Причем структуры существительное + существительное и прилагательное + существительное часто употребляются в родительном падеже: поселок *Парижской Коммуны*. Названия поселков в честь известных революционеров характерны для Камешковского и Ковровского районов.

Среди составных ойконимов стоит выделить трехсложные названия. Как правило, они появились в советское время и связаны с лечебными учреждениями: поселок *Санаторий имени Ленина (Кам.)*, поселок *Санаторий имени Абельмана (Ков.)*. Реже названия поселений выражены фразеологическим оборотом, представляющим собой полное имя или псевдоним: поселок *имени Максима Горького*, поселок *имени Карла Маркса*.

Структурный анализ ойконимов Владимирской области показал многообразие используемых моделей в нашем регионе.

В составных ойконимах семантика основы представляет разнообразие топонимической картины региона.

Самой популярной семантической группой являются географические апеллятивы. С помощью составных ойконимов люди характеризуют рельеф местности, на которой проживают. Возвышенности: горы (*Брыковы Горы*), холмы (*Большой Холм Вяз.*), горки (*Крутые Горки, Вяз*), гривы (*Красная Грива, Ков.*), овраг (*Крутой Овраг, Соб.*), доли (*Зеленый Дол, Гор.*), поле (*Заднее поле, Пет., Николополье, Г-Х.*).

Жизнь человека во все времена была тесно связана с водоемами, которые также служили источником для образования названий поселений. Пруды (*Зеленые Пруды, Ал.*), ручьи (*Красный Ручей, Кол.*), омуты

(*Новые Омутыщи*, Пет.), реки (*Красное Заречье*, Ю.-П.), озера (*Верхозерье*, *Двоезеры*, Мел.) берега (*Троица-Берег*, Сузд.), острова (*Большие Острова*, Соб.).

В составных названиях использовались и гидронимы для лучшей ориентации в пространстве. Во Владимирской области ойконимы запечатлели следующие названия рек: Клязьма (*Клязьминский городок*, Ков.), Ушна (*Николо-Ушна*, *Красная Ушна*, Сел.), Унжа (*Верхоунжа*, Мел.), Гусь (*Гусь-Парахино*, *Гусь-Хрустальный*, Г.-Х.).

Тип поселения также популярен в качестве основы ойконимов Владимирщины. На карте можно найти слободу (*Старая Слобода*, Ал.), усадьбу (*Липовская усадьба*, Вяз.), хутора (*Литвиновские Хутора*, Кол.), сельцо (*Старое Сельцо*, Пет.), деревня (*Новая Деревня*, Сузд.), городища (*Барское-Городище*, Сузд.), поселок (*Красный Поселок*), городок (*Клязьминский Городок*, Ков.), погосты (*Погост Старая Никола*, Кам). Также выделяются слова, связанные с населенным пунктом: деревеньки (*Миниты деревеньки*, Вяз.), участок (*Участок Мележи*), землянки (*Соповские Землянки*, Кирж.), дворики (*Сенинские дворики*, Ков.), двор (*Старый Двор*, Сузд., *Великодворье*, Г.Х.).

Сохранились редкие названия церквей. Определяющим словом стало название Спасского храма: *Спас-Купалище*, *Спас-Беседа*, (Суд.), *Новый Спас* (Пет.).

Другая семантическая группа связана с антропонимами. От фамилий образованы названия *Большое Филисово* (Вяз.), *Большое и Малое Каринское* (Ал.), *Большое Сокурово* (Гор.), *Ново-Мальцево* (Г.-Х.).

С помощью форманта *-ин* появились названия от женских имен Анна (*Новое Аннино*, Пет.), Марина (*Большое Маринкино*, Ал.), Прасковья — Параша (*Гусь-Парахино*, Г.-Х.). Мужские имена образовали ойконимы путем присоединения формантов *-ов* и *-к*: Григорий — *Малое Григорово* (Сел.), Иван — *Большое Иваново* (Сел.), Артем — *Вольная Артемовка* (Суд.), Михаил — *Большое Михалево* (Ал.). Используя формант *-ин*, люди образовали от мужского прозвища Перепеча название *Новое Пререпечино* (Пет.).

Особую группу составляют названия населенных пунктов, связанных с советскими предприятиями. При заводах (с. *Кирпичный завод*, Ков.), торфопредприятиях (п. *Покровского торфоучастка*, п. *Торфопредприятия «Большое»*, Пет.), карьерах (п. *Ащеринский карьер*, п. *Гостюхинского карьера*, Ков.), рыбхозах (п. *Рыбхоз Ворша*, Соб.),

лесничествах (д. *Елховское лесничество*, Ю.-П., н.п. *Кордон Мошковского лесничества*, Суд., п. *Покровского лесоучастка*, Пет.) строились небольшие населенные пункты, которые назывались без особой топонимической фантазии, отражая свою принадлежность в апеллятивах и именах нарицательных.

В особую группу ономасты выделяют составные ойконимы, где главное название имеет отношение к флоре или фауне. В нашей области таких названий немного, и все они имеют отношение к флоре. Например: д. *Большие и Малые Липки* (Вяз.), *Красная Яблонь* (диалектное фонетическое усечение) (Горю), посёлки *Сосновый бор* (Петуш.), *Дюков* (Сузд.), д. *Берёзовая Роща* (Кол.)

На наш взгляд, одной из самых интересных групп является та, где главное название представлено диалектным словом. Причём в эту группу входят не только собственно диалекты, но и названия финно-угорского происхождения и устаревшие слова: деревни *Большие и Малые Вёски* (Ал.) (устар. *весы*), д. *Старая Толба* (Кол.) (диал. *тулуп*), д. *Старые Котлицы* (Мур.) (диал. *глубокая яма, впадина*), деревни *Фомина и Новая Рамень* (Вяз.) (диал. *окраина тёмного хвойного леса, пашня возле такого леса*), *Лихая* (диал.: в смысле *хватская, умелая*) *Пожня* (Вяз.) (диал. *покос, сенокос*), деревни *Большие и Малые Удолы* (Вяз.) (диал. *луга, пожни, поймища*), деревни *Большой и Малый Приклон* (Мел.) (диал. *наклон, угол наклона*); д. *Большая Сала* (Мел.) (фин-уг. *поселение*), д. *Большой Санчур* (Мел.) (фин-уг. *высокое место у реки*).

Семантика атрибутивной части отражает место населённого пункта на данной территории: его размер, время заселения, по его расположению, по предмету занятости населения, географические особенности, антропонимическую принадлежность и т.п.

Если говорить о морфологическом оформлении таких ойконимов, то атрибутивная составляющая представлена, в первую очередь, именем прилагательным (прилагательное + существительное). И только небольшая их часть представлена существительным, а иногда и числительным.

Семантический анализ характеризующих признаков владимирских составных ойконимов (в отличие от Белгородской области, где исследование Жиленковой выявило преобладание отыменных составных названий) показал, что в нашей области шире представлены ойконимы, характеризующие размеры населенного пункта.

Достаточно популярны во Владимирской области составные ойконимы, указывающие на время возникновения населенного пункта по отношению к другому с таким же названием, т.е. представлены прилагательными старый/новый, причём названий с первой частью новый значительно больше 38/14.

Третья группа — атрибутивная часть в составном ойкониме указывает на принадлежность или отношение. На более раннее поселение в названиях указывает наличие прилагательных в краткой форме атрибутивная часть указывает на природный ландшафт (леса, возвышенности, наличие реки и т.д.) и его особенности: деревни *Лесное* и *Горное Татаринцево* (Гор.).

Считаем необходимым к этой группе также отнести названия, в которых атрибутивная часть указывает на цвет, который говорит о принадлежности к природному ландшафту: д. *Зелёный Дол* (Гор.), п. *Зелёный Дол* (Г.-Х.) — (лесная зона), д. *Красная Яблонь* (Гор.), д. *Ясная Поляна* (Кирж.), д. *Красная Горка* (Пет.), д. *Красная Ушна* (Пет.) — цвету глины этих мест.

Отмечается процесс исчезновения парных названий (Большой-Малый, Новый-Старый), это связано с вымиранием деревень. Стираются с карты названия советского периода (советизмы), которые отражают хозяйственную деятельность человека.

Важность исследования составных ойконимов подчеркивает В. А. Никонов: «возникают неразрешенные вопросы, однозначного решения которых не удастся достичь немедленно. Может быть, еще не одна попытка потребуется для этого, но тем нужней привлечь к ним (составным ойконимам) внимание» [5, 90]. Такую попытку представляет наше исследование.

Список использованной литературы

1. Жиленкова, И. И. Традиционные модели русских топонимических сочетаний (на примере названий населенных пунктов) / И. И. Жиленкова // Молодой ученый. — 2017. — № 1. — С. 523 – 526.
2. Итоги переписи 2010 года во Владимирской области [Электронный ресурс] // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Владимирской области. — URL: http://vladimirstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/vladimirstat/ru/census_and_researching/census/national_census_2010/score_2010/ (дата обращения 22 января 2019).

3. Локалов, А. Пустые хлопоты [Электронный ресурс] / А. Локалов // Российская газета (сайт) URL: <https://rg.ru/2017/09/06/kak-zhiteli-vladimirskoj-derevni-ne-dozhidaias-dorozhnikov-stroiat-dorogu.html> (дата обращения 2 февраля 2019)
4. Мурзаев, Э. М. География в названиях.— 2-е изд. / Э. М. Мурзаев — М.: Наука, 1982. — 176 с.
5. Никонов, В. А. Введение в топонимику. 2-е изд. / В. А. Никонов — М.: изд-во ЛКИ, 2011. — 184 с.
6. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. — М.: Наука, 1978. — 199 с.
7. Просвирина, И. С. Особенности семантики русских составных топонимов / И.С. Просвирина // Известия Уральского государственного университета. — 2001. — № 20. — С. 35 – 48.
8. Суперанская, А. В. Что такое топонимика? / А. В. Сперанская. — М.: Наука, 1984. — 182 с.
9. Тагунова, В. И. Основные структурные типы топонимов Владимирской области / В. И. Тагунова // Материалы МФГО. Топонимика. — М., 1967., Вып. 1. — С. 24 26.
10. Юдина, Н. В. Кузнецова Е. А. Топонимический портрет Владимирского края / Н. В. Юдина, Е. А. Кузнецова. — Владимир: Транзит-ИКС, 2018. — 160 с.

УДК 37.013.41

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАБОТЫ
УЧИТЕЛЯ ПО СОХРАНЕНИЮ И ПРОФИЛАКТИКЕ
ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ**

**PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHING
FOR THE CONSERVATION AND MAINTENANCE
OF THE HEALTH OF STUDENTS**

В. А. ЯШИНА — ученица 11 класса МБОУ «СОШ № 14» г. Владимира E-mail: ek-zaw4320@yandex.ru

V. A. YASHINA — student 11 class of the school №14 of Vladimir E-mail: ek-zaw4320@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. пед. наук, доцент В. А. ЛАВРЕНТЬЕВ, E-mail: lwa33@mail.ru

Research advisor: PhD (Pedagogy), Associate Professor V. A. LAVRENTYEV, E-mail: lwa33@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается роль учителя по предупреждению появления причин, приводящих к развитию у учащихся сколиоза и близорукости.

Description. The article reveals the role of the pedagogical bases of the teacher's work, considers the reasons leading to the development of scoliosis and myopia in students.

Ключевые слова. Учащиеся, роль педагога, сколиоз, близорукость, сохранение здоровья, профилактика, здоровье.

Keywords. Students, teacher, scoliosis, myopia, preservation, prevention, health

Ставшее сегодня уже привычным многочасовое ежедневное сидение детей перед экраном компьютера, просмотр телепрограмм и использование многочисленных гаджетов, сопровождаемое пусть и не ощущаемым, но вполне реальным и вредным для глаз излучением в сочетании с большим их перенапряжением, приводят еще не окрепшие глаза детей к переутомлению и, как следствие этого, к ухудшению у них зрения. В то же время есть еще один фактор, провоцирующий у учащихся это заболевание в сочетании с другим достаточно распространенным заболеванием, в большинстве случаев формирующимся именно

в школе, — сколиозом, появляющимся в результате неправильного и неконтролируемого положения тела учащегося за рабочим столом в классе во время урока. Объектом нашего исследования выбрана роль педагогов в сохранении здоровья учащихся во время их нахождения в школе. Безответственное отношение учащихся к своему здоровью и недостаточное внимания учителей к его сбережению являются основными причинами нефизиологического характера появления и развития у учащихся сколиоза и близорукости, которые мы склонны рассматривать как негативное и реальное следствие учебного процесса в школе. Именно в школьном возрасте появляется риск развития «школьной близорукости» и неправильной осанки ребенка во время урока. Если в начальных классах учитель еще обращает внимание на то, как сидят во время урока ученики, и фраза учителя «сядь ровно» звучит достаточно часто, отражая заботу педагога о здоровье своих учеников, то в основной школе учителя-предметники практически уже не обращают на это внимание. Именно в это время у многих учащихся, как результат непростительного педагогического невнимания, начинают развиваться эти заболевания.

С целью получить наиболее точный наглядный результат, подтверждающий выдвинутую нами гипотезу, мы в своем классе, в котором учится 25 человек, несколько дней проводили наблюдение-фотофиксацию того, как во время уроков сидят учащиеся, и наблюдали за реакцией учителей. Полученные данные показали, что 75 % из числа одноклассников (из них 61 % девочек и 39 % мальчиков) на уроках сидят неправильно, провоцируя формирование и развитие у себя сколиоза и близорукости. Казалось бы, традиционно девочки всегда отличались исполнительностью и прилежанием, что определяло и их манеру поведения, потому они всегда «следили за спинкой», за своей осанкой, что диктовалось одновременно медицинскими и этическими нормами, в советское время во многом определявшими направление воспитания школьников. Но, к сожалению, все более стирающееся сегодня различие между мальчиками и девочками в одежде, в речевой культуре и вообще в поведении привело к снижению у девочек требовательности к себе. Сегодня многие из них практически «лежат» на столах в учебных кабинетах во время урока. Исправить и не допускать такое положение вещей, кроме самих учащихся, могут и должны учителя, для которых здоровье учащихся должно быть не менее важно, чем тот предмет, который они преподают.

В то же время нельзя не отметить и такой важный для сохранения здоровья ребенка фактор, как школьная мебель, функциональному значению которой к середине XIX века учителя и медики стали придавать все большее значение. Первым к идее новой школьной мебели пришел знаменитый русский ученый, профессор Московского университета, специализировавшийся на гигиене человека, Федор Федорович Эрисман. Конструкция этой парты максимально учитывала физиологические особенности детского организма и была предельно функциональна. Но уже с шестидесятых годов прошлого века школы стали укомплектовываться однотипными столами и стульями одного размера, что негативно повлияло на работоспособность учеников, особенно в конце учебного дня, т.к. неудобно сидеть — значит быстро уставать и провоцировать появление проблем со здоровьем. Добавим, что ушло в прошлое привычное для советской школы регулярное проветривание класса как обязательная санитарная норма профилактического характера.

Результаты нашего наблюдения и проведенная фотофиксация дали основания сделать вывод, что появление и развитие у школьников таких заболеваний, как сколиоз и ухудшение зрения (близорукость), обычно происходит из-за невнимания к своему здоровью со стороны учащихся, отсутствием профилактической и контролирующей работы со стороны педагогов, а также неприспособленностью школьной мебели ни к возрастным, ни к физическим особенностям учащихся разных классов. Решение данной проблемы должно рассматриваться государством в числе задач первостепенной важности.

Необходимо отметить, что работа в этом направлении наконец-то начата, и в последние годы появились экспериментальные модели школьных парт-трансформеров, у которых индивидуально для каждого ученика изменяются размеры и конфигурация. Но целенаправленная укомплектовка школ этими партами все-таки не проводится, и рассматриваемая нами проблема до сих пор так и остается нерешенной. Потому для студентов старших курсов педагогических вузов, которым в первую очередь адресована наша работа, здоровьесберегающие технологии должны быть приоритетными в дальнейшей их работе в качестве учителей.

Список использованной литературы

1. Косс, В. В. Ранняя диагностика и профилактика прогрессирования нарушений осанки и сколиоза 1 – 2 степени у детей в условиях общеобразовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.22 / Косс Виктор Викторович; Рос. гос. мед. ун-т. — М., 2009. — 20 с.
2. Макарова, Л. П. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема / Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 4. — URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6648> (дата обращения: 23.04.2019).

Научное издание

НА ПУТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ НАУКУ

Сборник материалов студенческой
научно-практической конференции

2 апреля 2019 г.

Выпуск 7

Издается в авторской редакции

За содержание статей, точность приведенных фактов
и цитирование несут ответственность авторы публикаций

На первой полосе обложки размещена
репродукция картины Г. С. Васецкого «Первое сентября»

Подписано в печать 28.06.19.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 14,88. Тираж 70 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.