

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 1 (15)
2016

№ 1 (15)
2016

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС7-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства «Роспечать» 70842

Журнал издается в рамках реализации программы стратегического развития Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова на 2012–2016 гг.

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Очередной номер журнала можно приобрести в редакции

Главный редактор

А. И. Чуканов — д-р ист. наук, проф.

Заместитель главного редактора

Л. А. Шайпак — канд. ист. наук, доц.

Ответственный секретарь

Е. В. Маханцова

Редакционная группа

А. П. Шамакова, О. О. Дьяконова,
Е. В. Захарова, В. Р. Бадгуддинова,
Е. И. Туйгильдина

Адрес редакции

Россия, 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, д. 4.
Тел.: +7 84-22 44-16-98; redpoisk@mail.ru

Подписано в печать 29.03.2016.

Формат 60×84/8.

Усл. печ. л. 12,12. Тираж 500 экз.

Заказ № 117

Редакционная коллегия

Тамара Владимировна Девяткина — председатель, ректор УлГПУ им. И. Н. Ульянова, канд. эконом. наук, заслуженный учитель Р Ф.
Николай Николаевич Арзамаскин — д-р юр. наук, проф.
Владимир Николаевич Артамонов — д-р филол. наук, доц.
Ришат Мяздянович Байгулов — д-р эконом. наук, проф.
Наталья Григорьевна Баранец — д-р филос. наук, проф.
Светлана Александровна Борисова — д-р филол. наук, проф.
Виталий Владимирович Гошуляк — д-р ист. наук, д-р юр. наук, проф.
Нина Владимировна Дергунова — д-р полит. наук, проф.
Лариса Михайловна Захарова — д-р пед. наук, доц.
Наталья Валентиновна Калинина — д-р псих. наук, проф.
Сергей Николаевич Климов — д-р филос. наук, проф.
Владимир Николаевич Лазарев — д-р эконом. наук, проф.
Арбахан Курбанович Магомедов — д-р полит. наук, проф.
Анжела Петровна Мальцева — д-р филос. наук, проф.
Рашид Алимович Мухамедов — д-р ист. наук, доц.
Сергей Данилович Поляков — д-р псих. наук, проф.
Сергей Алексеевич Прокопенко — д-р ист. наук, доц.
Татьяна Анатольевна Рассадина — д-р соц. наук, проф.
Валерий Васильевич Романов — д-р ист. наук, канд. юр. наук, доц.
Максим Геннадиевич Светульников — д-р эконом. наук, доц.
Анна Юрьевна Тихонова — д-р культурологии, доц.
Иван Альбертович Чуканов — д-р ист. наук, проф.
Леонид Александрович Шайпак — канд. ист. наук, доц.
Наталья Борисовна Шмелёва — д-р пед. наук, проф.
Марина Михайловна Шубович — д-р пед. наук, доц.

Редакционный совет

Анатолий Александрович Бакаев — председатель, президент УлГПУ им. И. Н. Ульянова, д-р ист. наук, канд. юр. наук, проф.
Сергей Иванович Морозов — Губернатор — Председатель Правительства Ульяновской области, канд. эконом. наук.
Тамара Владимировна Девяткина — ректор УлГПУ им. И. Н. Ульянова, канд. эконом. наук, заслуженный учитель Р Ф.
Сергей Иванович Гирько — нач. ВНИИМ ВД России, д-р юр. наук, проф.
Александр Дмитриевич Горбоконенко — ректор УлГТУ, канд. тех. наук, проф.
Александр Сергеевич Дугенец — глав. советник аппарата Совета безопасности РФ, заслуженный юрист РФ, д-р юр. наук, проф.
Александр Владимирович Дозоров — ректор УГСХА, д-р с/х наук, проф.
Сергей Иванович Краснов — ректор УВАУТА (И), канд. филос. наук, заслуженный работник транспорта РФ
Борис Михайлович Костишко — ректор УлГУ, д-р физ.-мат. наук, проф.
Алексей Дмитриевич Арзамасцев — зав. каф. управления и права ПГТУ, д-р эконом. наук, проф.
Николай Михайлович Арсентьев — дир. историко-социологического института МордГУ им. Н. П. Огарева, д-р ист. наук, проф., член-корр. РАН
Владимир Владимирович Гаврищук — глав. ред. журнала «Право и образование», д-р ист. наук, проф.
Александр Павлович Волков — глав. ред. журнала «Вестник Екатеринбургского института», д-р ист. наук, проф.
Ананий Герасимович Иванов — зав. каф. отечественной истории МарГУ, д-р ист. наук, проф.
Петр Серафимович Кабытов — проректор по учебной работе СамГУ, д-р ист. наук, проф.
Михаил Митрофанович Любимов — президент ВАНКБ, д-р тех. наук, проф.
Елена Константиновна Минеева — проф. каф. отечественной истории ЧГУ им. И. Н. Ульянова, д-р ист. наук, проф.
Рафаэль Валеевич Шайдуллин — проф. каф. современной отечественной истории К (П) ФУ, д-р ист. наук, проф.

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

Е. А. Бурдин, А. В. Рыбакова

Александро-Невская церковь (п.г.т. Старая Майна) (Цикл «Затопленные храмы ульяновского левобережья») 7

Р. А. Мухамедов, С. С. Селеев

Проблемы государственного страхования в 1920-е годы (на примере Симбирской губернии) . . . 10

И. А. Фролов

Отечественная историография 1904-1917 гг. Русско-японской войны 1904-1905 гг. «на море» . . 14

ПЕДАГОГИКА

Е. И. Андрианова

Реализация системно-деятельностного подхода в процессе апробации модуля бакалавриата «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» 18

И. В. Арябкина

Актуальные задачи культурно-эстетического развития личности в процессе педагогического образования 22

М. И. Богомолова, Л. Е. Лепёшкина

Использование нетрадиционных форм обучения иностранному языку в вузе. 26

Т. А. Горшкова, Е. М. Громова, Д. И. Беркутова

Исследование гендерного аспекта при планировании профессиональной карьеры современной молодёжью 28

Л. Х. Давлетшина

Моделирование процесса формирования социально-трудовой компетентности учащихся на основе социального партнёрства 32

Л. П. Дормидонтова

Системно-деятельностный подход на уроках музыки в начальной школе 35

Л. И. Еремина

Психологические основы исследования социального развития обучающихся. 38

М. Г. Заббарова

Роль содержания предметной области «Технология» в формировании поликультурной личности 40

Н. А. Забродина

Место проектной деятельности в формировании мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста (на материале математики) 44

Л. М. Захарова, В. В. Черкашина

Деятельностный подход в подготовке будущих педагогов дошкольного образования. 47

Э. С. Зимин

Рейтинг школ сквозь призму системно-деятельностного подхода 49

С. И. Карабаева

Коучинг как эффективная форма совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагогов дошкольного образования. 53

С. В. Козлова

Целеполагание в процессе проектирования урока русского языка 58

З. А. Неткасова

Использование интерактивных технологий на уроках русского языка и литературы как средство активизации учебной деятельности. 59

С. Д. Поляков, А. А. Тихонова

Деятельностный подход на практических занятиях по общей психологии 62

С. В. Селезнев, Р. Р. Файзуллин,

И. В. Константинов, Е. К. Селезнева
Необходимость мотивации и стимулирования студентов при обучении 68

В. Ф. Синькевич

Обобщение опыта реализации проекта «Культурный дневник студента творческой специальности» 71

М. Ю. Стожарова, Е. А. Мыскина

Формирование эмоционального благополучия дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. 73

Л. Т. Ткач

Развитие креативности студентов средствами содержания образования. 78

ФИЛОЛОГИЯ

Н. А. Ануфриева

Блогосфера как открытое информационное пространство: опыт классификации 81

Н. С. Комарова

Пейзаж как средство раскрытия темы одиночества
в художественном произведении 85

Н. А. Федорычева

Из опыта классификации газетного заголовка как
выразительного средства. 88

Авторы 91

Правила для авторов 95

CONTENTS:

HISTORY

E.A. Burdin, A.V. Rybakova

Church of Aleksandr Nevskii in the village of Staraia Maina (the series "Flooded churches on the left bank of the Volga in Ulyanovsk") 7

R.A. Mukhamedov, S. S. Selev

State insurance problems in the 1920s (exemplified by the Simbirsk Province). 10

I.A. Frolov

Russian historiography (1904-1917) of the Russian-Japanese War at sea (1904-1905). 14

PEDAGOGICS

E.I. Andrianova

Implementing the system-activity approach in the process of testing Bachelor module "Methodology and methods of psychological and pedagogical activity" 18

I.V. Ariabkina

Actual problems of cultural and aesthetic development of the individual in the process of pedagogical education 22

M.I. Bogomolova, L.E. Lepeshkina

Using the nontraditional forms of teaching a foreign language in the university 26

T.A. Gorshkova, E.M. Gromova, D.I. Berkutova

Studying gender dimension in planning the professional career of modern youth. 28

L.Kh. Davletshina

Modeling the process of social and labour competence formation on the basis of social student partnership 32

L.P. Dormidontova

System-activity approach at music lessons in primary schools 35

L.I. Eremina

Psychological research basis of students' social development. 38

M.G. Zabarova

The role of the subject area «Technology» in the formation of a multicultural personality. 40

N.A. Zabrodina

Place of project activity in forming mental operations of senior preschool children (based on Mathematics materials). 44

L.M. Zakharova, V.V. Cherkashina

Activity approach in training future teachers of preschool education 78

E.S. Zimin

Ranking schools within system-activity approach 49

S.I. Karabaeva

Coaching as an effective form of improving health-saving competence of preschool teachers. 53

S.V. Kozlova

Goal setting in creating the lesson of the Russian language 56

Z.A. Netkasova

Using interactive technologies at lessons of Russian and literature as a means of intensifying educational activity 59

S.D. Poliakov, A.A. Tikhonova

Activity approach during General Psychology practical training. 62

S.V. Seleznev, R.R. Faizulin,

I.V. Konstantinov, E.K. Selezneva
The need for motivating and stimulating students during the training 68

V.F. Sinkevich

Summarizing the experience of the project work «Cultural Diary of Art student» 71

M.Iu. Stozharova, E.A. Myskina

Forming emotional well-being of preschool children with disabilities. 73

L.T. Tkach

Developing creativity of students by means of educational content. 78

PHILOLOGY

N.A. Anufrieva

Blogosphere as an open information space: classifying experience 81

N.S. Komarova

Landscape as a means of disclosing the theme of loneliness in a literary work. 85

N.A. Fedorycheva

From the experience of classifying newspaper headlines as expressive means 88

Authors 91

Rules for authors 95

ИСТОРИЯ

Александро-Невская церковь (п.г.т. Старая Майна) (Цикл «Затопленные храмы ульяновского левобережья»)

Е.А. Бурдин, А.В. Рыбакова

Резюме. В данной статье рассматривается история создания, функционирования и уничтожения Александро-Невской церкви п.г.т. Старая Майна, ныне затопленной Куйбышевским водохранилищем. Впервые вводятся в научный оборот архивные документы и архитектурное описание храма.

Ключевые слова: зона затопления, культовое зодчество, культурное наследие, церковь, Ульяновская область.

Church of Aleksandr Nevskii in the village of Staraia Maina (the series "Flooded churches on the left bank of the Volga in Ulyanovsk)

E.A. Burdin, A.V. Rybakova

Abstract. The article considers the history of creation, functioning and destruction of Church of Aleksandr Nevskii in the village of Staraia Maina. Nowadays the church is under the waters of the Kuibyshev reservoir. The archival documents and the architectural descriptions of the church have been introduced into scientific circulation for the first time.

Keywords: flood zone, religious architecture, cultural heritage, church, the Ulyanovsk region.

Посёлок городского типа Старая Майна находится на берегу одноимённого залива Куйбышевского водохранилища, в 61 км к северо-востоку от центра Ульяновска (по прямой – 49 км). Ныне он является центром муниципального образования «Старомайнский район». После череды переходов из одной административно-территориальной единицы в другую в 1861 г. в составе Ставропольского уезда Самарской губернии была создана волость с центром в селе Старая Майна [1, с. 79]. И только с 1943 г. Старомайнский район вошёл в только что образованную Ульяновскую область. В отличие от других сельских поселений, документы по истории современного райцентра сохранились неплохо, хотя разбросаны и находятся как в ульяновских, так и самарских архивах.

Официально принято считать, что село было основано в 1670 г., когда по указу царя Алексея Михайловича здесь составили план и смету для сооружения Майнского острога

[1, с. 116]. Однако, по версии Ю. Н. Мордвинова, примерная дата основания поселения – 1655 г. [1, с. 116]. Именно тогда игумен Костромского Богоявленского монастыря Герасим нашёл в этих местах свободные земли. Основным аргумент данной гипотезы – совпадение названий монастыря и нового села – Богоявленское. Но постоянное население появилось здесь лишь после возведения острога, служившего сравнительно надёжной защитой от разбойников и кочевников.

История сооружения культовых зданий в Старой Майне сложна и несколько запутанна. Вполне логично предположить, что первый деревянный храм возвели в Майнском остроге в конце XVII в. Местоположения острога и будущего села не совпадали, но отсутствие собственной церкви могло вынудить крестьян посещать крепостную церковь.

Детальный анализ сохранившихся письменных документов позволил в дальнейшем представить следующую картину. Первая известная здесь дата – 1777 г., в котором прихожане построили деревянную церковь с колокольней и престолом во имя Богоявления Господня, причём её хорошее состояние отмечалось и в 1848 г. [2, л. 116].

Каменный храм с колокольней (тёплый, крыша железная) и престолами во имя Богоявления Господня и иконы Казанской Божией Матери выстроили тщанием помещика, известного аристократа и государственного деятеля Д. Н. Блудова в 1823 г. [3, л. 108]. Через 90 лет, в 1913 г., на средства прихожан и церкви его капитально отремонтировали. На церковной земле располагались приходское кладбище, часовня для отпевания заразных умерших и изба для судебно-медицинской экспертизы тел, огороженные каменной оградой.

В 1872 г. в селе тщанием прихожан была сооружена ещё одна тёплая, крытая железом каменная церковь – Александро-Невская (или Гославская, по району расположения [3, л. 209]. Нужно отметить, что она являлась приписной к Богоявленскому храму, значительно уступая ему в размерах и утвари. Перед затоплением, в 1955 гг., Александро-Невскую церковь разрушили [4, л. 231].

Духовная жизнь жителей Старой Майны

была неразрывно связана с обоими храмами, судьбы самих храмов были тесно переплетены (особенно в советское время). В связи с этим представляется логичным уделить внимание и истории Богоявленского храма, хотя он и не был затоплен.

Важную информацию для историков и краеведов представляет впервые сделанное описание разрушенного перед затоплением Александро-Невского храма: «Здание выполнено в псевдорусском стиле, представляет собой распространённый тип – «Корабль». К его основному объёму примыкает два притвора. Сооружение продолжается небольшой трапезной, к которой примыкает двухъярусная колокольня. На четверик основного здания опирается цилиндрический световой барабан с куполом – луковицей, увенчанный крестом. Основание колокольни – четверик с усечёнными углами. Полуоткрытый второй ярус является ярусом звона, он увенчан куполом-луковицей с крестом. На западной стене звона находится ниша с расположенной в ней иконой. Храм двухсветный, нижний и верхний свет решены полуциркулярными окнами обрамленные наличниками. Притвор закрытый, выполнен в виде закомара. Церковь ограждена металлической оградой с кирпичными столбами. Вход осуществляется через входную арочную группу» [6].

Старомайским храмам принадлежали следующие строения: две церковно-приходские школы (каменная при Богоявленском и деревянная при Александро-Невском), две каменные сторожки, деревянная сторожка на хлебной пристани и каменная сторожка на кладбище [4, л. 108 об.]. В церковной библиотеке Александро-Невского храма, помимо богослужебных книг, хранилось 66 томов и 187 названий книг для чтения. На территории прихода также располагались две земских школы: мужскую открыли в 1861 г., а женскую – в 1862. Должность церковного старосты с 1911 г. исполнял симбирский мещанин Василий Чубаров [4, л. 109 об.].

Жители Старой Майны не были равнодушны к судьбе культовых объектов. Они были активны в борьбе за их сохранение. Но специфика государственной политики диктовала свои условия.

В Ульяновском областном архиве хранятся документы Старомайского районного исполкома за 1929 г., в которых указано, что 4 апреля 1929 г. члены Старомайнского сельсовета и представитель прихожан, включая председателя церковного совета П. М. Багрянова, старосту церкви А. О. Волкова и членов церковного совета Н. Е. Разорёнова и Д. Д. Черкасова после долгих судебных тяжб о судьбе Богоявленской церкви составили опись

церковного имущества и вынесли решение о его уничтожении [5, л. 2].

Колокол Богоявленского храма, весивший 380 пудов, спасавший заблудших путников и оповещающий село о пожарах, звон которого в церковные праздники был слышен на всю округу, был гордостью села. Тем не менее, в марте 1930 г. его сбросили с колокольни и разбили, совершенно не считаясь с мнением прихожан [1, л. 124-125].

В постановлении Всероссийского центрального исполнительного комитета (ВЦИК) о религиозных объединениях от 8 апреля 1936 года указывалось, что передача культового здания для других надобностей (ликвидация) допускается исключительно по мотивированному постановлению ЦИК автономной республики, краевого, областного или губернского исполкома, если здание необходимо для государственных или общественных надобностей. Причём верующие в 2-х недельных срок могли обжаловать постановление в президиум ВЦИК (со дня объявления им постановления) [5, л. 26]. Более того, все предметы исторической, художественной и музейной ценности должны были передаваться органам Народного комиссариата просвещения. Предметы же религиозного культа (колокола, облачения, хоругви и др. зачислялись при этом в государственный фонд и передавались в распоряжение местных финансовых органов или органов народного образования) [5, л. 26 об.].

В 1936 г. уполномоченный церковного совета Богоявленского храма П. Д. Багрянов написал заявление, дошедшее впоследствии до Москвы и Куйбышева, о полузаконном использовании церкви в качестве зернохранилища, которое привело к многочисленным повреждениям здания и лишило жителей села возможности проводить службы. Долгие тяжбы, налоговые разбирательства и почти полтора года неопределённости привели лишь к тому, что из Богоявленской церкви власти вынесли иконы в другую часть храма, убрали сторожа из караула, оставив храм без охраны, и приказали прихожанам пользоваться маленькой и неудобно расположенной Александро-Невской церковью.

Весной 1940 г. областной исполком решил переоборудовать Старомайский храм под среднюю школу [7, л. 34]. По данным Ю. Н. Мордвинова, в церкви был склад, затем автомастерские и клуб [1, с. 125].

Перед затоплением, в 1955 г. Александро-Невскую церковь взорвали [4, л. 231]. Возрождение другого, Богоявленского храма началось в 1989 г., когда по инициативе жительницы райцентра Е. К. Бекрениевой властями было принято решение о его открытии, и с 1990 г. игуменом Антонием стали проводиться

службы, а в 2000-х гг. была восстановлена разрушенная в годы советской власти колокольня и произведён капитальный ремонт всего здания [8, с. 37]. Главной святыней церкви и всего Старомайнского района считается икона Боголюбивой Пресвятой Богородицы (по одному преданию, происходит из Афона и передана царским домом в храм Ивановки, по другому обретаена у святого источника у этого же села; с 1972 г. хранилась в областном краеведческом музее и в 1993 г. перенесена в Старую Майну) [9, с. 848-849]. Кроме неё, особо почитаемыми являются иконы «Отрада» («Утешение») и «Казанская» [10].

В ходе проведенного исследования были выявлены следующие факты: духовными центрами Старой Майны были православные храмы (первый из них появился, вероятно, в конце XVII в. в остроге): деревянный Богоявленский (построен в 1777 г., разрушен в 1957 г.), каменный Богоявленский (построен в 1823

г., закрыт в 1933 г., ныне действующий); каменный Александро-Невский (построен в 1872 г., взорван в 1955 г.).

Литература:

1. Мордвинов Ю. Н. Взгляд в прошлое. Ульяновск: Ка-раван, 2007. 416 с.
2. Центральный государственный архив Самарской области (ЦГАСО). Ф. 32. Оп. 16. Д. 1.
3. ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 195.
4. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). Ф. Р-3037. Оп. 2. Д. 87.
5. Ф. Р-1469. Оп. 2. Д. 806.
6. Описание храма выполнено техником-архитектором ООО «Симбирскпроект» М. Б. Назаренко.
7. ГАУО. Ф. Р-1469. Оп. 1. Д. 305.
8. Мономах, №3, 2007, Храм Богоявления.
9. Скала А. Церковь в узах: история Симбирской-Ульяновской епархии в советский период (1917-1991 годы). Ульяновск: ОАО «ИПК «Ульяновский Дом печати», 2007. 968 с.
10. Симбирская епархия. Богоявленский храм. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.simbeparhia.ru/eparhy/prihody/region/st_maina/

Проблемы государственного страхования в 1920-е годы (на примере Симбирской губернии)

Р. А. Мухамедов, С. С. Селеев

Резюме. В статье рассматривается начальный путь становления и финансовая деятельность новых страховых органов, возникших на базе конторы Губстраха, а также предпринята попытка решения проблем как с неплатежами, так и с выплатами по страховым случаям. Уже сложившаяся политика органов центральной и местной власти к частным владельцам вынуждала Госстарх активно предпринимать применение классового подхода.

Ключевые слова: страховое обеспечение, добровольное страхование, обязательное страхование, страхование жизни, сельское страхование, городское страхование.

State insurance problems in the 1920s (exemplified by the Simbirsk Province)

R.A. Mukhamedov, S. S. Seleev

Abstract. The article considers the initial way of forming the financial activities of new insurance agencies that emerged on the basis of Provincial Insurance office. The authors made an attempt to disclose the problems of non-payments and payments for insurance claims. The article shows that the tough policy of State and Local authorities towards the private owners forced State Insurance to take class approach.

Keywords: insurance, voluntary insurance, compulsory insurance, life insurance, agricultural insurance, city insurance.

Возобновление страховых операций было провозглашено 6 октября 1921 г., с изданием декрета о государственном страховании. Симбирская контора Губстраха была образована в ноябре из управления упраздненной комиссии по оказанию помощи населению, пострадавшему от стихийных бедствий. Из упраздненного ведомства перешла и страховая агентура «в количестве 42 страховых агентов» [1, л. 3]. Все это позволило открыть операции по окладному и добровольному страхованию с 1 января 1922 г. Однако, как сообщалось в местной прессе, «отсутствие денежных и материальных средств не позволяет немедленно приступить к развитию страховых операций» [2], так как «успешному развитию страхования встретились препятствия почти непреодолимые – голод лишил население всяких средств, а отсутствие лошадей и коров ставило в невозможность передвижение агентов» [1, л. 5].

После анкетирования волосных советов, по окладному страхованию была введена «чрезвычайно низкая норма в 2 000 000 р. (в ден. знаках. 1921 г. – прим. авт.) со средним платежом в 8 рублей на сельский двор» [1, л. 6]. Влияние инфляции и надежды на урожай позволили с 1 июля довести обеспечение сельского двора до 10 000 000 р. Предложенная страховым управлением максимальная ставка страхования в 2 млн. рублей была недостаточной, но сообщалось, что «в виду обязательности такого страхования ожидают недоимки в платежах с одной стороны, а с другой – неимение достаточного количества денежных средств в канцелярии управления заставило совещание воздержаться от увеличения ставки» [3, с. 12]. Ставка имущества проводилась по курсу рубля в тот день, в который производилось страхование, в случае падения курса рубля клиенту оставлялось право достраховки не «не больше 3-х раз в год» [3, с. 15].

Восстановление института страхования, было важным, во-первых, для наполнения государственного бюджета (15% прибыли Госстраха шло в гос. бюджет согласно п. 76 Декрета СНК РСФСР от 1 июля 1922 г.) [4], а, во-вторых, для испытания страхового аппарата, оценки технических приемов и проведения страхования в жизни. Кроме того, имела значение пропаганда страхования, в значительной степени потерявшего кредит доверия за годы Гражданской войны и «военного коммунизма».

Первые месяцы фактической работы губернского Госстраха показали, что ничтожная сумма страхового обеспечения в условиях сильнейшей инфляции не могла помочь восстановить имущество в случае пожара. Но и сбор этих сумм представлял большие трудности. Несмотря на незначительность платежа, сборы оклада в деревне по сведениям на 15 ноября 1922г., следует признать неудовлетворительным – было собрано лишь 22% от запланированной суммы премий (см. Табл. 1). Особенно низкий процент выполнения плана был зафиксирован в Алатырском, Ардатовском и Сенгилеевском уездах.

Таблица 1

Уровень сборов по окладному страхованию сельских построек

(в руб. на 15 ноября 1922г., в ден. знаках 1922 г.)

Уезд	Начислено оклада	Поступило	% поступления
Симбирский	1 250 965	2 8 1 954,50	22
Сызранский	1 415 660	287 344	20
Сенгилевский	943 407	1 2 6 630,50	15
Карсунский	1 278 070	563 291	44
Алатырский	1 124 069	126 225	11
Ардатовский	1 149 949	175 910	15
ИТОГО	7 162 120	1 563 362	22

*Составлено по ГАНИУО Ф. 1, Оп. 1, Д. 497, Л. 45, 47, 48.

От граждан поступали предложения принимать хлеб в качестве оплаты за обязательное окладное страхование: «на каждое отдельное хозяйство придется ничтожная сумма от 30 до 45 руб., стоимость 4-6 фунт. хлеба. Однако, как ни малы эти деньги и их нет у многих и многих хозяйств. Отовсюду агенты сообщают, что крестьяне предлагают хлеб вместо денег» [5, с. 72]. Однако реакция властей была однозначной – А. В. Маштаков в газете «Экономический путь» отвечал: «...основной задачей настоящего момента является всемерное расширение сферы денежного обращения. Необходимо внедрять в сознание населения присущую деньгам роль посредника обмена и платежной единицы налогов и сборов. По нашему мнению, все попытки подобного рода замены денежных сборов натуральными должны быть отвергнуты категорическим образом» [5, с. 73].

Ситуация с задолженностью по обязательному окладному страхованию в стране в целом, и в Симбирской губернии, в частности, только ухудшалась. В связи с этим 24 октября 1922 г. председателем правления Госстраха Д.И. Ефремовым был разослан циркуляр об оказании поддержки местным органам Госстраха в сборе обязательных страховых платежей [1, л. 35]. На местах по распоряжению ВИК для взыскания задолженности по окладам была привлечена, кроме волисполкомов и агентов, милиция. Однако задача взыскания окладного страхового сбора представлялась чрезвычайно трудной, так как «все денежные средства крестьян шли, прежде всего, на уплату сельхоз налога» [6]. Суть проблемы хорошо видна по тональности секретного письма управляющего Симгубстраха Староверова агенту А. И. Прохорову от 8 февраля 1923 г.: «Несмотря на постановления НКФ, Губернского съезда Советов и циркуляров Губстраха, страховые платежи вашего участка поступают плохо, из назначенных с

вашего участка 223000 р. по сведениям поступило всего лишь 14000 р., тогда как соседние в вами участки, например, Тереньгульский из 180000 р. дал 90000 р., Ново-Девиченский из 220000, дал 138000 р. В данном случае Вы дали повод глумиться над нами, они на каждом шагу кричат: «Вот эта работа коммуниста, а рядом в участке их брат, спец». Прошу Вас, по-товарищески подтянитесь, дайте им понять, что такое член Р.К.П.» [7].

Несколько успешнее шло окладное страхование частных построек в городах (см. табл. 2). Уровень сборов по губернии составил 60,6%, причем г. Симбирск даже перевыполнил план. Наименьший уровень сборов снова, как и по окладному страхованию сельских построек, в г. Сенгилей – 30%.

Таблица 2

Уровень сборов по окладному страхованию городских построек
(в руб. на 15 ноября 1922 г.)

Город	Начисленные оклады	Поступило	% поступления
Симбирск	505 594	306 264,50	60,6
Сызрань	28 168	11 346,50	41
Сенгилей	3 560,50	11 215	30
Карсун	26 916,50	17 345	64
Алатырь	100 801	59 554	59
Ардатов	33 775	20 069	59
ИТОГО	1 031 716	805 940	60,6

* Составлено по: ГАНИУО. Ф. 1, Оп. 1, Д. 497, Л. 47.

Количество пожаров в губернии в условиях разрушенного гражданской войной хозяйства было велико, и имело тенденцию к увеличению на протяжении 20-х годов. Сумма выплат погорельцам по обязательному окладному страхованию (см. Табл. 3) была очень незначительной. Всего в губернии к 1 ноября 1922г. произошло 217 пожаров, за которые было выплачено 444 439 р.

Таблица 3

Сумма выплат по обязательному окладному страхованию
(на 15 ноября 1922 г.)

Уезд	Число пожа- ров	У п л а ч е н о страхового
вознагражде- ния, руб.		
Симбирский	49	103 650
Сызранский	43	105 433
Сенгилеев- ский	32	43 843
Карсунский	24	32 883
Алатырский	20	32 031
Ардатовский	49	126 598
ИТОГО	217	444 439

* Составлено по: ГАНИУО. Ф.1, Оп. 1, Д. 497, Л. 47.

Таким образом, в среднем на один пожар приходилось 2048 р. выплат. В условиях сильнейшей инфляции, это была мизерная сумма, не позволявшая покрыть ущерб. Так, например, цена за 1 пуд ржаной муки 16 февраля 1922г. – 2400000 р. в дензнаках 1921г., а 7 марта цена уже составляла 3400000 р. в дензнаках 1921г [8]. Добровольное страхование частного имущества развивалось очень медленно (см. табл. 4). Во многом, на этом сказалось общее недоверие к страхованию, вызванное, в том числе и неспособностью Госстраха адекватно покрывать убытки от страховых случаев. За год работы было проведено всего 2167 добровольных страхований, а средний взнос составил 4174 р.

Таблица 4

Число застрахованных и сумма сборов по добровольному страхованию (в руб. на 15 ноября 1922 г.)

Уезд	Ч и с л о страхова- ний	Страхо- вая сум- ма, р.	Преми- я, р.
Симбир- ский	816	272 228 104	202 951
Сызран- ский	383	89 844 48	406 152
Сенгиле- евский	257	7 675 190	254 907
Карсун- ский	528	45 178 896	708 048
Алатыр- ский	119	19 305 239	355 739
Ардатов- ский	34	4 727 877	116 711
ИТОГО	2167	438 919 795	9 044 508

* Составлено по: ГАНИУО. Ф. 1, Оп. 1, Д. 497, Л. 47.

Количество страховых случаев по неокладному и добровольному страхованию было невелико (см. табл. 5). Средняя сумма выплат на одно хозяйство составила 6755 р., что всего лишь на 60% больше, чем средняя сумма премии.

Таблица 5

Количество страховых случаев и сумма выплат по неокладному и добровольному страхованию (в руб. на 15 ноября 1922 г.)

Уезд	Число пожа- ров	У п л а ч е н о страхового вознагражде- ния, р.
Симбирский	5	27 903,50
Карсунский	3	30 295
Сызранский	1	2600
ИТОГО	9	60 798,50

* Составлено по: ГАНИУО. Ф. 1, Оп. 1, Д. 497, Л. 47.

Такой уровень выплат по любым актуальным расчетам является незначительным и невыгодным для страхователя – это, наряду с отсутствием у населения свободных средств и сильнейшей инфляцией, являлось одной из главных причин слабого развития данного вида страхований.

По страхованию государственных и коммунальных имущества, сданных в аренду, была произведена значительная работа. Но на этих страхованиях особенно сильно отразился падающий курс рублевого рубля: «к страховавшим имуществом в незначительных суммах приходилось предъявлять требования о достраховании по новым, все нарастающим индексам» [1, л. 44, 45]. Та же участь постигла и страхование залогового имущества, которое предоставлялось в обеспечение банковского кредита. Имели место случаи, когда страховые события происходили с имуществом, которое не было «достраховано» по новому курсу. В таком случае, клиент получал страховую выплату на сумму, которая никак не могла покрыть ущерб по текущему курсу рубля. В начале сентября 1922 года в губернии было введено транспортное страхование. На 15 ноября 1922 г. было застраховано «грузов по железным дорогам на сумму 28127000 р., премии получено 170568 р. Грузов по водным путям застраховано на сумму 70840600 р., премии получено – 394529 р. Убытков по этому виду страхования не было» [1, л. 46].

Обязательное страхование сельскохозяйственных животных в Симбирской губернии начало проводиться только с октября 1922 г., хотя в большинстве губерний РСФСР оно было введено с 1 мая 1922 г. К весне 1923 г. была реализована «назревшая необходимость в стра-

ховании сельскохозяйственных животных в золотом исчислении» [9, с. 5]. Сумма страхования была установлена «от 15 до 60 рублей за голову крупного рогатого скота и от 30 до 150 рублей золотом за лошадь» [9, с. 7].

Введение выплаты страхового вознаграждения в золотом исчислении по обязательному страхованию произошло 1 июня 1923 г [10]. А уже с 1 октября того же года Губстрах «...учитывая, что большинство добровольных страхований в селениях заключается в совзнаках... разрешил... выплачивать вознаграждение до 200 червонных руб., по добровольческим страхованиям, заключенным в совзнаках до 1 октября» [11]. Страхования, по которым при переводе курса совзнаков на червонное исчисление, сумма превышала 200 руб., «ограничиваются 200 червонных рублей или, по желанию страхователя получает в полном, но совзначном исчислении» [11 с 27]. Такая льгота была установлена только для страхований до 1 октября, т. к. в дальнейшем все страхователи предупреждались о том, что заключение договоров в исчислении на советские знаки невыгодно ввиду их обесценивания.

Завершающий этап нэпа характеризовался усилением классового подхода к клиентуре. Симбирским губстрахом он первоначально применялся неохотно, в виду своей финансовой слабости. Не желая терять клиентуру, губстрах зачастую игнорировал рекомендации местных органов власти об ограничениях клиентуры. Первоначальные шаги по активному применению классового подхода Госстрах вынуждала предпринимать ужесточившая политика органов центральной и местной власти. В частности, в протоколе межведомственного совещания при Ульгубторг отделе от 1 апреля 1928 года говорилось: «Просьба органы Госстраха не принимать к страхованию хлеб частных владельцев, следующие к отправке на частновладельческом флоте» [12]. Но уже в письме от 12 февраля 1930г. всем страховым агентам Ульяновского округа, руководитель окрстрахконторы Павлов написал: «Согласно

телеграммы Краевой конторы от 10 февраля, Контора предлагает принять к руководству: принятия на страхование всех рисков по сверхокладному страхованию, а равно выплаты вознаграждения, как по окладному, так и по добровольному страхованию в кулацких хозяйствах немедленно прекратить. Из-за такой дискриминации, большой слой крестьянства оставался фактически без страховой защиты от пожара, падежа скота и гибели посевов.

Таким образом, страховое обеспечение по всем видам обязательного страхования до 1925 года было очень мало, а тарифы, наоборот, велики. И, вследствие гиперинфляции, выплаты, как по обязательному, так и по добровольному страхованию не позволяли покрыть ущерб. На всем протяжении НЭПа сбор страховых премий по обязательным видам страхования сопровождался в губернии массовыми неплатежами и задолженностями, для взыскания которых, в помощь сотрудникам Госстраха, привлекались органы местной власти и милиция. Неплатежи в значительной степени объяснялись тем, что у местного населения не оставалось средств после уплаты сельхозналога. Ситуацию более-менее удалось нормализовать к октябрю 1928 года, когда в округе оставалось порядка 45000 руб. й.

Литература:

1. ГАУО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 497. Л. 45.
2. Экономический путь. – 1922. – 9 февраля. – №32. – С. 2.
3. Экономический путь. – 1922. – 28 февраля. – №40. – С. 2.
4. Собр. Узак.. 1922. N 44. Ст. 536
5. Экономический путь. – 1922. – 18 августа. – №187. – С. 2.
6. ГАНИУО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 749. Л. 98.
7. ГАУО. Ф. Р-1823. Оп. 1. Д. 1. Л. 4.
8. Экономический путь. – 1922. – 14 марта. – № 60. – С. 3.
9. Экономический путь. – 1922. – 27 марта. – №22. – С. 5
10. Пролетарский путь. – 1923. – 16 июня. – №87. – С.
11. Пролетарский путь. – 1923. – 23 ноября. – №220. – С. 2.
12. ГАУО. Ф. Р-1823. Оп. 1. Д. 10. Л. 36.

РЕТРА

Отечественная историография 1904-1917 гг. Русско-японской войны 1904-1905 гг. «на море»

И. А. Фролов

Резюме. В статье рассмотрен процесс формирования научного знания о Русско-японской войне 1904-1905 гг., с момента «первого выстрела» до 1917 года. Произведен анализ отечественной литературы, затрагивающей морскую составляющую русско-японского конфликта начала XX века.

Ключевые слова: Русско-японская война, военные действия, флот, изучение, историография, комиссия А. Ф. Гейдена.

Russian historiography (1904-1917) of the Russian-Japanese War at sea (1904-1905)

I.A. Frolov

Abstract. The article describes the process of forming the scientific knowledge about the Russian-Japanese War (1904-1905) beginning with the first shot up to 1917. There was produced the analysis of Russian literature regarding the marine component of the Russian-Japanese conflict at the beginning of the XX century.

Keywords: Russian-Japanese war, military actions, navy, research, historiography, commission of A.F. Geiden.

Общеизвестно, что боевые действия, между Россией и Японией начались с внезапного нападения Японии 26 января 1904 года (по старому стилю) на нашу эскадру, стоявшую на внешнем рейде крепости Порт-Артура. Однако ряд исследователей приходят к выводу, что первым эпизодом русско-японской войны правильнее считать нападение японских миноносцев на канонерскую лодку «Кореец» в Чемульпо за несколько часов до этого [1, с. 282; 2, с.150]. В любом случае, первый удар на себя принял Военно-морской флот, и война началась на «море».

Самые первые работы о конфликте с Японией начали появляться уже в феврале 1904 года. Конечно, это были работы, по своему содержанию, отражающие эмоциональное настроение общества, вызванное «дерзким и внезапным» нападением «коварного врага» на мирно стоявшую эскадру, на «наших тружеников героев-моряков». В них, как правило, отражалось первое морское сражение войны, произошедшее 27 января 1904 года. В этих работах, в основном, с религиозной точки зрения, показывается духовное различие двух цивилизаций, двух мировоззрений, – православного Востока

и буддистской Азии. Так в книге февраля 1904 года «Не в силе Бог, а в правде» [3, с. 8], говорится, что «воровское» нападение японцев на «доверчиво-стоящие» корабли русского флота, что «это свойственно только дикарям, какими в сущности себя заявили англичане Дальнего Востока». Автор брошюры, который почему-то захотел остаться неизвестным, заключает: «По примеру прошлых достославных испытаний, крепко сплотимся воедино и, твердо памятуя слова Ярослава Мудрого, что «не в силе Бог, а в правде», будем помнить завет библейского пророка: «правда идет вперед и сама прокладывает себе дорогу». Кроме эмоционального краткого очерка о «воровском нападении» на наш флот, в брошюре приведено два стиха, написанных о последних событиях на Дальнем Востоке, в которых выражается духовная сущность и борьба: «...Сосед идет на нас войною, Но нам не страшно: С нами Бог! ...», а также о неминуемом возмездии, которое постигнет Японцев: «...И грянет бой жестокий вскоре, И поворота нет назад! Господь решит: кто в этом споре Был прав, и кто был виноват...».

В 1907 году «По распоряжению Императорского Русского Технического Общества», были выпущены «Четыре чтения» в военном и морском отделе Императорского Русского Технического Общества и Лиги Обновления Флота о Русско-Японской войне на море [4, с. 100]. Все чтения были сделаны в октябре 1906 года. Начинаются с продвижения России на Дальний Восток и первых взаимоотношений с Японцами и заканчиваются чтения Цусимским боем. В четвертом чтении авторы пытаются ответить на вопрос «Что привело к катастрофе?» и объясняют значение «Лиги обновления флота». Так по мнению членов общества «технические причины нашего поражения заключаются в том превосходстве сил, которое имели японцы: оно оценивалось теоретически почти в два раза, а практически оказалось и того больше». Главным преимуществом было то, отмечают авторы, что «снаряды у японцев были нового типа, длинные, снаряженные большим количеством шимозы... Японцы имели значительное превосходство в скорости хода... Японские команды были лучше обучены». Основной причиной всех упущений, отмечают авторы, «было то состояние бюрократической анархии, которое образовалось на почве соперничества ведомств, когда главы их не исполняли единую

руководящую Волю Монарха, а стремились каждый по себе исторгнуть одобрение Высшей Власти своим личным или ведомственным предположением...».

В 1908 году, вышла в свет большая (40x30см., на плотной глянцевой бумаге), иллюстрированная, с множеством фотографий, зарисовок, схем, автобиографий и портретов участников русско-японской войны «Истина о русско-японской морской войне» Петра Александровича Базилевского [5, с. 2]. Как указано в предисловии, «едва-ли скоро можно ожидать появление истории русско-японской войны. События этой грандиозной эпопеи еще слишком близки, впечатления от них слишком болезненны, чтобы их можно было разсматривать сквозь беспристрастную, объективную оценку. Для этого нужно время. Нужно, чтобы сгладились воспоминания, улеглись страсти, зажили раны... Не задаваясь задачей дать полную историю русско-японской войны, «Истина» преследует только одну цель – собрать возможно полные данные, всесторонне освещающие обстоятельства и отдельные эпизоды действий русского флота с 26 января 1904 г. вплоть до 15 мая 1905 года, т.е. до полного уничтожения флота».

Изложение событий в «Истине» дается в хронологическом порядке. Том I посвящен описанию действий Порт-Артурской эскадры и Владивостокского крейсерского отряда, Том II – описанию действий эскадры адмирала Рожественского (2-я и 3-я тихоокеанские эскадры). Оба тома снабжены массой рисунков и портретами почти всех погибших в боях офицеров. Том III включает в себя итоги войны и развязку некоторых отдельных эпизодов (судебные процессы некоторых участников). В этом же томе помещены портреты всех оставшихся в живых участников войны, за исключением тех, чьи фотографии редакция получить не успела. Кроме того, во всех трех томах имеется особый отдел портретов сестер милосердия, а также некоторых лиц, бывших на войне.

В 1915 году Издание Управления Санитарной Частью Флота, выпустило Санитарный отчет по флоту за Русско-японскую войну 1904-1905 гг. [6]. По поручению Главного Санитарного Инспектора Флота, лейб-медика, тайного советника, А. Ю. Зуева, комиссия морских врачей – участников войны собрала и систематизировала все уцелевшие документы, печатные труды, воспоминания, опросила письмами до 500 участников войны и таким путем, хотя с большой затратой времени, составила отчет. Труды по составлению отдельных частей и глав отчета были возложены на врачей – участников войны.

Отчет состоит из 3-х частей. 1. Медико-статистическая часть по боевой деятельности

флота, куда вошли потери в личном составе флота, составленные Я. И. Кефели. 2. Клиническая часть. 3. Описание деятельности Управления Главного Медицинского Инспектора Флота во время войны, отчеты врачей по I-й и II-й Тихоокеанским эскадрам, по госпиталям, по госпитальным судам, по портам, по эвакуации, а также личные воспоминания участников войны.

«Отчет» снабжен фотографиями флагманских врачей эскадр. Порядком снабжения медикаментами и перевязочными материалами, и списками врачей «бывших на театре военных действий, с указанием пострадавших в боях и умерших от болезней».

Однако, по мнению автора статьи, наибольший интерес представляет процесс организации, систематизации и обобщения официальной истории русско-японской войны на море.

Всего книг, относящихся к работе исторической комиссии А. Ф. Гейдена, в период с 1907 по 1918 год, вышло 22. Все данные работы можно разделить на две группы: Первая группа включает книги «не подлежащие оглашению» и «секретные», «предназначавшиеся для выдачи учреждениям и лицам по особым разрешениям», печатаемые «в ограниченном числе». В данную группу входят: два выпуска хронологического перечня военных действий флота; одна книга Отдела I, о Тихоокеанской эскадре, с 1894 по 1904 г., причем данная книга, вышла под грифом «Секретно» в течении 25 лет, до 1937 года, в отличии от всех остальных выпусков «Отделов», выходявших под грифом «не подлежит оглашению»; одна книга Отдела II, о донесениях заместника Его Императорского Величества на Дальнем Востоке; семь выпусков Отдела III, о действиях 1-й Тихоокеанской эскадры; пять выпусков Отдела IV, о действиях 2-й Тихоокеанской эскадры. (16 книг). Не была обнаружена Книга 2 Отдела II комиссии, которая должна была включать «донесения последующих Главнокомандующих о действиях флота после отъезда в С.-Петербург Наместника».

Вторая группа включает книги «общедоступные», выпускаемые в большом количестве экземпляров «для «широкой публики». Из «предназначенных семи» книг военно-исторической комиссии Гейдена, вышло 6 (шесть) книг.

Книга пятая, которая должна была описывать действия Владивостокского отряда крейсеров, так и не была издана. Эти материалы впоследствии обработал В. Е. Егорьев, и книга под названием «Операции Владивостокских крейсеров в русско-японскую войну 1904-1905 гг.» была издана гораздо позже, в 1939 году [7]. В 2007 году, издательство «Арлингтон», переиздало труд Егорьева, и включило в работу

сведения «об авторе», где и была подчеркнута информация о «судьбе» Книги Пятой комиссии Гейдена. Так, по мнению издания «Вскоре после окончания войны с Японией при Морском генеральном штабе была создана Историческая комиссия по описанию действий флота в войну 1904-1905 гг., в которой работали флотские офицеры. Каждый получил свой участок работы, результатом которой должна была быть книга (том). В. Е. Егорьев в состав Комиссии не входил, но живо интересовался ее работой. Раздел о Владивостокских крейсерах был поручен А. А. Щербатову. В 1910 г. он представил рукопись «Действия отряда Владивостокских крейсеров 1904 г.». Рукопись оказалась весьма несовершенной, она требовала серьезной доработки, может быть, даже переделки. Началась Первая мировая война, работу Комиссии стали свертывать, она успела издать шесть томов без Владивостокских крейсеров, а рукопись А. А. Щербатова осела в архиве».

Осознавая данный пробел, действиями Владивостокских крейсеров в 30-е годы стал серьезно заниматься В. Е. Егорьев, в результате чего в 1939 г. в свет вышла вышеупомянутая книга.

«Для широкой публики», издание Отдела I Комиссии было засекречено на 25 лет, до 1937 года, с дальнейшим сохранением его секретным или «не подлежащим оглашению» с угрозой об уголовной ответственности за разглашение сведений, и «массовый читатель» мог никогда не узнать о «полном отсутствии единства в действиях нашей политики и стратегии» после занятия Порт-Артура.

«Широкая публика» никогда не увидят II Часть «Введения» работы комиссии графа А. Ф. Гейдена, которая должна была описывать события «на море» с 1900 года до 1904 год, и Книгу 2 Отдела II комиссии, которая должна была включать «донесения последующих Главнокомандующих о действиях флота после отъезда в С.-Петербург Наместника».

В целом, официальная работа комиссии по описанию военных действий флота, графа Гейдена, во-первых, не уложилась в установленные сроки, во-вторых, так и не была до конца завершена, хотя по плану, окончание работ по составлению истории флота, должно было состояться 1 января 1914 года. В-третьих, комиссия «грешит» «недосказанностью» и «секретностью». В некоторой степени, такую «недосказанность» в работе комиссии, по мнению автора статьи, объясняет и сама работа, целью которой было лишь «облегчить труд будущих военных историков и критиков».

Автором статьи хотелось бы отметить, что на протяжении всего исследовательского периода, происходит постепенный процесс переосмысления войны с Японией на флоте. Начи-

ная от патриотических лозунгов, заканчивая полемикой и выяснением отношений между собой о степени вины в развязывании конфликта; действиях в ходе самой «кампании». Каждый пытался дать свой совет, рецепт, рекомендации и выразить свои мысли в исправлении ситуации, что делать с «флотом» и чего не было сделано до «катастрофы».

Такая разнохарактерная литература, посвященная флоту, была представлена «массовому читателю», начиная от простых, информативных брошюр, о «вероломном» нападении Японцев на «наших тружеников моряков», до объемных исследовательских трудов работы Комиссии по описанию действий флота вице-адмирала, графа А. Ф. Гейдена и «Заключенный» следственных комиссий по обстоятельствам морских сражений.

Дементьев подсчитал, «приблизительную стоимость погибших судов» и определил цифру от 250 до 300 миллионов рублей» [8, с. 28]. Мускатблит называет сумму «не менее 220 миллионов рублей» [9, с. 21], и потери в Цусимском сражении в «6000 погибшими».

1917 год, стал переломным не только в истории всей нашей страны, но и в историографии русско-японской войны, в частности. Это заключалось в том, что «Массовый читатель», если бы не «великая» и «бескровная» революция 1917 года, так и никогда до конца бы и не узнал о «Заключении следственной комиссии по выяснению обстоятельств Цусимского боя», и только «события последних месяцев» 1917 года, позволили напечатать заключение Комиссии в «Морском сборнике». «Заключение», подвергло критике работу комиссии, которая взяла на себя «большой грех, затянувши издание и не выпустив до новой войны описание того боя, для которого она, собственно и была составлена». Авторы «Заключения» сравнивают «в этом отношении» Комиссию Гейдена, с Комиссией Военного ведомства по составлению истории Русско-Турецкой войны 1877-1878 гг., которая «не закончила своей работы за 25 лет, истекших до войны на Востоке».

Таким образом, делая вывод о военно-исторической литературе «на море», в русско-японскую войну 1904-1905 гг., можно констатировать, что в период с 1904 по 1917 год, вышло огромное количество трудов и источников, направленных на описание, изучение, констатацию морских сражений и всего что было связано с флотом. По подсчету Шумиловой Т. Э., всего вышло 439 таких источников, до 1917 года, посвященных действиям только нашего флота в войну 1904-1905 гг., включая статьи из журналов [10].

Однако такой массив источников, затрагивающих флот в Русско-японскую войну с 1904 по 1917 год, еще не означает полного

раскрытия всех вопросов касаемых флота, так как события той «грандиозной эпопеи» были в исследуемый период «еще слишком близки, впечатления от них слишком болезненны, чтобы их можно было рассматривать сквозь беспристрастную, объективную оценку. Для этого нужно было время. Нужно, чтобы сгладились воспоминания, улеглись страсти, зажили раны...» [11, с. 2].

Литература:

1. Павлов Д. Б. Русско-японская война 1904-1905 гг.: Секретные операции на суше и на море. М., 2004.
2. Глушков В. В., Черевко К. Е. Русско-японская война 1904-1905 гг. в документах внешнеполитического ведомства России: факты и комментарии. М., 2006.
3. Не в силе Бог, а в правде. СПб., 1904.
4. Беклемишев Н. Н.. О русско-японской войне на море. Четыре чтения в в военном и морском отделе Императорского Русского Технического Общества и Лиги Обновления Флот в октябре 1906 года. Из «Записок Императорского Русского Технического Общества» Январь и Март 1907 г.. СПб., 1907.
5. Базилевский П. А. Истина о Русско-японской морской войне. СПб., 1908.
6. Санитарный отчет по флоту за русско-японскую войну 1904-1905 гг. Составлен комиссией морских врачей – участников войны. Кронштадт. 1915.
7. Егорьев В. Е. Операции владивостокских крейсеров в Русско-японскую войну 1904-1905 гг. М., 1939.
8. Дементьев Г. Д. Во что обошлось нашему государственному казначейству война с Японией. Статистическое исследование, составленное по отчетам Государственного Контроля об исполнении росписей и финансовых смет доходов и расходов и по сведениям Министерства Финансов. Петроград. 1917.
9. Мускатблит Ф. Тихоокеанская трагедия. Общественно-исторический этюд. Одесса. 1905.
10. Шумилова Т. Э. «Библиографический список литературы на русском и иностранных языках за 1891-1990 гг. по действиям флота в русско-японской войне 1904-1905 гг.». Ленинград. 1991.
11. Базилевский П. А. Истина о Русско-японской морской войне. СПб., 1908.

ПЕДАГОГИКА

Реализация системно-деятельностного подхода в процессе апробации модуля бакалавриата «Методология и методы психолого-педагогической деятельности»

Е. И. Андрианова

Резюме. В статье анализируются результаты апробация модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) в Ульяновском государственном педагогическом университете имени И. Н. Ульянова в 2015 году. Модуль «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» разработан коллективом преподавателей МПГУ в логике системно-деятельностного подхода в рамках реализации Программы модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: основная профессиональная образовательная программа бакалавриата, системно-деятельностный подход, модуль «Методология и методы психолого-педагогической деятельности», мониторинг апробации модуля, аттестация обучающихся.

Implementing the system-activity approach in the process of testing Bachelor module "Methodology and methods of psychological and pedagogical activity"

E.I. Andrianova

Abstract. The article analyzes the testing results of the module "Methodology and methods of psychological and pedagogical activity" of basic professional educational programme for Bachelour training "Psychological and Pedagogical education" in Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov in 2015. The module "Methodology and methods of psychological and pedagogical activity" was designed by the team of MSPU tutors in the framework of system-activity approach in order to modernize the programmes of teacher training education.

Keywords: basic professional educational programme for Bachelour training, system-activity approach, module "Methodology and methods of psychological and pedagogical activity", monitoring module testing, certification of students.

В рамках реализации проекта модернизации педагогического образования Ульяновский педагогический университет им. И. Н. Ульянова в 2014-2015 гг. являлся разработчиком программы педагогической магистратуры [1,2,3], а также, с целью создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров, выступал как вуз-исполнитель по апробации модулей программы подготовки прикладного бакалавриата. Модель подготовки прикладного бакалавриата была разработана коллективом преподавателей факультета дошкольной педагогики и психологии Московского государственного педагогического университета и апробировалась в 9 вузах России в рамках контракта № 05.043.11.0028 (Ф-133.054) «Разработка основной профессиональной образовательной программы «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования».

Согласно государственному контракту в УлГПУ им. И. Н. Ульянова апробировался модуль «Методология и методы психолого-педагогической деятельности». Инновационность образовательного модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» заключается в том, что его содержание разработано на основе системно-деятельностного подхода. Системно-деятельностный подход, основывающийся на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, предполагает построение содержания образования с ориентацией на образовательные результаты. Данный подход предполагает не только организацию разнообразных видов деятельности, но рефлексивный анализ собственной деятельности, тем самым стимулируя саморазвитие обучающихся.

Содержание и образовательные результаты модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» выстроены в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (прикладной бакалавриат), трудовыми функциями Профессионального стандарта педагога (в области дошкольного образования), требованиями стандарта дошкольного образования к профессиональной деятельности педагогов. Разработчики модуля заложили в программу модуля алгоритм овладения студентом профессиональной деятельностью, включили в модуль различные виды практики (психолого-педагогический практикум, исследовательскую практику), усилив практико-ориентированную подготовку педагогических кадров, ввели проблематизирующие семинары достижений студентов, предусмотрели рефлексивную оценку овладения студентом профессиональной деятельностью на всех этапах обучения с фиксацией достижений [4, с.34-36].

В процессе апробации предполагалось определить эффективность и инновационность содержания новых модулей бакалавриата и изучить преемственность программ бакалавриата и магистратуры с точки зрения возможностей сетевого взаимодействия вузов.

В апробации модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» участвовали 17 студентов 2 курса очной формы обучения, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» и профилю «Педагогика и психология дошкольного образования».

Процесс апробации модулей предполагал оценку ресурсного обеспечения процесса реализации программы на предмет соответствия требованиям к образовательной организации, участвующей в апробации модулей, включающей в себя оценку кадровых, материально-технических, учебно-методических ресурсов.

Анализ кадровых ресурсов выявил, что доля штатных преподавателей, реализующих модуль «Методология и методы психолого-педагогической деятельности», составляет 100% от общего количества преподавателей, обеспечивающих образовательный процесс в образовательной организации, что соответствует требованиям ФГОС ВО (не менее 50%). Доля преподавателей, имеющих ученую степень или ученое звание, составляет 100%, что также соответствует требованиям ФГОС ВО (не менее 70%). Качественный анализ уровня квалификации профессорско-преподавательского состава показал, что более 60% преподавателей имеют стаж работы свыше 20 лет. Полученные данные позволяют сделать вывод о полном соответствии кадрового состава УлГПУ заяв-

ленным требованиям к образовательной организации, апробирующим новые модули, и ФГОС ВО по направлению подготовки «Психолого – педагогическое образование».

Факультет педагогики и психологии УлГПУ им. И. Н. Ульянова располагает материально-технической базой, обеспечивающей проведение всех видов учебных занятий и практик, предусмотренных учебным планом модулей. Особо следует отметить инновационный центр детского развития «Кораблик», являющийся экспериментальной площадкой для организации учебного процесса на факультете.

В процессе реализации нового модуля, согласно методическим рекомендациям Заказчика, проводился мониторинг хода апробации. Сбор информации осуществлялся с помощью наблюдения, опросов, изучения документации, анализа продуктов учебной деятельности обучающихся, проведения аттестационных испытаний и т.п. Для проведения опроса студентов и преподавателей использовались анкеты, предложенные разработчиками модулей [4].

Анкета для студентов включала 10 вопросов, имеющих закрытый характер. Вопросы были направлены на оценку проводимых занятий, заданий для самостоятельной работы, выявление динамики интереса к профессии после изучения дисциплин модуля и прохождения практик. Все студенты отвечали, что условия для успешного обучения были созданы, что они удовлетворены качеством обучения по учебной дисциплине, что знания им пригодятся для дальнейшей деятельности.

Анкетирование преподавателей было направлено на получение информации о качестве содержания разработанных учебных программ и учебно-методического обеспечения образовательного процесса по формированию заявленных компетенций. Анкета включала 15 вопросов закрытого и открытого характера, которые позволяли выявить мнение преподавателей о способах и формах образовательного процесса, способствующих формированию компетенций, используемых инструментах оценки сформированности компетенций студентов, способах усиления практико-ориентированности учебных дисциплин. Преподавателям также предлагалось перечислить проблемы, возникшие при апробации программы дисциплины или практики, и высказать предложения по ее совершенствованию.

В процессе изучения дисциплин модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» использовались такие *способы и формы организации образовательного процесса*, как выполнение тестовых заданий, анализ источников, рейтинговая оценка (дис-

циплина «Методологические основы и методы психолого-педагогических исследований»); участие в эвристических беседах, дискуссиях, дебатах; защита исследовательского проекта; независимая экспертная оценка супервизором (практикум по овладению методами психолого-педагогических исследований, исследовательская практика).

Повышению *практикоориентированности* учебных дисциплин модуля способствовали анализ кейсов, работы по составлению программ эмпирического исследования, освоение методов психолого-педагогического исследования (дисциплина «Методологические основы и методы психолого-педагогических исследований»); наблюдение образцов выполнения исследовательских действий разными педагогами с детьми; анализ и обсуждение способов исследования, согласование исследовательской программы с супервизором, демонстрация подготовленных материалов; анализ и обсуждение способов выполнения исследовательских действий (исследовательская практика).

Среди наиболее запоминающихся моментов программ учебных дисциплин модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» преподаватели отметили деловую игру «Научная конференция», работу с текстами выпускных квалификационных работ, составление памятки по оформлению текста (дисциплина «Методологические основы и методы психолого-педагогических исследований»); участие супервизора в обсуждении презентации результатов исследования; профессиональную пробу и проблематизирующий семинар (исследовательская практика).

В целом, отвечая на вопросы анкеты, преподаватели высоко оценивали качество разработки содержания учебных дисциплин. Они отмечали, что содержание учебных дисциплин способствует формированию навыков рефлексии результатов учебно-познавательной деятельности; указывали, что задания для самостоятельной работы, проектные работы, доклады студенты выполняли активно, на высоком уровне.

Аттестация обучающихся в процессе апробации модулей осуществлялась в несколько этапов и включала текущую, промежуточную и итоговую аттестацию. Текущая и промежуточная аттестация проводилась согласно разработанным заказчиком фондам оценочных средств, а итоговая – в форме экспертной оценки портфеля исследовательских материалов, тезисов и курсовой работы. Студенты выполнили курсовые работы на следующие темы: «Формирование представлений об организме человека у детей старшего дошкольного возраста», «Влияние семейных традиций

на формирование культуры здоровья старшего дошкольника», «Здоровьесберегающая образовательная среда в ДОО», «Формирование представлений о рациональном питании у детей старшего дошкольного возраста», «Воспитание сознательного отношения к здоровому образу жизни у старших дошкольников», «Формирование мыслительных операций у старших дошкольников», «Сотрудничество ДОО с семьей в процессе математической деятельности старших дошкольников», «Развитие познавательного интереса к математической деятельности у старших дошкольников», «Игровой занимательный материал как средство формирования мыслительных операций у старших дошкольников».

При написании курсовой работы встречались затруднения при формулировке методологического аппарата, при качественном анализе данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента; не всегда соблюдались требования к оформлению курсовой работы. Данные трудности постепенно преодолевались в процессе исследовательской практики.

В итоге все студенты выполнили курсовые работы достаточно успешно: справились с подбором диагностических методик по проблеме исследования, самостоятельно разработали содержание образовательной деятельности для работы с дошкольниками (сказки с познавательным сюжетом «Времена года», «Экономическую модель», опыты и эксперименты, проблемно-практические ситуации и др.). Каждый сделал презентацию о дошкольной организации, в которой проводилась экспериментальная работа, и презентацию, наглядно демонстрирующие результаты исследований. Количество аттестованных студентов составило 100%. Наиболее содержательные и качественные курсовые работы оказались у Ю. А. Антоновой, Д. З. Аминовой, Д. С. Пузакиной, Е. Д. Труховой, К. В. Харитоновой.

Качественная оценка материалов показала, что студенты в целом освоили планируемые образовательные результаты модуля, выстроенные с учетом требований ФГОС ВО: они в основном владеют способами выделения актуальных проблем дошкольного образования, формулирования научно-исследовательских целей и задач для последующего решения; демонстрируют знания об исследовательских возможностях эмпирических и теоретических методов; умеют организовывать, планировать и выполнять теоретические, эмпирические и экспериментальные исследования, осуществлять презентацию результатов психолого-педагогического исследования. [5].

В июне 2015 г. ресурсным центром сопровождения проектов модернизации педагоги-

ческого образования (МГППУ) было проведено компьютерное тестирование студентов вузов-участников проекта. Квалификационное испытание предполагало выполнение теста профессиональных компетенций и решение кейсов. Данные задания должны были выявить степень сформированности профессиональных компетенций студентов в соответствии со спецификой трудовых действий стандарта профессиональной деятельности педагога. Трудовое действие считалось освоенным, если 60% заданий были выполнены правильно. По модулю «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» проверялось освоение двух трудовых действий: «Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка» и «Организация и проведение педагогического мониторинга освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста».

Оба трудовых действия оказались освоенными в равной степени и оказались значительно выше порогового значения, поскольку составили 85%. Освоенность трудовых действий студентами УлГПУ оказалась также выше среднего значения по всем вузам, принимающих участие в апробации данного модуля: по трудовому действию «Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка» - на 5%, по трудовому действию «Организация и проведение педагогического мониторинга освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста» - на 29%.

Таким образом, модели практико-ориентированной подготовки прикладного бака-

лавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) и, в частности, модулю «Методология и методы психолого-педагогической деятельности», можно дать высокую оценку. Содержание учебных дисциплин и практик позволяет формировать заявленные разработчиками модуля компетенции и трудовые действия, что подтверждается результатами независимой экспертизы.

Литература:

1. Андрианова Е. И. Подготовка студентов магистратуры к проведению педагогического мониторинга в дошкольной образовательной организации // Детский сад от А до Я. 2015. №2 (74). С.121-130.
2. Андрианова Е. И. Организация учебной деятельности студентов магистратуры в процессе изучения модуля «Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы» // Детский сад от А до Я. 2015. № 3 (75). С. 90-99.
3. Шадрин Л. Г., Андрианова Е. И., Столярова И. В. Профессионально-ориентированная подготовка студентов магистратуры в процессе реализации модуля «Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы» в программе магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5, с. 153-159.
4. Толкачева Г. Н., Волобуева Л. М., Парамонова М. Ю., Изотова Е. И. Методические рекомендации по проведению апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) в режиме сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования / Г. Н. Толкачева, Л. М. Волобуева, М. Ю. Парамонова, Е. И. Изотова; под общей редакцией Г. Н. Толкачевой. М.: НИИ Школьных технологий, 2015. 140 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (Уровень высшего образования бакалавриат). Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс]. URL: www.sgu.ru/.../44.03.02_psihologo-pedagogichkoe_obrazovanie.doc (дата обращения: 17.12.2015)

Актуальные задачи культурно-эстетического развития личности в процессе педагогического образования

И. В. Арябкина

Резюме. В статье раскрываются основополагающие задачи культурно-эстетического развития будущего учителя: рассматриваются современные вызовы педагогическому образованию в данном контексте и основные направления деятельности образовательных учреждений в решении возникающих проблем.

Ключевые слова: культурно-эстетическое развитие, личность, педагогическое образование.

Actual problems of cultural and aesthetic development of the individual in the process of pedagogical education

I.V. Ariabkina

Abstract. The article reveals the basic objectives of cultural and aesthetic development of a future teacher; it also reviews the current challenges appearing in pedagogical education. The article considers the basic directions of problem solving activities in educational institutions.

Keywords: cultural and aesthetic development, individual, pedagogical education.

Столь востребованный современным обществом идеал воспитания «культуры личности» отвечает актуальным на сегодняшний день тенденциям развития глобального типа образования, ориентированного на понимание мира как единого целого, на взаимопонимание, сотрудничество, активную деятельность, эмоциональные сопереживания другому. При этом в центре освоения культуры в процессе образования – саморазвитие, самосовершенствование, творчество при непрерывном процессе самореализации, а также воспитание ответственности за окружающий мир (мир природы и человека). Это путь к «Культуре мира», с которой должна соотноситься личность современного человека.

Несомненно, в этих сложнейших процессах должны участвовать все формы и средства культуры (и в том числе, гуманитарной науки и искусства), при помощи которых педагог Новой школы должен обеспечить реализацию культурных моделей в сфере образования. Данный факт актуализирует эстетическое развитие личности в процессе педагогического образования в контексте культуры, т.е. культурно-эстетическое развитие личности в период студенчества, получения педагогиче-

ской профессии.

Студенчество – это период расцвета всей умственной деятельности человека. Именно образовательная среда педагогического учебного заведения призвана содействовать формированию стремления студентов проникнуть в сущность явлений природы и социума, понять их взаимозависимости и взаимосвязи, дать собственную оценку происходящему. Важное значение при этом приобретают самостоятельность и критичность мышления каждого студента.

Реализация культурно-эстетического потенциала образовательных дисциплин в педагогическом образовательном учреждении нацелена на формирование нравственно-этических и социальных качеств личности будущего учителя, позволяет ему выразить свою индивидуальность, утвердить свою самобытность. Традиционно высоким остается у студентов – будущих учителей интерес к «вечным» проблемам: смысла жизни, счастья, долга, свободы личности, которые на протяжении всего развития человеческой цивилизации являются основной темой классического искусства. Однако приходится с сожалением констатировать тот факт, что иногда в студенческой молодежной среде теряется чувство меры в увлечении модными в данный момент вещами, порой далеко не безобидными. К сожалению, массовый опыт современной молодежи (и в том числе нравственно-эстетический) имеет, как правило, обыденный, житейский характер и зачастую приобретает опосредованно с помощью СМИ и Интернет. Качество его неудовлетворительно, что отрицательно сказывается на процессе культурно-эстетического и нравственно-этического развития личности.

К сожалению, одной из причин этого является то, что школа сегодня мало стимулирует накопление у школьников – завтрашних студентов разнообразного эстетического опыта, формирование культурно-эстетического сознания и самосознания. Предметы искусства зачастую расцениваются как третьестепенные, эстетическое развитие учащихся мало заботит педагогические коллективы и администрации школ.

В то же время «отмечаются для некоторых групп подросткового и юношеского возраста следующие черты:

- парадоксальное культурное взросление

на основе культурно-технической опытности – одновременно при житейской незрелости, эмоциональном инфантилизме, следствие этого – эстетическая ориентированность инфантильного характера;

- незрелость эстетического сознания и самосознания в силу отсутствия достаточного объема обучающих и развивающих учебных ситуаций, моделирующих освоение культуры и искусства для растущей личности;

- проекция обыденных эмоций на эстетические и художественные объекты и явления» [6, с. 91].

В связи с этим перед преподавателем педагогического образовательного учреждения встает сложная задача – с одной стороны, вести мониторинг в сфере культурно-эстетических интересов и потребностей студентов и, с другой стороны, расширять ее за счет восприятия обучающимися высокохудожественных образцов искусства и включения их в разнообразную творческую деятельность, способствуя формированию навыков рефлексии, самоанализа, самонаблюдения и, таким образом, культурно-эстетического сознания и самосознания, развития вкусовых ориентаций, выработке собственной активной культурно-эстетической позиции, имеющей глубокую нравственную составляющую.

Большую роль здесь играют компетенции педагога относительно выявления и реализации культурно-эстетического потенциала учебных дисциплин и разработка спецкурсов и факультативов культурно-эстетического содержания.

Проблематика гуманитарно-эстетической педагогики на различных ступенях возрастного развития личности актуализирует сверхпроблему образования: какими личностными и профессиональными качествами должен обладать современный учитель, который смог бы найти оптимальные пути решения столь насущных для человечества задач, каковыми являются задачи нравственно-этические и художественно-эстетические, и каковой должна быть система его профессионально-педагогической подготовки в данном контексте? На наш взгляд, ответ очевиден – педагогическое образование должно способствовать формированию разносторонней культурно-эстетической компетентности педагога, реализуемой в способности мыслить, чувствовать и действовать сквозь призму эстетического, стремлении реализовать свои знания, умения и навыки в активном культурно-эстетическом взаимодействии с обучающимися с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Формирование на культурно-эстетических основаниях целостной картины мира в сознании развивающейся личности предполагает

организацию культурно-эстетического пространства, имеющего две стороны – внешнюю (пространство окружающей среды) и внутреннюю (пространство внутреннего мира личности). Данные стороны теснейшим образом взаимосвязаны между собой, и поэтому важной задачей профессионально-педагогического образования на современном этапе развития общества является формирование компетентности педагога в создании культурно-эстетического пространства для свободного индивидуально-свое-образного развития личности учащегося в различные возрастные периоды. Следует при этом учитывать, что, если культурно-эстетическое пространство образовательной среды зависит от условий, в которых находится человек, и от педагогов, которые создают это пространство, то внутренний мир человека – это мир, мало поддающийся анализу. Он движет развитием личности, детерминирует все внутренние процессы, мотивирует поступки и обеспечивает эволюцию. Различные педагогические воздействия могут явиться как стимулом, так и препятствием к созданию внутреннего эстетического пространства развивающейся личности [2].

Достижение в процессе культурно-эстетического образования гармонического единства внутреннего эстетического пространства личности с внешним (пространством образовательной среды учебного заведения) фокусируется в моделях аккультурации индивида в родной социокультурной среде и инкультурации индивида с иным этнокультурным потенциалом. Сущность этих процессов заключается в степени адаптации к определенным условиям социума. Система общего и дополнительного образования решает эти вопросы пока еще с недостаточным учетом способностей, интересов, ценностей каждого обучающегося.

Однако для реального воплощения на практике актуальных идей интеграции Культуры, Искусства и Образования необходимым представляется процесс формирования компетентности педагога в создании и реализации моделей, путей, каналов вхождения каждого учащегося в социокультурную жизнь общества во всем ее многообразии, т.е. в содействии аккультурации и инкультурации растущего человека. При этом многие ученые считают необходимым опираться на принципы культуросообразности (соотнесенность образования с особенностями культуры, способность создавать новые культурные ценности), продуктивности (созидательная деятельность, способность обеспечивать активность человека, [4] и природосообразности (соотнесенность образования с природными особенностями развития человека в онтогенезе).

В сложных процессах социализации лич-

ности должны, без сомнения, участвовать все формы и средства культуры (в особенности, гуманитарной науки и культуры), обеспечивая реализацию культурных моделей в сфере образования современной личности.

По мнению многих ученых - философов, культурологов, психологов, педагогов, система образования, интегрирующая исторические и современные модели культуры, формируя компетенции в какой-либо конкретной области, должна опираться на главные звенья процесса личностного развития культуры в обучающемся. Это ценностные процессы, включающие в себя разносторонний опыт как в духовном, так и в телесном существовании, в жизнедеятельности. Критерием ценностного процесса является то, в какой степени объект опыта актуализирует индивида. Проще говоря, каждый должен решить сам для себя вопрос: «Делает ли то или это знание меня более разносторонним, более полноценно развитым индивидом?»

Современная действительность выдвигает серьезные требования к педагогу как к психологически зрелой личности, т.е. личности, анализирующей и понимающей свои реакции и ощущения и «старательно вслушивающейся в себя», в свой опыт ценностных ориентаций. В развитии культурно-эстетической компетентности педагога в неразрывном единстве выступают, с одной стороны, различные компоненты его эстетического сознания, включая мотивы, потребности, эмоциональные реакции, вкусы, знания, интересы, а также отношения и установки; с другой стороны – компетенции в сфере формирования эстетического сознания и самосознания учащихся. [1]

Перед каждым современным учителем стоит сложнейшая задача – организовать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы он оптимально полно транслировал нравственно-этические ценности эстетической культуры социума, и в то же время был ориентирован на свободный выбор и самостоятельное присвоение этих ценностей личностью.

В числе актуальнейших задач культурно-эстетической педагогики – формирование эстетического сознания каждой личности как важнейшей составляющей эстетического сознания общества, - такого сознания, которое выходило бы за рамки узкого рационализма, практицизма, утилитарности, основой которого является эмоционально-чувственное постижение мира. На современном этапе развития общества и Культуры педагогика должна развиваться, исходя из генерального принципа: каждый человек от природы наделен такими задатками, выявление которых и формирование на их основе соответствующих способностей и дарова-

ний обязательно создаст творческую личность. Главное препятствие на пути реализации природных задатков каждого человека кроется в социальных ограничениях, принципиальной ориентированности современного общества на массовые модели производства материальных и духовных ценностей, на стандартизацию и унификацию всего, что делает человек, чем живет, к чему стремится, о чем мечтает. Однако давно доказано, что без эмоциональности, чувственности (которая у каждого своя и проявляется по-разному, всегда индивидуально) не может быть подлинно интеллектуального развития человека как представителя человеческого рода. [5]

Из вышеизложенного становится ясно, что гуманитарное образование (и особенно в контексте приобщения растущего человека к культуре и искусству) как процесс культурно-эстетического развития человека становится доминирующим условием развития общей культуры социума. Этот процесс выступает как особая разновидность социокультурной среды, которая, по мнению В.П. Зинченко, представляет собой источник, питающий развитие человека, а не просто «фактор», определяющий поведение: «будучи условием осуществления деятельности человека, она несет те общественные нормы, ценности, роли, церемонии, орудия, системы знаков, с которыми сталкивается индивид. Подлинными основаниями и движущей силой развития личности выступают совместная деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение личности в мире людей, приобщение ее к культуре. Взаимоотношения между индивидом как продуктом антропогенеза, личностью, усвоившей общественно-исторический опыт, и индивидуальностью, преобразующей мир, может быть передано формулой: «индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают» [3, с. 264].

Таким образом, в числе актуальнейших задач гуманитарной педагогики – формирование культурно-эстетического сознания каждой личности как важнейшей составляющей такого сознания, которое выходило бы за рамки узкого рационализма, практицизма, утилитарности, сознания «Человека культурного». Основой же такого сознания является эмоционально-чувственное постижение мира, которое возможно при общении с разнообразными видами искусства, при включении каждого обучающегося в активную творческую деятельность.

Литература:

1. Арябкина И. В. Личностно ориентированное эстетическое воспитание будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

- наук. Ульяновск, 2001 г.
2. Арябкина И. В. Моделирование и реализация процесса формирования культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы: личностно-ориентированный подход. Монография. Ульяновск, 2010 г.
 3. Большой психологический словарь; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб., 2006. (Большая университетская библиотека).
 4. Крылова Н. Б. Культурология образования // Новые ценности образования. М., 2000.
 5. Рогова Р. М., Филонов Г. Н., Волков Г. Н., Печко Л. П. Становление самосознания личности школьника / под общ. ред. Р. М. Роговой. М., 2003.
 6. Печко Л. П. Эстетическое воображение как компонент созерцания произведения искусства: возможности развития в условиях образования // Междисциплинарный интегрированный подход к обучению и воспитанию (опыт региональных исследований): сб. науч. статей; ред.-сост. Е. П. Олесина; под общей ред. Л. Г. Савенковой. М., 2006.

Использование нетрадиционных форм обучения иностранному языку в вузе

М. И. Богомолова, Л. Е. Лепёшкина

Резюме. Статья посвящена вопросу использования нетрадиционных форм обучения иностранному языку для реализации системно-деятельностного подхода в вузе.

Ключевые слова: иностранный язык, нетрадиционные формы обучения, проект, системно-деятельностный подход, урок-праздник.

Using the nontraditional forms of teaching a foreign language in the university

M.I. Bogomolova, L.E. Lepeshkina

Abstract. The article deals with using the nontraditional forms of teaching a foreign language in order to implement the system-activity approach in a university.

Keywords: foreign language, nontraditional forms of teaching, project, system-activity approach, lesson-holiday.

В основе Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, а также активную учебно-познавательную деятельность обучающихся. Реализация системно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку выражается в формировании дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания, в систематизации знаний о языке и расширении лингвистического кругозора, в использовании иностранного языка как средства получения информации, позволяющей углублять свои знания в других предметных областях.

В условиях введения ФГОС меняется и роль преподавателя. Его задача заключается не в том, чтобы передавать знания в готовом виде, а создавать условия, в которых обучаемые сами добывают их в процессе познавательной, исследовательской деятельности, в работе над заданиями, непосредственно связанными с проблемами реальной жизни. Учение не рассматривается как простая трансляция знаний от преподавателя к студентам, а выступает как совместная работа в процессе овладения знаниями.

Очевидно, что в сложившихся условиях тра-

диционные формы обучения не могут создать максимально эффективные условия для раскрытия и развития способностей студентов. Без настойчивого и повседневного поиска, без инициативы и выдумки преподаватель не сможет решить масштабные задачи, поставленные перед образованием.

В последнее время особую популярность приобрели так называемые «нетрадиционные» формы обучения иностранному языку. И. А. Андреева и А. В. Мачульская понимают под нестандартными формами урока «пересмысление построения основных его этапов с достаточным уровнем креативности, использованием переноса других форм внеурочной активности, применением современных информационных технологий и интеграцией с другими предметами программы» [1]. Авторы отмечают, что роль учителя при подготовке к данному уроку сводится лишь к консультированию, регулировке и контролю. Важно также и создание атмосферы успеха на уроке.

По форме проведения они выделяют следующие группы нестандартных уроков:

1. Творческие уроки: урок-фантазия, урок-сказка.
2. Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала: урок мудрости, откровения.
3. Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, трибунал, цирк, патентное бюро, редакционный совет.
4. Уроки, напоминающие публичные формы общения: пресс-конференция, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, панорама, телепередача, телемост, рапорт, диалог, «живая газета», устный журнал.
5. Уроки, основанные на применении современных информационных технологий: Интернет-проект, веб-квест.
6. Уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментариев, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия.
7. Уроки в форме соревнований и игр: конкурс, турнир, эстафета, дуэль, КВН, деловая игра, ролевая игра, кроссворд, викторина.
8. Интегрированные уроки.

Несмотря на то, что такие уроки имеют различные формы, основной их задачей является

презентация материала, его усвоение, активизация и контроль. Кроме того, нетрадиционные занятия выполняют следующие функции: обучающую (развитие памяти, внимания, навыков владения языком, восприятия информации различного характера); развлекательную (создание благоприятной атмосферы, трансформация урока в увлекательное действие); коммуникативную (сплочение коллектива, установление положительных эмоциональных контактов); развивающую (гармоничное развитие личностных качеств); воспитательную (психотренинг и психокоррекция проявления личности в условных (игровых) моделях жизненных ситуаций); релаксационную (снятие эмоционального напряжения).

Мы считаем, что одной из эффективных форм обучения немецкому языку студентов неязыковых специальностей является проведение уроков-праздников. Эта форма занятий позволяет более глубоко изучить мир носителей языка, их социальную и политическую культуру, расширить знания об исторических и культурных традициях, которые сформировали образ мышления тех людей, с которыми предстоит взаимодействовать. Включение в процесс обучения страноведческого материала позволяет более продуктивно решать коммуникативные и социокультурные задачи при обучении немецкому языку, обеспечивает осознанное и заинтересованное усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой. При проведении уроков-праздников задействуется не только интеллектуальный потенциал, но и эмоциональная сфера, принимаются во внимание интересы и потребности студентов. Уроки-праздники способствуют развитию и поддержанию интереса студентов к иностранному языку, развитию творческих способностей, эстетического вкуса, воображения, памяти, внимания, формированию у них самостоятельности, организованности и аккуратности в выполнении порученных заданий. Комфортная обстановка занятия стимулирует развитие инициативы студентов, их способностей, снятию психологических барьеров и комплексов, мешающих самовыражению.

Такие занятия могут быть посвящены отдельным праздникам, например, Рождеству, Хэллоуину, Пасхе, дню Святого Валентина и пр. Как показывает опыт, студенты очень мало знают об истории этих праздников. Для большинства из них Рождество ассоциируется лишь с подарками, Пасха – с крашеными яйцами, Хэллоуин – с тыквой. Знакомство с немецкими праздниками позволяет студентам не только изучить традиции другой страны, но и

провести сравнение со знаниями о своей стране, построить «межкультурный мостик» между двумя культурами.

Другой вариант урока-праздника – это проведение Фестиваля немецкой культуры (4-5 занятий). Как известно, Германия состоит из 16 федеральных земель, каждая из которых традиционно хранит свои традиции и обряды. На уроках Фестиваля студенты рассказывают о таких важных семейных событиях в жизни немцев, как конфирмация (совершеннолетие), крещение, свадьба. Большой интерес вызывает урок, посвященный знакомству с немецкими национальными костюмами, которые отличаются как в зависимости от вероисповедания (протестантство, католицизм), так и от региональных особенностей. Очень увлекательно проходят занятия, на которых студенты представляют немецкую кухню (например, мастер-класс по приготовлению штруделя), а также пытаются разрушить стереотипы о немецкой пунктуальности, педантичности, замкнутости и бесчувственности.

Для подготовки уроков-праздников мы часто используем метод проектов, способствующий активизации мыслительной деятельности студентов, актуализации имеющихся и приобретению новых знаний, навыков и умений и их творческое применение в новых условиях («Сделано в Германии», «Музыка на любой вкус», «Германия – страна изобретателей», «Немецкие диалекты» и др.).

Таким образом, использование нетрадиционных форм обучения иностранному языку имеет большое образовательное, воспитательное и развивающее значение. Их применение способствует повышению интереса обучаемых к изучению иностранного языка, глубокому проникновению в культуру носителей языка, расширению кругозора и развитию творческой самостоятельности студентов.

Литература:

1. Андреева И. А., Мачульская А. В. Нетрадиционные формы уроков в обучении иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1. С. 29-30; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28> (дата обращения: 22.03.2016)
2. Богомолова М. И. Межнациональное воспитание детей: учебное пособие. – Москва: Флинта. – 2011. – 176 с.
3. Кабардина Н. Н., Лепёшкина Л. Е. Wir feiern Weihnachten // Иностранные языки в школе. – 2005. – №7. – С.90-96.
4. Лепёшкина Л. Е. Ostern in Deutschland und Russland [Электронный ресурс] // Материалы Фестиваля педагогических идей «Открытый урок 2010-2011». – 2011. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/598611/> (дата обращения 22.03.2016)

Исследование гендерного аспекта при планировании профессиональной карьеры современной молодежью

Т. А. Горшкова, Е. М. Громова, Д. И. Беркутова

Резюме. В статье акцентировано внимание на проблеме планирования профессиональной карьеры современной молодежью (юношами и девушками) с позиции их гендерных различий. Описано диагностирование студентов ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» с применением различных методик.

Ключевые слова: студент, ценностная ориентация, гендерная идентичность, профессиональная карьера.

Studying gender dimension in planning the professional career of modern youth

T.A. Gorshkova, E.M. Gromova, D.I. Berkutova

Abstract. In the article the attention is accented on the problem of planning the professional career by the young (boys and girls) from the position of their gender distinctions. The article describes the process of diagnosing the students of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, different methodologies were applied.

Keywords: student, valued orientation, gender identity, professional career.

В отечественной психологии ценностные ориентации определяются, как правило, через понятия «отношения», «установки» (А. Г. Здравомыслов, Д. Н. Узнадзе, В. В. Сусленко, В. А. Ядов). Причем, являясь одним из базовых личностных оснований, ценностные ориентации заключаются внутрь более широкого понятия «направленность личности», которая содержит в себе доминирующие ценностные ориентации и установки, проявляющиеся в любой ситуации (Б. Г. Ананьев, Л. Э. Пробст и др., 1974, с. 9).

Для отдельных людей ценностями представляются собой мотивационные цели, которые служат руководящими принципами в их жизни (Rokeach, 1973; Schwartz and Bilsky, 1987) [4, с. 10]. Отношения между различными ценностями отражают психологическую динамику конфликта и совместности, которую индивиды испытывают, когда следуют ценностям в повседневной жизни.

Человек в своем поведении ориентируется на определенные ценности, существующие в обществе или в референтной для него социальной группе. Эти ценности входят в структуру его убеждений и являются основой выбора собственных поступков. Одновременно с этим

подчеркнем, что исследования социологов демонстрируют характерное изменение жизненных ориентаций современной молодежи от социальной (коллективистской) составляющей к индивидуальной.

Это является правомерным и в отношении ценностей молодежи в плане подготовки к планированию профессиональной карьеры [6].

Выполняя исследование в рамках **внутривузовского гранта для поддержки молодых ученых по теме «Подготовка современной молодежи к планированию профессиональной карьеры»** на базе ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», внимание нашего авторского коллектива (Е. М. Громова, Д. И. Беркутова, Т. А. Горшкова) было обращено на изучение ценностных ориентаций современной молодежи (юношей и девушек в отдельности) при планировании профессиональной карьеры [2; 3].

Для реализации данной задачи исследования мы использовали Опросник ценностей, разработанный профессором Шаломом Шварцем (русскоязычный вариант адаптированный В. Н. Каранашевым) [4]. Опросник Шварца представляет собой шкалу, предназначенную для измерения значимости десяти типов ценностей, и состоит из двух частей.

Первая часть опросника («Обзор ценностей») предоставляет возможность изучить нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, а также структуру ценностей, оказывающую наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющуюся в реальном социальном поведении.

Вторая часть опросника («Профиль личности») изучает ценности на уровне поведения, то есть индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности.

В ходе эксперимента (2013-2014 уч. год) нами обследовались студенты 4 курса факультета технологии и дизайна УлГПУ. Выборка составила 21 человек, из которых 12 девушек и 9 юношей. Для данной экспериментальной группы испытуемых на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов был подсчитан средний балл для каждого из 10 типов ценностей. Средние показатели позволяют судить о соотношении значимости ценностей в разных группах испытуемых. Результаты приведены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1
Средние показатели значимости типов ценностей на уровне нормативных идеалов

Тип ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей		
	Девушки	Юноши	По выборке в целом
Конформность	19,33	20,22	19,71
Традиции	17,83	16,78	17,38
Доброта	24,42	24,44	24,43
Универсализм	35,83	26,44	31,81
Самостоятельность	24,08	24,89	24,43
Стимуляция	10,75	12,44	11,47
Гедонизм	13,75	15,89	14,67
Достижения	22,42	21,00	21,81
Власть	17,42	16,11	16,86
Безопасность	25,92	21,67	24,09

Таблица 2
Средние показатели значимости типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов

Тип ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей		
	Девушки	Юноши	По выборке в целом
Конформность	8,08	8,56	8,29
Традиции	6,50	6,67	6,57
Доброта	10,92	10,11	10,57
Универсализм	14,00	10,78	12,62
Самостоятельность	10,58	10,78	10,67
Стимуляция	7,67	6,56	7,19
Гедонизм	8,50	7,78	8,19
Достижения	10,58	9,00	9,90
Власть	5,92	7,67	6,67
Безопасность	12,58	11,33	12,05

В соответствии со средним баллом по каждому типу ценностей, нами было установлено их ранговое соотношение от 1 до 10. Ранги определялись отдельно для каждой выборки испытуемых. Ранги от 1 до 3, присвоенные соответствующим ценностям, рассматриваются как показатель их высокой значимости в этой группе испытуемых. Ранги от 7 до 10 свидетельствуют, напротив, об их низкой значимости для испытуемых исследуемой группы. Результаты ранжирования представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

Ранговые значения типов ценностей на уровне нормативных идеалов

Тип ценностей	Ранговые значения типов ценностей		
	Девушки	Юноши	По выборке в целом
Конформность	6	6	6
Традиции	7	7	7
Доброта	3	3	2-3
Универсализм	1	1	1
Самостоятельность	4	2	2-3
Стимуляция	10	10	10
Гедонизм	9	8	9
Достижения	5	5	5
Власть	8	9	8
Безопасность	2	4	4

Таблица 4
Ранговые значения типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов

Тип ценностей	Ранговые значения типов ценностей		
	Девушки	Юноши	По выборке в целом
Конформность	7	6	6
Традиции	9	9	10
Доброта	3	4	4
Универсализм	1	2-3	1
Самостоятельность	4-5	2-3	3
Стимуляция	8	10	8
Гедонизм	6	7	7
Достижения	4-5	5	5
Власть	10	8	9
Безопасность	2	1	2

Анализ величины рангов, которые занимают определенные ценности относительно других, позволяет сделать вывод об их относительной значимости для отдельных испытуемых или исследованной выборки.

Как видно из приведенных таблиц 1 и 3, на уровне нормативных идеалов (т.е. на уровне убеждений) для обследованных выборок в целом наиболее значимой является ценность **универсализм** (понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы). Мы полагаем, что данный факт свидетельствует об открытости современных студентов новым контактам, направленности на расширение своих связей с окружающим миром. Однако, как видно из таблиц 2 и 4, если в выборке «девушки» ценность **универсализм** занимает

первое место, то в выборке испытуемых «юноши» ее значимость существенно ниже (если сравнивать показатели среднего балла, то отличие еще более заметно).

Также среди наиболее значимых студентами называются такие ценности, как **безопасность, самостоятельность и доброта**. Причем на уровне нормативных идеалов группы респондентов «девушки» и «юноши» проявили существенные различия в приоритете таких ценностей, как **безопасность** (девушки – ранг 2, юноши – ранг 4) и **самостоятельность** (девушки – ранг 4, юноши – ранг 2).

Подчеркнем, что определяющая цель типа ценностей «самостоятельность» состоит в самостоятельности мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности. **Самостоятельность** как ценность производна от организменной потребности в самоконтроле и самоуправлении, а также от интеракционных потребностей в автономности и независимости [4, с. 29]. Если среди респондентов выборки испытуемых «юноши» самостоятельность была включена в первую «тройку», т.е. отнесена к наиболее значимым ценностям, то у выборки «девушки» данная ценность вошла лишь в «пятерку».

Наименьшей значимостью на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов для современных студентов (как для отдельных испытуемых, так и исследованной выборки в целом) обладают такие ценности, как **стимуляция, власть и гедонизм** (получение удовольствий).

Проведенный анализ полученных результатов опросника Шварца показывает, что каждая выборка респондентов из числа студентов УлГПУ («юноши», «девушки») является обладателем характерного набора ценностей и демонстрирует наличие гендерных различий между представителями каждой из них.

Согласно теории социальных ролей (social roles theory), концепция, разработанная А. Игли (Eagly, 1987) [8], большинство гендерных различий являются продуктами социальных ролей, поддерживающих или определяющих в мужчинах и женщинах определенные варианты поведения и стимулирующих развитие разных качеств. Социальные роли нередко приводят к образованию социальных и гендерных стереотипов. Другими словами, дело по преимуществу состоит все-таки так, что приобретение тех или иных типично мужских или типично женских психологических черт происходит в результате совместного влияния обеих групп факторов – биологического и социального порядка.

С целью более достоверного определения индивидуально-типологических гендерных характеристик участников эксперимента нами

была проведена диагностика гендерной идентичности студентов по методике Сандры Бем (Sandra L. Bem, 1974) [5].

Результаты проведенной методики С. Бем показали, что большинство респондентов относятся к андрогинному типу личности – 69,4%. Соответственно к фемининному – 21,4%, маскулинному – 9,2%. Иначе говоря, большинство студентов, как юношей, так и девушек, проявляют черты андрогинной личности, характеризующейся признанием и оценкой в себе положительных специфически женских и мужских качеств. Однако следует заметить и наличие представителей обоих полов, гендерная идентичность личности которых не соответствует их биологическому полу.

Отметим, что выявленное преобладание андрогинного типа личности в группе респондентов обусловлено тем, что современные студенты в наибольшей степени ориентированы на стратегию приспособления в изменяющихся условиях, а у андрогинных индивидов маскулинные и фемининные черты представлены гармонично и взаимодополняемо, что повышает адаптивные возможности будущего педагога в современных условиях. Кроме того, для профессии учителя очень важно формирование устойчивости к стрессам, что в большей степени характеризует андрогинный тип личности. Это позволяет педагогам менее жестко придерживаться пороковых норм, свободнее переходить от традиционно женских занятий к мужским, менять свое поведение в зависимости от ситуации, выходя за пределы стереотипного мировосприятия и самооценки, что в конечном итоге позволит в дальнейшем специалистам добиваться профессиональных успехов [1].

Таким образом, современный уклад жизни ведет к возникновению новых психологических и социальных характеристик обоих полов, в результате чего происходит смешение мужских и женских качеств, отрицание неравенства полов и их строгого взаимодополняющего характера. Гендеры разделены, но равны между собой. Студенты (юноши и девушки), различные по гендеру, стремятся сегодня к самореализации, достижению успеха в различных областях [7]. Это делает проблему планирования карьеры особенно важной для образовательного процесса в условиях высшей профессиональной школы, где происходит процесс активного вхождения в мир выбранной профессии и выбираются образцы ролевого поведения в рамках будущей трудовой деятельности.

Литература:

1. Горшкова Т. А. Формирование готовности будущего учителя к реализации гендерного подхода: монография. Ульяновск: УлГПУ, 2012. 156 с.

2. Громова Е. М., Беркутова Д. И., Горшкова Т. А. Подготовка современной молодежи к планированию профессиональной карьеры: монография. Ульяновск: УлГПУ, 2013. 170 с.
3. Громова Е. М., Беркутова Д. И., Горшкова Т. А. Профессиональная карьера: путь к успеху. Ульяновск: УлГПУ, 2012. 126 с.
4. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
5. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2003. 479 с.
6. Семенов В. А. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. 2007. №4. С. 37-43
7. Тамарова З. А., Бондаренко А. А. Модель реализации гендерного подхода в формировании профессиональной компетентности будущих учителей // Технологическое образование: теория и практика. Материалы научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск: УлГПУ, 2013. С. 87-96.
8. Eagly A. H. Sex differences in social behavior: A social role interpretation. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

RETRACTED 02.08.2019

Моделирование процесса формирования социально-трудовой компетентности учащихся на основе социального партнёрства

Л. Х. Давлетшина

Резюме. В данной статье рассматривается проблема формирования социально-трудовой компетентности учащихся на основе социального партнёрства и моделирование данного процесса. Подробно раскрыта структура и содержание каждого из компонентов, входящих в процесс формирования социально-трудовой компетентности учащихся на основе социального партнёрства (цель, подходы и принципы, содержание, формы, методы, приёмы, средства, критерии, показатели, уровни, результат).

Ключевые слова: социально-трудовая компетентность, модель, социальное партнёрство.

Modeling the process of social and labour competence formation on the basis of social student partnership

L.Kh. Davletshina

Abstract. This article deals with the problem of forming social and labor competence of students on the basis of social partnership, modeling of this process is considered as well. The article describes the structure and the maintenance of each component within the process of social and labor competence formation on the basis of social student partnership (purpose, approaches and principles, contents, forms, methods, means, criteria, indicators, levels, result).

Keywords: social and labor competence, model, social partnership.

Актуальность формирования социально-трудовой компетентности учащихся отмечается как на региональном, так и на федеральном уровнях. Так, 03 декабря 2015 года в своём ежегодном Послании Федеральному Собранию Президент России В. В. Путин отметил, что «мы должны сделать всё, чтобы сегодняшние школьники получили прекрасное образование, могли ... выбрать профессию по душе... и реализовать себя». «Российскую школу ... нужно настроить на будущее страны, на запросы как молодых людей, так и на запросы экономики, имея в виду перспективы её развития. Им, ребятам, предстоит решать ещё более сложные задачи, и они должны быть готовы стать первыми, стать не только успешными в профессии, но и просто порядочными людьми с прочной духовной и нравственной опорой» [2]. Нам этот тезис кажется чрезвычайно важ-

ным в контексте современного образовательного пространства.

Теоретическое обоснование процесса формирования социально-трудовой компетентности учащихся на основе социального партнёрства позволило нам разработать его модель. «Модель – система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы – организма. Модель упрощает структуру оригинала, отвлекая от несущественного. Она служит обобщенным отражением явления, результатом абстрактного обобщения практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента» [1, с. 104].

Раскроем подробнее структуру и содержание каждого из компонентов, входящих в процесс формирования социально-трудовой компетентности учащихся на основе социального партнёрства (цель, подходы и принципы, содержание, формы, методы, приёмы, средства, критерии, показатели, уровни, результат).

1. При разработке **цели** изучались подходы к пониманию цели как идеального, сознательно планируемого результата учебно-воспитательного процесса в отношении к порождающим его действиям и условиям. В связи с этим цель в общем виде предвосхищает ожидаемый идеальный результат педагогического процесса – формирование социально-трудовой компетентности учащихся общеобразовательного учреждения.

2. В качестве научных **подходов**, являющихся основой методологической и мировоззренческой направленности процесса формирования социально-трудовой компетентности учащихся общеобразовательного учреждения нами выделены: компетентностный, системный, деятельностный, личностно-ориентированный, средовой.

Процесс формирования социально-трудовой компетентности учащихся общеобразовательного учреждения опирается на определенные принципы. Принцип – руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности, поведению [3, с. 615].

1. Принцип гуманизации, основанный на предположении о том, что человек должен рассматриваться во всём богатстве его отношений с природной и социальной средой, а состояние среды как фактор, влияющий на его

духовное и физическое развитие, социальное становление.

2. Принцип междисциплинарности и интеграции. С позиций формирования социально-трудовой компетентности междисциплинарная интеграция становится логическим основанием саморазвития будущего специалиста. Междисциплинарные связи приводят к интегрированию предметных областей в системе обучения, которые основаны на усвоении разрозненных знаний учащимися при изучении большого числа учебных дисциплин. Необходимость синтеза знаний, их комплексного усвоения и применения в будущей практической профессиональной деятельности и жизни человека становится основанием развития междисциплинарной интеграции на всех уровнях. С позиций современных требований к содержанию профессионального образования будущий специалист должен не только обладать знаниями, умениями и навыками, но и междисциплинарной профессиональной мобильностью.

Принципы тесно взаимосвязаны друг с другом, но только в комплексе они обеспечивают решение поставленной цели.

1. *Содержание* процесса формирования социально-трудовой компетентности учащихся общеобразовательного учреждения описывает потенциал урочной, внеурочной и внеклассной деятельности.

Содержание процесса формирования социально-трудовой компетентности учащихся в основе своей должен способствовать обогащению их общекультурного опыта и разнообразию профессиональных проб, которые позволят глубже погрузиться в мир профессий и дадут опыт самоопределения в нём.

В предметах учебного плана 1-11 классов необходимо усиление социально-трудового аспекта; введение курса «Основы профессионального становления» в 9 классах; профильное обучение (10-11 кл.).

Внеурочная деятельность характеризуется организацией кружков профессионально-ориентированной направленности и работой объединений учреждений дополнительного образования детей в 1-11 классах. Необходима система классных часов и экскурсий в 1-11 классах на предприятия и образовательные учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования; профессиональные пробы; выполнение исследовательских проектов в рамках школьного научного общества; эффективная работа кабинета профессиональной ориентации учащихся в школе. В данной работе принимают участие школьная психологическая и социальная службы, социальные партнёры.

2. Эффективной реализации формирования

социально-трудовой компетентности учащихся общеобразовательного учреждения способствуют соответствующие **методы, формы и средства**.

Эффективными считаются методы и формы, которые позволили бы учащимся «применить» на себя ту или иную профессиональную роль, получить внешнюю оценку своих способностей, сформированных умений и навыков, попробовать себя в деятельности по формированию адекватной самооценки тех или иных профессионально важных качеств (ролевые игры, социально-психологические тренинги и т.п.), тесное сотрудничество общеобразовательных учреждений с учреждениями дополнительного и профессионального образования, отраслевыми предприятиями и организациями, сферой малого, среднего и крупного бизнеса.

Среди методов и приёмов особо мы выделяем *методы* активного обучения: диалог, проблемное изложение материала, дидактическая игра, социальное проектирование.

При формировании формирования социально-трудовой компетентности учащихся общеобразовательного учреждения на основе социального партнёрства широко используются следующие организационные *формы*: интегрированный урок, экскурсии на предприятия, в учреждения среднего и высшего профессионального образования, виртуальная экскурсия, профессиональное тестирование, профессионально- и личностно-ориентированный тренинг, классный час, конкурс творческих работ, выставки, конкурс «Фестиваль профессий».

Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Профессиональные пробы ориентированы на знакомство с различными типами и видами профессиональной деятельности в реальной практике, выход на которые имеют различные профили обучения на старшей ступени образования. Они помогают старшеклассникам провести пробы нового профессионально целесообразного коммуникативного поведения в имитирующих профессиональную деятельность условиях.

Конкурс «Фестиваль профессий» - это практическая проба сил самих учащихся в выбранном виде деятельности с помощью творческого самораскрытия, что требует глубокого осмысления себя, своего места в мире профессий и в обществе. Вся работа, которая проводится учащимся совместно с педагогом, сам процесс исследования разных сторон выбранной профессии и своих возможностей реализоваться в ней, процесс защиты и презентации своей деятельности, все направлено на развитие интереса и мотивации учащихся на дальнейшую профессиональную успешность, а также на повышение образовательного потен-

циала в мире профессий.

Формированию социально-трудовой компетентности учащихся общеобразовательного учреждения способствуют определенные *средства*. Средства обучения в педагогической науке рассматриваются как материальные объекты, используемые педагогами для усвоения определенных знаний. Важными средствами для нас выступили учебно-технические средства (иллюстративные, аудиовизуальные, мультимедийные).

3. Нами определены *критерии* (когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-деятельностный), *показатели* (когнитивный критерий - полнота и глубина знаний о сущности и способах, необходимых в социально-трудовой деятельности, а также знаний алгоритма предпочитаемой профессии и перспектив профессионального роста; эмоционально-волевой критерий - положительное отношение к профессионально-трудовой деятельности; наличие потребности в формировании социально-трудовой компетентности; операционально-деятельностный критерий - готовность к анализу ситуации на рынке труда; социальная активность и функциональная грамотность; опыт социально-трудовых отношений), а также *уровни* (низкий, средний, высокий) сформированности социально-трудовой компетентности учащихся общеобразовательного учреждения.

Выделенные критерии, безусловно, нельзя считать исчерпывающими, однако, их обобщенный характер достаточен для выявления уровней сформированности социально-трудовой компетентности учащихся общеобразовательного учреждения.

6) Результатом рассматриваемого процесса является сформированность социально-трудовой компетентности учащихся общеобразовательного учреждения.

Структурно-содержательная модель формирования социально-трудовой компетентности учащихся общеобразовательного учреждения содержит взаимообуславливающие структурные компоненты, выполняющие определенную функцию. Например, целевой компонент уточняет цель и задачи данной модели, а в технологическом компоненте представлены организационные формы, методы и средства образования, обеспечивающие вышеуказанный процесс.

Таким образом, каждый компонент модели решает свою задачу в процессе формирования социально-трудовой компетентности учащихся общеобразовательного учреждения, но только в тесной взаимосвязи всех компонентов результат будет значимым и эффективным. Использование моделирования позволило выявить и исследовать закономерные связи, отражающие педагогические реалии, определить предмет и средства достижения цели в идеализированном объекте, обосновать и представить экспериментальную работу.

Литература:

1. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.
2. Послание Президента РФ Федеральному собранию [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/presiden/transcripts/messages/50864> (дата обращения : 11.02.2016).
3. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.

Системно-деятельностный подход на уроках музыки в начальной школе

Л. П. Дормидонтова

Резюме. В статье рассматриваются вопросы организации музыкального образования младших школьников с применением в учебном процессе различных форм развивающего обучения, методов музыкального образования, разнообразных приёмов современных технологий и практических заданий.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, технологии развивающего обучения и развития критического мышления, инсерт, кластер, синквейн.

System-activity approach at music lessons in primary schools

L.P. Dormidontova

Abstract. The article considers the organization of musical education of younger schoolchildren with the help of various forms of developmental education, music education, a variety of methods and techniques, modern technologies and practical tasks in the learning process.

Keywords: system-activity approach, technologies of developmental education, development of critical thinking, insert, cluster, cinquain.

Современная система образования ориентирована на активизацию творческих качеств учащихся, которые активно формируются на занятиях. Тенденции обновления в педагогической науке отразились и на музыкальном образовании детей. При организации процесса обучения на первый план выходит проблема самоопределения ученика в учебном процессе и воспитание личности ребёнка как субъекта жизнедеятельности. Быть субъектом означает «инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности, творчества и нравственность» [4, с.31].

Процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Такой организации процесса обучения соответствует системно-деятельностный подход, который нацелен на развитие личности и её духовно-нравственное воспитание, на формирование гражданской идентичности и предполагает переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий

образования, а также освоения универсальных способов деятельности. Концепция системно-деятельностного подхода основывается на положении о том, что усвоение содержания обучения и развитие ученика происходит не путём передачи некоторой информации, а в процессе его собственной активной деятельности, при которой ребёнок не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе учебно-познавательной деятельности [2, с. 53]. Основной формой организации обучения в начальной школе является урок, поэтому необходимо знать принципы его построения в рамках системно-деятельностного подхода. Выделим особенности такого урока: тему урока формулируют сами учащиеся; определяют границу между знанием и незнанием, учащиеся самостоятельно ставят цели и задачи урока; самостоятельно планируют способы достижения цели; самостоятельно (индивидуально или подгруппой) осуществляют действия по намеченному плану; осуществляют самоконтроль или взаимоконтроль по предложенному эталону; формулируют затруднения и самостоятельно осуществляют коррекцию; по итогам выполненных действий, участвуют в самооценке и оценивании результатов деятельности своих товарищей; по итогам работы проводится рефлексия; учащиеся могут выбирать задания из предложенных учителем с учётом индивидуальных возможностей [3, с. 38]. Таким образом, формирование художественно-практической компетентности учащегося на уроках музыки невозможно без использования современных технологий и методов организации учебно-воспитательного процесса. Используя технологию развивающего обучения необходимо формировать у учащихся ассоциативно-образное и критическое мышление, эмоционально-познавательную деятельность, совершенствовать память, внимание, воображение. Процесс модернизации музыкального образования направлен на внедрение в практику новых форм работы, которые не только расширяют границы предмета, но и являются эффективным средством в формировании духовно-нравственного потенциала личности учащегося. Необходимо в учебном процессе комбинировать:

– различные формы развивающего обучения и художественной дидактики: увеличение объёма репертуара; увеличение теорети-

ческой ёмкости урока; насыщенность урока музыкальным звучанием; репродуктивный и творческий уровни; принцип эмоционально-ценностного развития;

– методы музыкального образования: методы наблюдения за музыкой (Б. В. Асафьев); метод сопереживания (Н. А. Ветлугина); методы музыкального обобщения и забегания вперёд и возвращения к пройденному, размышления о музыке, эмоциональной драматургии (Д. Б. Кабалевский, Э. Б. Абдуллин); метод развития стилеразличения (Ю. Б. Алиев); метод интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса (Е. Д. Критская, Л. В. Школяр); метод музыкального собеседования (Л. А. Безбородова);

– разнообразные приёмы и методы, «включающие» школьников в решение задач и заданий практического характера [1, с. 74].

Для выстраивания новой системы работы на уроках музыки и достижения качественных результатов учебной деятельности предлагается использовать технологию развитие критического мышления. Критическое мышление – это открытое мышление, развивающееся путём наложения новой информации на жизненный личный опыт. Критическое мышление – это способ добывать знания, умение анализировать, оценивать, выносить обоснованное суждение, вырабатывать собственное мнение по изучаемой проблеме и умения применять знание как в стандартной, так и нестандартной ситуации. Ведущим направлением деятельности в критическом мышлении становится поиск оптимальных путей решения поставленной задачи с привлечением уже известных знаний умений и навыков, а также поиск недостающего для решения знания и умения. Структура данной технологии.

1. Стадия вызова. Пробуждение интереса к предмету. Задачи: актуализировать имеющиеся у учащихся знания и смыслы в связи с изучаемым материалом; пробудить познавательный интерес к изучаемому предмету; помочь учащимся самим определить направление в изучении темы.

2. Стадия реализации смысла. Осмысление материала во время работы над ним. Задачи: помочь активно воспринимать изучаемый материал; помочь соотнести старые знания с новыми.

3. Стадия рефлексии. Обобщение материала, подведение итогов. Задачи: помочь учащимся самостоятельно обобщить изучаемый материал; помочь учащимся самостоятельно определить направления в дальнейшем изучении материала.

На каждой стадии урока используются свои методические приёмы и их достаточно много.

Например, Инсерт, Кластеры, Синквейн.

Приём Инсерт (I – interactive – интерактивная; N – noting – размечающая; S – system – система для; E – effective – эффективного; R – reading and – чтения и T – thinking – размышления). Приём очень эффективен при работе над формированием навыков изучающего чтения, на стадии вызова. При чтении текста учащиеся на полях расставляют пометки: V – уже знал, – новое или противоречащее прежним знаниям, + интересно, ? неясно, есть вопросы, ! хочу узнать больше. Этот приём работы с текстом учебника сделают зримым процесс накопления информации, путь от «старого» знания к «новому». Важным этапом работы станет процесс обсуждения записей сначала в парах, затем в классе. Оставшиеся вопросы, то есть те, на которые учащиеся не смогли ответить – в теме следующего урока, их озвучивают и записывают на доске. Это является домашним заданием.

Приём Кластеры и составление Синквейнов. Это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в тему. Последовательность действий:

1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является главной идеей или темой.

2. Вокруг написать слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы.

3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной темы. Приведём пример составления музыкального портрета феи из балета П. И. Чайковского «Щелкунчик». На стадии размышления учитель предлагает детям представить, что они – композиторы и предлагает изобразить сказочных фей в музыке приемом кластера. В центре доски написано «Портрет феи». Учащиеся выдвигают свои гипотезы по наводящим вопросам учителя, постепенно формируя гроздь кластера, описывающего её музыкальный портрет: темп (быстрый, средний), инструменты (арфа, бубен, ксидофон, треугольник и т.д.), характер (загадочный, весёлый, добрый, нежный и т.д.), регистры (средний, высокий).

На стадии размышления учащиеся слушают музыку и сочиняют синквейны. С помощью этого приёма выражают свои музыкальные впечатления. Это стихотворение, состоящее из пяти строк. Используется как способ синтеза материала. Лаконичность формы развивает

способность резюмировать информацию, излагать мысль в нескольких значимых словах, ёмких и кратких выражениях. Правила написания синквейна: 1 строка – тема стихотворения, выраженная одним словом, обычно именем существительным; 2 строка – описание темы в двух словах, как правило именами прилагательными; 3 строка – описание действия в рамках этой темы тремя словами, обычно глаголами; 4 строка – фраза из четырех слов, выражающая отношение автора к данной теме; 5 строка – одно слово, синоним к первому, на эмоционально-образном или философско-обобщенном уровне повторяющее суть темы. Приведём примеры синквейнов, написанных учащимися: «Фея драже. Таинственная, застенчивая. Плачет, грустит, волнуется. Мне она понравилась. Сказка»; «Фея чай. Стремительная, смешная. Забавляет, смешит, веселит. Фея Чай похожа на китайскую улыбку! Китай»; «Фея кофе. Добрая, ленивая. Лежит на подушках,

угощает кофе, отдыхает. Фея Кофе - задумчивая. Восток».

Таким образом, системно-деятельностный подход ориентирует музыкальное образование на социализацию учащихся, формирование ценностных ориентаций, эмоционально-эстетического отношения к искусству и жизни и обеспечивает определённые предметные результаты.

Литература:

1. Абдуллин Э. Б. Николаева Е. В. Теория музыкального образования: Учеб-ник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004.
2. Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формиро-вания метапредметных результатов // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб., 2012.
3. Безбородова Л. А. Теория и методика музыкального образования. Учеб-ное пособие. М., 2014.
4. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М., Воронеж, 1996.

Психологические основы исследования социального развития обучающихся

Л. И. Еремина

Резюме. В статье рассматриваются психологические подходы (деятельностный, системный, субъект-субъектный) и идеи гуманистической теории исследования социального развития обучающихся. Акцент сделан на деятельностный подход, где личность определяется как осознанный субъект деятельности, которая формирует и определяет характер этой деятельности.

Ключевые слова: социальное развитие; гуманистическая теория; деятельностный, системный, субъект-субъектный подходы.

Psychological research basis of students' social development

L.I. Eremina

Abstract. The article deals with psychological (activity, system, subject-subject) approaches and the ideas of humanistic research theory of students' social development. The emphasis is placed at active approach, wherein a person is defined as a conscious subject of activity that forms and determines the nature this very activity.

Keywords: social development; humanistic theory, activity, system, subject-subject approaches.

Осуществляя педагогическую деятельность, педагогу необходимо понимать и осознавать сущность процесса социального развития обучающихся. В немалой степени этому помогают психологические подходы и идеи.

Представители гуманистической психологии (Г. Олпорт, Г. А. Мюррей, Г. Мерфи, К. Р. Роджерс, А. Г. Маслоу, В. Сатир, Э. Фромм и др.) считают предметом исследований здоровую творческую личность человека. Согласно теории А. Г. Маслоу, только удовлетворив потребность самого высокого уровня, человек может стать здоровой, творческой и независимой личностью, способен успешно решать различные проблемы, лучше понимать себя и других, разумнее строить межличностные отношения и полностью отдавать себя любимому делу [10]. Однако, с точки зрения К. Р. Роджерса, не реализация творческого потенциала человека, а укрепление веры, доверия к себе, повышение самоуважения и тем самым сближения с идеальным «Я» есть главная линия саморазвития [14]. Опираясь на основные положения гуманистической психологии, отметим следующее: каждый ребенок уникален и наделен потенциалами к развитию и самореализации; обладает

определенной степенью свободы и в полной мере способен проявить и реализовать свои творческие возможности в активной познавательной деятельности.

По мнению В. И. Загвязинского [8], развитие личности происходит в ее собственной деятельности, а педагогическое руководство во многом заключается в постановке познавательных и практических задач и в предоставлении каждому человеку необходимых средств и возможностей решения этих задач.

Представители деятельностного подхода В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и другие отмечали, что личность определяется как субъект деятельности, которая формирует и определяет характер этой деятельности. Личность формируется и развивается в течение всей жизни в той мере, в какой человек продолжает играть социальную роль, быть включенным в социальную деятельность. Человек не является пассивным наблюдателем, он – активный участник социальных преобразований, активный субъект воспитания, обучения, развития и социализации.

В рамках деятельностного подхода личность – это сознательный субъект, занимающий определенное положение в обществе и выполняющий социально полезную общественную роль, деятельность – это процесс активного отношения человека к действительности, в ходе которого происходит достижение субъектом поставленных ранее целей, удовлетворение разнообразных потребностей и освоение общественного опыта [13].

Основными характеристиками деятельности являются предметность и субъектность. Специфика предметности состоит в том, что объекты внешнего мира воздействуют на субъект не непосредственно, а лишь будучи преобразованными в процессе самой деятельности.

Предметность – это характеристика, которая присуща только человеческой деятельности и проявляется, прежде всего, в понятиях языка, социальных ролях, ценностях. В отличие от А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейн и его последователи подчеркивают, что деятельность личности (и сама личность) понимается не как особая разновидность психической активности, а как реальная, объективно наблюдаемая практическая (а не символическая), творческая, самостоятельная деятельность

конкретного человека [1].

Деятельностный подход предполагает изменение характера педагогического процесса, обучающийся выступает как субъект, то есть имеет место субъект-субъектные отношения, сотрудничество педагога и обучающихся, где наблюдается их взаимодействие при решении учебно-воспитательных задач.

Идея субъектности человека как одной из характеристик личности рассматривалась А. В. Брушлинским, В. А. Петровским, С. Л. Рубинштейном, В. И. Слободчиковым и др. Субъектность означает, что человек сам является носителем своей активности, собственным источником преобразования внешнего мира, действительности. Субъектность выражается в намерениях, потребностях, мотивах, установках, отношениях, целях, определяющих направленность и избирательность деятельности, в личностном смысле, то есть значении деятельности для самого человека.

Изменение характера образовательной деятельности в сторону продуктивных, творческих начал предполагает субъект-субъектный подход, то есть обучающийся выступает субъектом собственного развития и в определенной степени способен влиять на свои жизненные обстоятельства, занимать активную позицию в обществе. Субъект-субъектные отношения позволяют рассматривать образовательную деятельность как сотрудничество педагога и обучающихся на основе их безопасного диалога (обмена мыслями, эмоциями и т.п. – общения), взаимного доверия и совместной деятельности.

Системный подход (Н. В. Нагорнов, Л. И. Новикова, В. А. Слостенко, Н. Л. Селиванова, Ю. П. Сокольников, Е. Н. Степанов и др.) как педагогическая основа исследования предполагает изучение разных сторон социального развития обучающихся во взаимосвязи, а также помогает понять их «действенность» в процессе социального взаимодействия. Системный подход в педагогическом процессе позволяет рассматривать относительно самостоятельные компоненты не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии, в движении; требует реализации принципа единства теории, эксперимента и практики.

В рамках деятельностного подхода В. А. Петровским была разработана теория развития личности как процесса вхождения человека в различные социальные группы. Согласно психологической теории коллектива, разработанной А. В. Петровским, малая группа определяется как небольшое число непосредственно

контактирующих индивидов, объединенных общими целями и задачами; деятельностное опосредование выступает как системообразующий признак коллектива. Если группа занята социально ценной и значимой для всех ее членов совместной деятельностью, опосредующей межличностные отношения в ней, то она может представлять собой группу высокого уровня развития [12].

А. В. Петровский, автор концепции деятельностного опосредования межличностных отношений личности в группе, рассматривая развитие личности как закономерную смену фаз адаптации (детство), индивидуализации (отрочество), интеграции (юности), анализируя последнюю, приходит к выводу, что фаза интеграции вызывается противоречием между потребностью личности в максимальной реализации своих индивидуальных особенностей и стремлением группы принять только их часть. Это противоречие в случае успешной социализации разрешается как интеграция личности и группы [11].

Литература:

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
3. Деятельностный подход в психологии: Проблемы и перспективы: Сборник научных трудов / АПН СССР; под ред. В. В. Давыдова, Д. А. Леонтьева. М., 1990.
4. Еремина Л. И. Специфика формирования креативности как содержательного компонента социального воспитания студентов вуза // Социальная политика и социология. 2010. № 3 (57).
5. Еремина Л. И. Дюльдина Ж. Н., Белоногова Л. Н., Белухина Н. Н., Шубович М. М. Теория и методика внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие. Ульяновск, 2015.
6. Еремина Л. И. Влияние групповой креативности на социальное творчество студентов в Поволжском регионе: монография. Ульяновск, 2014.
7. Еремина Л. И. Формирование креативности студентов в процессе социального воспитания: монография. Ульяновск, 2013.
8. Загвязинский В. И. Социально-педагогическое исследование: методологический аспект // Социальная педагогика в России. 2008. №1.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
10. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1999.
11. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1987.
12. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.
13. Психология: учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. 2-е изд. СПб., 2009.
14. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

Роль содержания предметной области «Технология» в формировании поликультурной личности

М. Г. Заббарова

Резюме. В статье рассматриваются научные предпосылки формирования поликультурности личности, моделирование данного процесса, обозначены возможности содержания предметной области «Технология» в процессе формирования полиэтнической культуры младших подростков, раскрывается роль системно-деятельностного подхода как теоретической основы ФГОС.

Ключевые слова: поликультурность, полиэтническое образование, системно-деятельностный подход, содержание образования.

The role of the subject area «Technology» in the formation of a multicultural personality

M.G. Zabarova

Abstract. The article deals with the scientific premise of forming a multicultural personality, modeling this process, defining the opportunities of the subject area «Technology» in the process of forming a multiethnic culture of younger teenagers. The article describes the role of system-activity approach as a theoretical basis for the FSES.

Keywords: multiculturalism, multiethnic education, system-activity approach, content of education.

В современных социокультурных условиях первостепенное значение для системы образования является поликультурность, ответственная за деятельность и развитие общества, за подготовку личности к жизни в многоэтническом обществе.

Для отечественного образования понятие поликультурность охватывает образовательное пространство учащейся молодежи, которой свойственны языковое, культурное и духовное полиэтническое разнообразие.

Поликультурность в образовательном процессе, как отмечает О. В. Гукаленко, способствует нахождению гармоничного сочетания национальной и мировой культур как на уровне понимания их неразрывной связи, принятия культурных универсалий, так и в понимании самобытности культур; актуализации разнообразных социокультурных практик в масштабах национальных и региональных культур, субкультур различных слоев и групп населения. Отсюда следует необходимость обоснования и разработки теории поликультурного образования, нацеленной на решение

задач подготовки школьников к жизни в современном обществе, на формирование у них навыков общения и сотрудничества с людьми разных поколений, социокультурных групп, традиций и менталитетов [1, с. 3].

Положительным моментом, указывающим на повышение внимания государства к значимости этнокультурной составляющей в современной системе образования, является принятие документов, регламентирующих работу образовательных организаций таких как:

- Федеральный закон об образовании в Российской Федерации, призывающий к единству образовательного пространства на территории Российской Федерации, защите и развитию этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;

- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования считает сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России одним из направлений обеспечения образования.

Наличие категорий «поликультурность» и «мультикультурность», получили отражение в виде понятий: мультиэтническое (Дж. Бэнкс, А. Н. Джурицкий и др.), мультикультурное (Дж. Бэнкс, К. Грант, Э. Пэй, И. В. Балицкая, А. Н. Джурицкий, М. В. Емельянова, Э. И. Сокольникова и др.), поликультурное (Е. В. Бондаревская, В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, Ю. С. Давыдов, А. Н. Джурицкий, А. А. Реан, Л. Л. Супрунова и др.), полиэтническое (Т. В. Поштарёва, С. А. Харитонова и др.) образование.

Методические подходы к реализации поликультурного и полиэтнического образования школьников при изучении различных дисциплин рассмотрены: Н. Н. Выгодчиковой (английский язык в начальных классах); В. А. Ершовым (обществознание, история); Л. С. Майковской, Р. М. Хаертдиновой (музыка); Н. Н. Ушрунцевой, И. Н. Польшинской (изобразительное искусство), Т. А. Козловой, С. А. Харитоновой (изучение фольклора в начальной школе); Л. А. Бахтеевой, Е. М. Громовой (технология) и др.

Реальностью современного образования

выступают требования Федерального государственного образовательного стандарта, разработчики которого обозначили в качестве теоретической основы системно-деятельностный подход.

Основоположниками деятельностного подхода являются Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, в их работах отражена его сущность.

Как отмечает Л. П. Дормидонтова, в основе деятельностного подхода лежит утверждение о том, что усвоение личностью специального опыта осуществляется в процессе собственной деятельности. При этом ребёнок становится подлинным субъектом обучения, если активно участвует в учебно-познавательной деятельности, включающей овладение знаниями и умениями.

Таким образом, деятельностный подход обеспечивает в образовательной системе предметно-практическую направленность: у детей формируются способы и приемы познавательной деятельности; они учатся самостоятельно ставить цели и организовывать свою созидательную деятельность для получения образовательного продукта; ребенок овладевает творческими способами решения поставленных перед ним задач [2, с. 33].

При деятельностном подходе ребенок рассматривается как субъект развития. В процессе формирования поликультурной личности учащийся должен овладеть системой знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей. Не случайно системно-деятельностный подход предполагает признание решающей роли содержания образования в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся.

Вслед за Т. В. Поштаревой считаем, что процесс формирования поликультурной личности будет эффективным, если:

– он осуществляется в ходе полиэтнического образования (использование этноориентированных форм учебной и внеучебной деятельности, интерактивных методов, направленных на повышение уровня этнокультурной осведомлённости и толерантности учащихся, формирование необходимых умений и навыков эффективного межэтнического взаимодействия);

– обеспечивается реализация принципов позитивного отношения личности к этнокультурному разнообразию, культуросообразности, преемственности и последовательности изучения культур, диалога, междисциплинарности, комплексности, а так же компетентностного, синергетического, этнопедагогического, гуманистического подходов;

– используется потенциал социокультурной

среды с целью взаимообогащения, взаимопонимания между субъектами образовательного процесса, удовлетворения познавательных, культурных, образовательных интересов и потребностей учащихся;

– в содержание образования вводится этнокультурный компонент, способствующий приобщению детей к родной, российской и мировой культуре, и осуществляется наиболее полная реализация возможностей национально-регионального компонента [4, с. 24].

Данное утверждение актуально для Среднего Поволжья, где разные народы живут в дружеском общении и постоянном взаимодействии друг с другом. Подрастающее поколение живёт в условиях полиэтнического региона и находится в постоянном общении с носителями иных культурных традиций.

В процессе обучения поликультурность проявляется в постоянном отборе и накоплении социокультурного опыта учащимися, включающего культурные образцы различных народов. Он находит свое отражение в содержании предметно-развивающей среды образовательных организаций; предстает как следствие расширения представлений о культуре народов региона и проявляется во включении присущих им народных традиций в содержание образования.

Для управления процессом формирования полиэтнической культуры младших подростков в процессе усвоения традиций народов Поволжья разработана модель, основанная на культурологической концепции образования; интегрированной методологии, совмещающей идеи культурологического, диалогового, поликультурного, деятельностного подходов в образовании; использовании традиционных и нетрадиционных форм, средств и методов обучения и воспитания [3]. Модель позволяет эффективно использовать потенциал предмета «Технология» и традиций народов Поволжья в общеобразовательном процессе.

Содержательный компонент модели представлен программой «Наследие», конкретизирующей рабочую программу предметной области «Технология» для учащихся младшего подросткового возраста с учётом культурно-исторических, этнических особенностей региона и требований к результатам освоения общеобразовательной программы основного общего образования, представленных в федеральном государственном образовательном стандарте.

Программа включает следующие разделы: исторический; традиции домоустройства, быта; традиции питания; традиции декоративно-прикладного творчества; традиционная одежда; традиционные праздники, обычаи; практический (проектная деятельность; под-

готовка и участие в национальных праздниках, фестивалях) [3, с. 61].

Содержание обучения технологии включает в себя следующие разделы:

- технология домашнего хозяйства;
- кулинария;
- создание изделий из текстильных материалов;
- художественные ремесла;
- технология творческой и опытнической деятельности [5, с. 67].

Обозначенные разделы позволяют интегрировать в содержание предмета сведения о традициях народов Поволжья через знакомство с традициями: домоустройства, быта; питания; декоративно-прикладного творчества; в одежде; праздниками и обычаями.

Важно отметить, что предметная область «Технология» имеет практико-ориентированную направленность содержания образования, что обусловило необходимость одним из подходов формирования полиэтнической культуры младших подростков выбрать деятельностный – организация практически-творческой деятельности по усвоению национальных традиций. Данный подход реализуется посредством принципа овладение опытом деятельности, который предполагает усвоение культурологических знаний и умения применять полученные знания в практической деятельности.

Обратимся к анализу программы и возможностями интегрирования в ее содержание культурологических сведений о традициях народов Поволжья.

Раздел «Кулинария» (блюда из сырых и вареных овощей; яиц; горячие напитки; заготовка продуктов; блюда из молока, рыбы, круп, бобовых и макаронных изделий; блины, оладьи, блинчики; изделия из пресного теста).

Культурологические сведения: основные занятия населения региона (земледелие, огородничество, животноводство, пчеловодство, рыболовство), орудия труда земледельцев и ремесленников, приспособления для ловли зверей и рыбы; традиционная модель питания (состав блюд, технологии приготовления пищи, функциональное назначение отдельных видов продуктов); основа питания народов, населяющих Поволжье; традиционные блюда русской, татарской, чувашской, мордовской кухонь; виды и значение овощей, продуктов животноводства; технология приготовления кулинарных блюд, напитков народов Поволжья.

Раздел «Интерьер жилого дома» (интерьер кухни, столовой – требования, предъявляемые к кухне; разделение кухни на зону для приготовления пищи и зону столовой; отделка интерьера; характерные особенности интерьера

жилища, отвечающие национальному укладу и образу жизни; организация зон отдыха, приготовления пищи, столовой, спален, детского уголка).

Культурологические сведения: типы поселений, планировка селений, состав сельской усадьбы, виды домов, внутренняя планировка избы, оформление интерьера.

Раздел «Рукоделие» (традиции края в вышивке, вязании, плетении, ткачестве, резьбе по дереву; знакомство с творчеством народных умельцев старшего поколения своего края, области, села; ознакомление с различными инструментами и приспособлениями, применяемыми в традиционных художественных ремеслах; композиция, раппорт, орнамент; технология выполнения швов).

Культурологические сведения: виды декоративно-прикладного творчества, распространенные в Поволжье; материалы и инструменты, применяемые в традиционных художественных ремеслах русских, татар, чуваш, мордвы (художественная вышивка, ткачество, кожаная мозаика, шитье бисером); виды национальных орнаментов.

Раздел «Элементы материаловедения» (классификация текстильных волокон; натуральные волокна растительного и животного происхождения; общее понятие о пряже и процессе прядения; изготовление нитей и тканей в условиях прядильного и ткацкого производства и в домашних условиях; переплетение нитей в тканях).

Культурологические сведения: основные виды, свойства тканей используемые для изготовления одежды нашими предками, способы получения пряжи и нитей, их окраска.

Раздел «Проектирование и изготовление одежды» (краткие сведения из истории одежды: фартуки, юбки, рубаха; ткани, применяемые для изготовления одежды; чтение и построение чертежа; особенности строения женской и детской фигуры; основные точки и линиями измерения; моделирование одежды – различные способы разработки моделей, виды отделки швейных изделий, композиция в современной одежде (материал, цвет, силуэт, пропорции), виды отделки швейных изделий (вышивка, аппликация, тесьма, сочетание тканей по цвету и др.).

Культурологические сведения: виды, конструкция национальных костюмов; структура и функции будничного и обрядового комплексов, их отдельных элементов; технология изготовления одежды и её декора; художественные особенности национальной одежды: колорит и рисунок тканей и отделок; композиция в национальной одежде [5, с. 70-97].

Раздел «Проект» предполагает организацию самостоятельной работы школьников в

виде выполнения проектов. В зависимости от уровня теоретической и практической подготовки учащимся могут быть предложены различные по сложности проекты творческой и исследовательской направленности. Данный вид деятельности помогает школьникам в усвоении учебного материала, организации самостоятельной исследовательской и творческой работы.

На наш взгляд, предметная область «Технология» способна обеспечить в полном объеме процесс формирования поликультурной личности, так как на уроках происходит знакомство с бытом народов, ремеслами, их региональными особенностями. Приобретают знания, умения, навыки в различных видах народного искусства и применяют их в практической деятельности, начиная с простейших

аппликаций и заканчивая изготовлением национальных костюмов, украшений, реализуя тем самым деятельностный подход.

Литература:

1. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика: монография. Ростов-на-Дону, 2004.
2. Дормидонтова Л. П. Теория и методика формирования творческих способностей у детей 5-8 лет средствами музыкального фольклора народов Поволжья. Ульяновск, 2014.
3. Заббарова М. Г. Модель формирования полиэтнической культуры младших подростков в процессе усвоения традиции народов Поволжья // Научное мнение. 2015. №1.
4. Полиэтническое образование: практика работы образовательных учреждений: Сборник научно-методических материалов / Под общ. ред. Т. В. Поштаревой. Ставрополь, 2008.
5. Тищенко А. Т. Технология: программа: 5-8 классы. М., 2012.

Место проектной деятельности в формировании мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста (на материале математики)

Н. А. Забродина

Резюме. В данной статье рассмотрены различные подходы к понятию «метод проектов»; выделены классификации типов проектов, актуальных для дошкольного образования; представлены примеры проектов, направленные на формирование мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста (на материале математики).

Ключевые слова: проект, мыслительные операции, дошкольник, математическая деятельность.

Place of project activity in forming mental operations of senior preschool children (based on Mathematics materials)

N.A. Zabrodina

Abstract. This article describes the various approaches to the concept of «project method». There were defined the classification types of projects relevant for the preschool education. The article provides the examples of projects aimed at the formation of preschoolers' mental operations (based on Mathematics materials).

Keywords: project, mental operations, preschool child, mathematical activity.

В современном математическом образовании детей большое внимание уделяется проблеме формирования логического мышления, в частности мыслительных операций (синтеза, анализа, классификации, обобщения, сравнения и т.д.) старших дошкольников. Актуальность данной проблемы обусловлена рядом причин. *Во-первых*, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (2013), образовательная область «Познание» включает в себя раздел «Формирование элементарных математических представлений», цель которого – интеллектуальное развитие детей, формирование приемов умственной деятельности, творческого и вариативного мышления на основе овладения количественными отношениями предметов и явлений окружающего мира. *Во-вторых*, сформированность у детей основных операций мышления является условием успешного обучения в начальной школе. *В-третьих*, развитое логическое мышление позволяет человеку свободно ориентироваться в окружающем мире, продуктивно и результативно осуществлять деятельность.

В связи с этим, является необходимым использование в работе с дошкольниками эффективных методов обучения детей элементам математики, ориентированных на развитие умственных способностей.

Согласно системно-деятельностному подходу, который реализуется в практике работы педагогов дошкольных организаций, детям предоставляется возможность включаться в самостоятельный поиск новой информации, в результате чего происходит открытие нового знания и приобретение новых умений. На наш взгляд, одним из методов, способствующих решению данного вопроса, является проектный метод.

Метод проектов нашел свое отражение в идеях отечественных педагогов 20- 30 х гг.: Б. В. Игнатьева, В. Н. Шульгина, Н. К. Крупской, Е. Г. Кагарова, М. В. Крупениной. В последнее время теоретические основы проектирования отдельных образовательных систем и технологий активно разрабатываются в научно-педагогической литературе (В. С. Безруков, В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, М. М. Поташник, И. С. Якиманская и др.) Как вариант интегрированного метода обучения дошкольников рассматривают проектную деятельность ряд учёных, таких как: Т. А. Данилина, М. Б. Зуйкова, Л. С. Киселева, Т. С. Лагода, Т. И. Бабаева, И. В. Гарифуллина и др.

В психолого-педагогической литературе метод проектов определяется:

- как определенная совокупность учебно-познавательных приёмов и действий обучающихся, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности (Е. С. Полат);

- как организация совместной деятельности участников педагогического процесса, в которой поставленные образовательные цели достигаются субъектами путем совместных действий, использования интегрированных знаний и самостоятельного приобретения новых (Т. С. Цыбикова);

- совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной последующей презентацией этих результатов. (В. П. Щеглова).

Таким образом, применительно к дошкольной организации, метод проектов – совместная специально организованная деятельность педагога и детей, которая требует решения актуальной проблемы путем самостоятельных познавательных действий дошкольников с последующей презентацией продукта данной деятельности.

Е. С. Евдокимова предлагает свой вариант классификаций типов проектов, актуальных для дошкольного образования:

1. По доминирующему методу: исследовательские, информационные, творческие, игровые, приключенческие, практико-ориентированные.

2. По характеру содержания: включают ребенка и его семью, ребенка и природу, ребенка и рукотворный мир, ребёнка, общество и культуру.

3. По характеру участия ребёнка в проекте: заказчик, эксперт, исполнитель, участник от зарождения идеи до получения результата.

4. По характеру контактов: осуществляется внутри одной возрастной группы, в контакте с другой возрастной группой, внутри ДОУ, в контакте с семьей, учреждениями культуры, общественными организациями (открытый проект)

5. По количеству участников: индивидуальный, парный, групповой и фронтальный.

6. По продолжительности: краткосрочный, средней продолжительности и долгосрочный [1].

Согласно классификации Л. С. Киселевой, проекты делятся на:

- Ролево-игровые. Используются элементы творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленные проблемы (со второй младшей группы).

- Творческие. Оформление результата работы в виде детского праздника, детского дизайна и т. п. (со второй младшей группы).

- Информационно-практико-ориентированные. Дети собирают информацию и реализуют ее, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн группы, витражи и др.) (со средней группы).

- Исследовательско-творческие. Дети экспериментируют, а затем оформляют результаты в виде газет, драматизации, детского дизайна (старший дошкольный возраст) [3].

Суть метода проектов – стимулировать интерес детей к определённым проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Таким образом, проектная деятельность представляет со-

бой особый вид интеллектуально – творческой деятельности; совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом) [4, с. 190].

В нашем исследовании, которое посвящено проблеме формирования мыслительных операций у старших дошкольников в математической деятельности, были реализованы такие проекты как:

- краткосрочный проект по теме «Овощи и фрукты»

Задачи проекта: повысить познавательный интерес детей к элементарной математике посредством интеграции образовательных областей; побудить детей участвовать в драматизации сказки «Репка»; вовлечь родителей в единое образовательное пространство в рамках проекта; развить у дошкольников коммуникативные навыки и креативные способности.

- Краткосрочный проект «Числа и цифры»

Задачи проекта: Закрепить знания детей о числах и цифрах от 0 до 9; развивать основных мыслительных операций у детей: синтеза, анализа, сравнения, классификации, обобщения; развивать у дошкольников коммуникативные навыки; формировать навыки рассказывания, используя альбом, сделанный своими руками «Числа и цифры»; привлечь родителей к совместной с детьми математической деятельности дома, способствующей развитию познавательной активности.

Продуктом данного проекта является презентация детьми альбома «Числа и цифры», сделанного совместно с родителями.

Альбом «Числа и цифры» может включать в себя: стихи о цифрах; соседи цифры; загадки для детей, в которых встречается цифра; названия сказок, где встречается цифра; интересные факты о цифре; занимательные вопросы, игры и упражнения для детей и т.д.

- Краткосрочный проект «Город математики»

Задачи проекта: формировать умения применять математические знания в нестандартных практических задачах; развивать мыслительные операции детей; воспитывать интерес к математике.

В процессе данного проекта дошкольники в группах создавали макет города с помощью моделей геометрических фигур, блоков Дьенеша, карточек с изображением прямых, ломаных и волнистых линий, числовых дорожек, также придумывали названия улиц (Геометри-

ческая, Примерная, Числовая), рисовали дома различной формы и т.д. В итоге ребята представляли свой проект: давали название улицы, рассказывали про жителей города Математики, показывали какие улицы (из прямых, волнистых или ломаных линий) получились у них.

Разработка проектов позволяет достичь конкретных результатов за короткий период, так как реализация проектной деятельности обеспечивает активное участие детей, родителей и педагогов. Представленные выше проекты не только способствовали формированию мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста, но и позволили создать естественную ситуацию общения и практического взаимодействия детей и взрослых, вовлечь родителей в образовательный процесс ДОО и пробудить у дошкольников интерес к математической деятельности.

Таким образом, приведенный опыт использования проектной деятельности в математическом образовании детей позволяет рассма-

тривать метод проектов как содержательный, творчески – ориентированный метод, имеющий большую направленность на решение задач формирования мыслительных операций старших дошкольников и позволяющий повысить самостоятельную активность детей.

Литература:

1. Евдокимова Е. С. Технология проектирования в ДОУ. М.: ТЦ Сфера, 2006. 64 с.
2. Забродина Н. А. Особенности развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста // Культура и образование. Ноябрь 2014. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/11/2558> (дата обращения: 06.10.2015).
3. Киселева Л. С., Данилина Т. А., Лагода Т. С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения. М.: АРКТИ, 2005. 96 с.
4. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей /Н. А. Виноградова, Е. П. Панкова. М.: Айрис-пресс, 2008. 208 с.
5. Полат Е. С. Как рождается проект. М., 1995. С. 25.
6. Ремнева Н. А., Стожарова М. Ю. Нетрадиционные методы обучения дошкольников элементам математики // Научное мнение. СПб, 2013. №6. С.153-157.

Деятельностный подход в подготовке будущих педагогов дошкольного образования

Л. М. Захарова, В. В. Черкашина

Резюме. В статье обоснована необходимость учёта деятельностного подхода в профессиональной подготовке будущих воспитателей; определены основные направления в его реализации.

Ключевые слова: подготовка воспитателей, дошкольный возраст, практико-ориентированное обучение.

Activity approach in training future teachers of preschool education

L.M. Zakharova, V.V. Cherkashina

Abstract. The article considers the necessity of taking into account the activity approach in training future educators. The main directions of its implementation are discussed.

Keywords: training educators, preschool age, practice-oriented education.

Необходимость использования деятельностного подхода в профессиональной подготовке будущих воспитателей во многом обусловлена модернизацией педагогического образования в нашей стране. Усложнение профессиональных задач, связанное с изменением целей образования – переход от передачи знаний, к формированию у учащихся способности самостоятельно учиться, вызвало понимание несоответствия традиционной системы подготовки будущих педагогов этим новым требованиям [3]. Возникла потребность перехода на интенсивный путь построения содержания и способов профессионального образования, на развитие активности, самостоятельности в познании, в практико-ориентированных способах организации такого познания. Когда педагогические задачи «привязаны» к реальной образовательной практике, позволяющей актуализировать имеющиеся знания в конкретной ситуации.

Безусловно существующая система подготовки воспитателей имеет практико-ориентированную направленность. Однако предусмотренный теоретический курс не всегда ориентирован на профессиональную деятельность в процессе прохождения практики, активность студентов на практике ограничивается «пополнением» опыта взаимодействия с детьми и воспитателями. Студенты зачастую боятся «выходить» к детям. Участие педагогических коллективов в практической подготовке студентов незначительно, не задейство-

ван профессиональный опыт воспитателей и специалистов дошкольных образовательных организаций.

Усиление практической составляющей в подготовке будущих педагогов дошкольного образования – мировая тенденция профессионального образования. Изучение программ американских университетов по направлению Early Childhood Education показало, что обучение по данным программам позволяет регулировать запросы общества в воспитателях, оно ориентировано на потребителей; в процессе подготовки используются практико-ориентированные методы: ролевые игры, моделирование, работа в команде. При многих университетах в США, Японии существуют «университетские детские сады», позволяющие реализовывать идеи деятельностного подхода в подготовке бакалавров и магистров. Изучение вопроса о профессиональной подготовке воспитателей в Великобритании позволяет выделить в данном процессе значимые с нашей точки зрения, элементы для модернизации отечественного педагогического образования. Среди них, на наш взгляд:

- стажировка – вхождение в должность, которую проходят все выпускники педагогических учебных заведений;
- система наставничества в учебных заведениях;
- увеличение времени на практику;
- практико-ориентированный характер оценивания результатов подготовки [1].

Необходимость и важность усиления практической составляющей подготовки будущих воспитателей дошкольных организаций в современных социокультурных условиях в нашей стране определяется и утвержденным профессиональным стандартом педагога. В нем выделены те трудовые действия, по выполнению которых должна происходить оценка деятельности воспитателя, определяться его профессионализм. Усиление практической подготовки может осуществляться за счет увеличения ее доли в основной образовательной программе; более ранних сроков выхода студентов на практику, за счет установления связей с образовательными организациями, их более активного участия в профессиональной подготовке воспитателей.

Включение студентов в решение ситуаций, диктуемых реальной практикой; опора на

имеющиеся знания, самостоятельный поиск ответов, возрастающая доля ответственности, мотивации деятельности – все это характеризует сущность деятельностного подхода. Необходимость построения процесса обучения будущих педагогов дошкольного образования на его основе определяется и тем, что в основе современных образовательных программ дошкольного образования лежит деятельностный подход («Мир открытий», «От рождения до школы», «Дом радости», «Детство» и др.). Развитие ребенка во многом связано с характером организации деятельности детей, когда деятельность рассматривается как средство становления субъектности ребенка. Играя, исследуя, общаясь, ребенок развивается; он познает себя и мир во всех его связях и отношениях. Приоритетность технологий на основе деятельностного подхода объясняется требованиями общества к формирующейся личности, которая готова и способна менять окружающий мир и себя; способной творчески решать возникающие проблемы, самостоятельно искать пути их решения.

Будущий воспитатель должен быть готов к пониманию роли деятельности в развитии ребёнка, уметь организовывать образовательный процесс, создавая условия для личностного развития. Студент – будущий воспитатель должен сам пройти «практику» деятельностного подхода в стенах университета, которая:

– поможет студентам осознать значимость тех знаний, которые они получают на лекциях, семинарах;

– будет помогать развитию исследовательских и рефлексивных способностей и умений, необходимых для его профессионального роста и личностного развития (А. А. Марголис).

Реализации деятельностного подхода в процессе подготовки будущих воспитателей способствует и сетевое взаимодействие вуза и детских садов, при котором предполагается их более тесное методическое сотрудничество, когда воспитатели принимают непосредственное участие в практической подготовке студентов и несут за нее ответственность [2].

Внедрение деятельностного подхода в процесс профессионального обучения предполагает создание иного фонда оценочных средств, когда и текущая, и промежуточная аттестация нацелены не только на выявление усвоенных теоретических знаний, но и на умение применять их в профессиональной деятельности. При таком подходе оценочными средствами становятся проекты, аналитические материалы, рекомендации воспитателям и родителям и др.

Профессиональному становлению будущих педагогов дошкольного образования на осно-

ве деятельностного подхода позволяет созданный при УлГПУ научно-образовательный центр – детский сад «У-Знайки». На базе центра осуществляются первые профессиональные пробы, когда студенты, начиная с первого курса, включаются в процесс образования детей дошкольного возраста под руководством педагогов детского сада. На данном этапе обучения происходит осознание и понимание правильности выбранной профессии, что определяет следующий важный шаг в становлении профессиональной позиции будущих педагогов дошкольного образования – осознание личной ответственности за результаты своего обучения. Наблюдение студентов за образовательным процессом в реальных условиях, анализ деятельности воспитателей, осмысление причин возникающих трудностей, формулирование собственной позиции – активизируют процесс профессионального становления будущих педагогов, их личностной включенности в решение педагогических задач.

Научно образовательный центр предоставляет возможность для дифференцированной подготовки студентов на разных уровнях профессионального образования (бакалавриат, магистратура) и даёт возможность более активного включения студентов в инновационную деятельность.

Научно образовательный центр, как структурное подразделение университета, позволяет корректировать учебные планы, содержание рабочих программ дисциплин профессионального цикла в соответствии с практическими проблемами, возникающими в реальной образовательной практике.

Таким образом, основными направлениями в реализации деятельностного подхода в профессиональной подготовке будущих воспитателей, на наш взгляд является раннее включение студентов – будущих педагогов дошкольного образования в практическую деятельность; реализация идей практико-ориентированного обучения, возрастание доли самостоятельности студентов в приобретении необходимых знаний, диалог студентов, педагогов вуза и воспитателей дошкольных организаций.

Литература:

1. Абазовик Е. В. Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях Болонского процесса: автореф. дисс...к.п.н. С-Пб., 2010.
2. Захарова Л. М., Силакова М. М. Профессионально-ориентированная направленность подготовки будущих воспитателей дошкольных организаций // Научное мнение. 2015, №1, с. 26-32.
3. Марголис А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015.Т.20.№5. С. 45-64.

Рейтинг школ сквозь призму системно-деятельностного подхода

Э. С. Зимин

Резюме. В статье предпринята попытка анализа различных подходов к проблеме рейтинга образовательных организаций. Исследуются проблемы критериев рейтинга школ, их соответствие требованиям системно-деятельностного подхода. В качестве эмпирического материала выступают официальные документы и сайты регионального и федерального уровней.

Ключевые слова: рейтинг школ; системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия, критерии рейтинга.

Ranking schools within system-activity approach

E.S. Zimin

Abstract. The article attempts to analyze the different approaches to the problem of ranking educational organizations. The article examines the problems of school ranking criteria and their compliance with the requirements of system-activity approach. As the empirical data there are used the official documents and the regional and federal web sites.

Keywords: school ranking, system-activity approach, universal educational activities, ranking criteria.

С вступлением в силу закона «Об образовании в Российской Федерации» стали популярны рейтинги образовательных организаций, в том числе и в системе общего образования. Заметим, что слово «рейтинг» в данном контексте употребляется исключительно в отношении «профессиональных образовательных программ и реализующих их организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [6]. Тем не менее, школы как образовательные организации также активно участвуют в разнообразных рейтингах. В частности, в настоящее время существует сайт «Рейтинг образовательных организаций Ульяновской области», который находится в сети Интернет по адресу: <http://рейтинг-образование73.рф/>.

Само по себе стремление найти некий подход, который позволит более-менее объективно оценить то или иное явление, а в данном случае общеобразовательную школу, является вполне естественным. Вопрос вызывает лишь степень адекватности и объективности выбираемых критериев для оценки (или рейтинга).

Для разрешения этого вопроса необходимо определиться с содержанием понятия «РЕЙТИНГ». Слово это происходит от английского

термина «rating» – «числовой показатель уровня оценок деятельности учреждения, организации или отдельной личности; обосновывается итогами голосования, социологического опроса, анкетирования или результатами каких-либо достижений» [5]. В другом источнике обращают внимание, что рейтинг «означает субъективную оценку какого-либо плохо измеримого явления по заданной шкале. Так, не бывает рейтинга прыгунов в высоту – там результат хорошо измерим; но известна масса рейтингов эстрадных исполнителей, фигуристов, телевизионных и радиопрограмм, лучших мест для жизни на планете, учебных заведений и т.п.» [9].

Как видим, рейтинг всегда несет в себе большую или меньшую степень субъективности; именно поэтому рейтинги и подвергаются критике и всегда по одной и той же проблеме существует несколько рейтингов. Например, Министерство образования и науки используя традиционный (и часто критикуемый подход) определяет сильные и слабые вузы. В шкалу оценок входят следующие показатели: средний балл ЕГЭ, доходов от научно-исследовательской деятельности, доля иностранных студентов и обеспеченность учебного процесса площадями. С 2015 года стали учитывать уровни средней зарплаты преподавателей и трудоустройства выпускников, планируется также ввести критерий доступности университетских зданий для инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья. По этим критериям ряд хороших вузов признавался неэффективными. И все понимают: насколько условна эта шкала и что применима она далеко не ко всем вузам (особенно это касается региональных). Но, тем не менее, ее продолжают использовать, хотя и вносят дополнительные критерии.

Один из последних критериев: это уровень зарплаты выпускника вуза в первый год после получения диплома. Т.е. чем выше уровень дохода, тем более эффективен вуз. Но вот парадокс: самые высокие доходы оказались у выпускников малоизвестных, и порой «неэффективных» вузов. Странное явление, на первый взгляд, довольно просто объяснилось: в небольших и не самых успешных вузах получают образование не сразу после школьной скамьи. Большинство их студентов – люди, которые уже работают по специальности, просто

для дальнейшей карьеры им нужен диплом. Учиться в таких заведениях несложно, и получение «корочки» в общем-то, гарантировано [4].

Эти примеры лишь подтверждают мысль о том, что стоит искать наиболее адекватные критерии оценки и не спешить с их помощью выстраивать образование по ранжиру. Это в полной мере касается и рейтинга школ. В настоящее время многие заинтересованные лица и структуры стараются найти критерии, по которым можно оценить работу школы. Работа по созданию рейтинга ведётся как на федеральном, так и региональном уровнях. Используются самые различные подходы: и количество обучающихся, и объем внебюджетных средств, которые зарабатывает школа, и показатели успеваемости, и средние баллы по ЕГЭ и ОГЭ и т.д. Например, московский регион, в качестве одного из критериев рейтинга школ использует такой показатель: доля выпускников, набравших по сумме трех ЕГЭ не менее 220 баллов. Кроме этого, учитывается такой показатель, как процент школьников занявших призовые места во Всероссийской (заключительный и региональный этапы) и Московской предметных олимпиадах. Учитывались и такие показатели, как возможности обучения детей с ограниченными возможностями и работа по профилактике правонарушений [3].

Данные показатели, на наш взгляд, являются действительно значимыми. Причем, вполне объективными: школы никак не могут «пририсовать» себе какие-то дополнительные баллы в этом случае. Но, если посмотреть на то, какие школы оказываются в верхних строках рейтинга (причем который год подряд), то становится понятным, что это гимназии или лицеи, ведущие жесткий отбор (вступительные экзамены) желающих обучаться в данной школе. Кроме этого, эти школы, как правило, сотрудничают с теми или иными престижными вузами. Поэтому данные показатели достаточно трудно применить к массовой школе, точнее – применить не трудно, только массовая школа всегда будет проигрывать по этим показателям школам элитарным.

Проанализируем критерии рейтинга школ Ульяновской области. Авторы проекта определяют рейтинг как **«своеобразный навигатор для тех, кому интересны вопросы оценки качества образования в регионе, кто нуждается в полной информации об организации образовательного процесса и его результатах в образовательных организациях Ульяновской области»** [7]. Далее, они обращают внимание, что «что рейтинг, как инструмент независимой оценки качества образования:

- Обеспечит **родителей** достоверной ин-

формацией по ключевым вопросам качества образовательных услуг, предоставляемых образовательными организациями, и поможет им с выбором или оценкой той образовательной организации, в которой уже учатся их дети;

- предоставит **руководителям образовательных организаций** возможность сравнения качества образования «своей образовательной организации» с другими, для выявления сильных и слабых сторон в деятельности, анализа причин отставания и выбора приоритетных направлений по обеспечению высокого качества образования;

- обеспечит **руководителей и специалистов органов управления образованием** корректной сравнительной оценкой деятельности подведомственных организаций в области обеспечения качества образования для анализа и принятия эффективных управленческих решений» [7].

Авторы предлагают оценить школу по четырем позициям:

- 1) **достаточность информирования,**
- 2) **качество образования,**
- 3) **доступность условий обучения и**
- 4) **компетентность педагогического состава.**

По каждому критерию предлагается дать оценку по пятибалльной системе.

Отметим, что стремление дать всем заинтересованным лицам некий механизм, по которому можно будет наглядно увидеть плюсы и минусы школ – вполне правильное стремление. Родители смогут выбрать наиболее подходящую школу для ребенка; школьная администрация увидит недостатки своей школы и положительные стороны своих коллег, и поймет к чему стоит стремиться; а учредители школ и управленческие структуры будут принимать адекватные решения. Но возникает целый ряд вопросов и по самим критериям, и по независимости оценки. Во-первых, школам поручено отслеживать результаты рейтинга и активизировать тех, кто может (или должен) стать участником оценки качества образования. Таким образом, теряется смысл независимости оценки. Во-вторых, ряд показателей не поддается количественной оценке, а их предлагают оценивать в баллах от 1 до 5. Проанализируем информативность каждого из указанных критериев.

Достаточность информирования. Вызывает сомнение объективность данного критерия. На основании чего «эксперт» должен поставить тот или иной балл? Количество и качество имеющейся информации – показатели субъективные, зависящие в достаточной степени от психологических, личностных характеристик оценивающего. Одному покажется, что информации с избытком, а другому – мало. Да

и само понятие «ИНФОРМИРОВАННОСТЬ» в чем должно выражаться и где эту информацию черпать?

Качество образования. Кто может определить качество образования? Наверное, для этого должен быть эксперт, который вооружен механизмами для подобной оценки. Родители же подобными подходами не владеют и могут высказывать лишь свою субъективную оценку. Поэтому включение подобных критериев для неспециалиста в области оценки качества образования, на наш взгляд, достаточно опрометчиво.

Доступность условий обучения. Главная проблема с этим показателем – не раскрыта сущность данного критерия, не понятно, о какой доступности идет речь. Или это транспортная доступность, или это финансовая доступность, или речь идет о доступности объяснения учителями изучаемого материала, или же здесь подразумевается доступность в плане наличия условий для обучения детей с ограниченными возможностями. Т.е. оценить данный показатель невозможно в силу его неопределенности.

Компетентность педагогического состава. Вновь проблема: о какой компетентности идет речь? В любой школе работают дипломированные педагоги. Иное невозможно, представителя другой профессии или человека без образования просто не примут на работу. Все учителя проходят переподготовку, как минимум, раз в три года. Поэтому сложно заподозрить их в том, что они не владеют современными званиями по содержанию учебного предмета или не владеют современными методиками преподавания, не знакомы с новейшими веяниями в области обучения и воспитания. С другой стороны, если речь идет о компетентности педагога как уровне эффективности его деятельности, то устанавливать ее должны независимые и специально подготовленные эксперты, в крайнем случае – коллеги-педагоги. Вряд ли это могут сделать потребители образовательных услуг. Во всяком случае, это может быть мнением родителей, а не оценкой.

В конечном итоге, соглашаясь с важностью и необходимостью рейтинга школ, стоит пересмотреть критерии для рейтинга. Рационально использовать такой показатель, как сумма баллов по ЕГЭ, но этот показатель должен учитывать, как минимум, особенность школы. И рейтинг школ повышенного уровня (гимназии, лицеи), где средний балл по ЕГЭ выше, должен быть отдельным от «обычных» школ, где показатель по ЕГЭ ниже. Конечно, необходимо учитывать и профиль школы (естественнонаучный, физико-математический, гуманитарный и т.п.), соответственно и число рейтингов школ должно соответствовать многообразию современных школ.

Мы не будем останавливаться на других критериях оценки образовательного учреждения, которые тоже необходимы. Остановимся лишь на том, что значимые критерии оценки школы отражены в современных образовательных стандартах (ФГОС), в основу которых положен системно-деятельностный подход, а главной задачей является формирование универсальных учебных действий.

А. Асмолов отмечает: «В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования как ведущего канала социализации является приобщение человека в процессе осуществления совместных целенаправленных действий к знаниям, ценностям, традициям, выработанным в ходе человеческой истории. В качестве психологического объекта воспитания выступают личностные смыслы и ценностные установки личности, порождаемые и трансформируемые в процессе совместной деятельности растущего человека со взрослыми и сверстниками» [1].

В свою очередь, В. Далингер отмечает, что системно-деятельностный подход ориентирует школу на формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выполняют в учебном процессе следующие функции:

- «обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;
- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, они входят в группу метапредметных результатов.

В более узком (собственно психологическом значении) этот термин определяется как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [2].

Важный момент, на который указывает А. Асмолов: в системно-деятельностном подходе «компетентность определяется как «знание в действии», проявляющаяся в способности применять усвоенные знания и навыки для достижения эффективного результата деятельности» [1].

Отталкиваясь от этих представлений при

разработке критериев рейтинга образовательных организаций необходимо опираться на сформированность у школьников УУД. Одним из важнейших показателей их сформированности является умение применять полученные знания в конкретных жизненных ситуациях. Соответственно и задания, по которым они будут проверяться, должны отличаться от тех, которые используют на ЕГЭ и ОГЭ, т.к. эти задания в большей степени ориентированы на традиционный «знаниевый» подход. Примером таких заданий могут служить тесты PISA (Programme for International Student Assessment) оценивается обладание учащимися 15-летнего возраста знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе, наличие способности применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. В международных тестах PISA учащимся предлагаются не типичные учебные задачи, а близкие к реальным условиям проблемные ситуации. Они связаны с разнообразными аспектами окружающей жизни и требуют для своего решения не только знания основных учебных предметов, но и сформированности общеучебных и интеллектуальных умений, позволяющих выходить за пределы учебных ситуаций, в которых формируются эти знания.

Стоит обратить внимание, что по международной системе оценки качества PISA российские школьники показывают достаточно низкие результаты. Данные статистики: «34 место (2012 год) в общем рейтинге государств-участников. Судя по заветной 27-й позиции в первый год тестирования (в 2000-м году) качество нашего образования неуклонно стремится вниз» [8]. Это может являться показателем того, что необходима системная работа: не только изменение содержания заданий, но и содержания учебников, и характера преподавания предметов (не отказываясь от всего того

положительного, что было наработано годами).

Подводя итог, еще раз отметим, что рейтинги школ, безусловно, важное и необходимое во многих аспектах явление. Однако подходы к содержанию рейтингов должны быть, с одной стороны, едины для всей страны (и сочетаться с требованиями других современных нормативных документов), а с другой – учитывать специфику и многообразие школ и быть действительно независимыми.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zankov.ru/about/theory/article=1632/>
2. Далингер В. А. Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения и системно-деятельностный подход [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2012. № 6 (часть 1) С. 19-22. Режим доступа: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29887>
3. Конюхова К. В. Москве составили рейтинг 300 лучших школ [Электронный ресурс] // Комсомольская правда. 2015. 18 авг. Режим доступа: <http://www.kp.ru/daily/26420/3294238/>
4. Конюхова К. В. Парадокс отечественного образования [Электронный ресурс] // Комсомольская правда. 2015. 22 июня. Режим доступа: <http://www.kp.ru/daily/26396.5/3273116>
5. Крупнейший сборник онлайн словарей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru/slovar/pol/r/rejting.html>
6. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273. Ст. 96, §5. Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974>
7. Рейтинг образовательных организаций Ульяновской области [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://xn--73-6cdaeiergthhf5dhld1ai9a.xn--p1ai/pages/about>
8. Тулина Е. Экзаменационные задания британских школ против ГИА [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://newtonew.com/overview/ekzamenacionnye-zadaniya-britanskikh-shkol-protiv-gia>
9. Электронный словарь тренера и консультанта [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.treko.ru/show_dict_110

Коучинг как эффективная форма совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагогов дошкольного образования

С. И. Карабаева

Резюме. В настоящее время снижение показателей здоровья дошкольников обуславливает необходимость повышения здоровьесберегающей компетентности педагогов дошкольного образования. В статье рассмотрены возможности применения коучинга в дошкольной организации. Коучинг на сегодняшний день является одной из современных форм, способствующих не только раскрытию внутреннего потенциала педагогов, мобилизации внутреннего потенциала, но и освоению передовых стратегий получения результата, определяющих эффективность работы. Представлен опыт использования коучинга в целях совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: коучинг, коуч, методическая работа, совершенствование здоровьесберегающей компетентности педагогов дошкольного образования.

Coaching as an effective form of improving health-saving competence of preschool teachers

S.I. Karabaeva

Abstract. Nowadays the decline of preschool children's health indicators makes it necessary to improve health-saving competence of preschool teachers. The article discusses the possibility of using coaching in a preschool organization. Coaching is one of the modern forms promoting the disclosure of internal potential of teachers and mobilization of this very internal potential, as well as mastering the advanced technologies in order to obtain the particular result defining the working efficiency. The article presents the modern experience of using coaching in order to improve of health-saving competence of preschool teachers.

Keywords: coaching, coach, methodical work, improvement of health-saving competence of preschool teachers.

Необходимость совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагогов дошкольного образования, прежде всего, обусловлена неуклонным снижением показателей здоровья детей. Данные исследований свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте не более 2-15% детей можно признать здоровыми; 22% детей имеют хронические заболе-

вания (III группа здоровья), остальные дети имеют ослабленное здоровье (II группа здоровья); уменьшилось число гармонично физически развитых до 69-73% и физиологически зрелых детей до 60%; к школьному возрасту увеличивается число детей с хроническими заболеваниями до 52%, 38% имеют ослабленное здоровье, лишь 10% детей относится к абсолютно здоровым детям (А. А. Баранов, М. М. Безруких, В. Р. Кучма, В. Д. Сонькин, М. И. Степанова) [3].

Система дошкольного образования, претерпевающая существенные изменения на современном этапе развития, предъявляет высокие требования к здоровьесберегающей компетентности педагога и предусматривает его активное включение в инновационные преобразования здоровьесберегающего процесса в дошкольной организации.

Подготовка педагогов к освоению инноваций – это приоритетное направление деятельности методической работы.

Однако, по мнению Л. Н. Аتماховой, методическая работа, являясь важной составной частью педагогического процесса любой образовательной организации, сопряжена с определенными трудностями в осуществлении, связанными с несоответствием общей концепции развития образовательной организации планам методической работы на год, отсутствием целенаправленности и системности, однообразием форм работы с педагогами, недостаточной мотивацией на совершенствование профессионального мастерства, препятствующей развитию профессиональной компетентности [1].

Таким образом, организация методической работы, которая сегодня малоэффективна, требует поиска новых форм и содержания, выработки определенной системы в целях совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагогов дошкольного образования.

Принципиально новым направлением в педагогической науке и практике является «коучинг», в основе которого лежит постановка и максимально быстрое достижение целей путем мобилизации внутреннего потенциала, освоения передовых стратегий получения результата.

О. С. Рыбина отмечает, что в настоящее

время новизна термина порождает некоторые разночтения в его понимании. Одни специалисты говорят о тренингах «в стиле коучинг», другие считают коуча по большей части советчиком, помощником, консультантом, как в личностном, так и в профессиональном развитии, третьи рассматривают коучинг как личное тренерство и наставничество педагога, четвертые полагают, что коучинг – это своего рода психотерапия. Каждая из точек зрения, безусловно, имеет право на существование [2].

Е. А. Цыбина, Н. М. Зырянова предлагают в сфере образования коучинг рассматривать как продолжительное сотрудничество субъектов воспитательно-образовательного процесса, которое помогает достигать высоких результатов во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в сфере обучения [6].

Особенность коучинга в образовательной среде состоит в его направленности на раскрытие способностей к реализации своих потенциальных возможностей, активное совершенствование личной и профессиональной позиции педагога, создание индивидуального педагогического стиля, развитие коммуникативных навыков, креативности.

Преимущество коучинга как организационной формы заключается в его гибкости, адаптивности, уходе от формализма, максимальной индивидуализации работы с каждым педагогом, получении обратной связи.

Авторы отмечают, что особая роль в коучинге принадлежит коучу (куратору, тренеру, наставнику), который для осуществления работы должен иметь опыт тренинговой деятельности консультирования, обладать умениями установления доверительных контактов, структурирования и проектирования образовательного маршрута по достижению поставленных целей и индивидуально-личностного саморазвития, активного слушания, развитой эмпатией [2, 4].

Таким образом, коуч – это человек, помогающий искать и применять способы решения проблем, волнующих педагога. Специфика позиции коуча заключается в том, что он не решает за педагога проблемы, а помогает ему самому найти выход из ситуации, адекватно оценить свои действия. По нашему мнению, роль коуча в дошкольной организации может выполнять старший воспитатель или зрелый педагог, имеющий высокий профессиональный уровень.

Анализ литературы позволил нам прийти к выводу о том, что для педагогов дошкольного образования коучинг может выступать одной из эффективных форм совершенствования здоровьесберегающей компетентности.

В проведенном нами диссертационном исследовании идея коучинга была положена в ос-

нову работы консультаций, семинаров-практикумов, мастер-классов, взаимопосещений опытными педагогами воспитательно-образовательных мероприятий молодых воспитателей.

Опираясь на мнение Джона Уитмора, о том, что коучинг акцентирует внимание на будущих возможностях, а не прошлых ошибках и промахах, и субъекты, направляемые коучем, самостоятельно принимают решения [5], мы ориентировали педагогов не на получение готового знания, а на раскрытие собственных резервов, нахождение оптимальных путей решения профессиональных вопросов. При этом соблюдали дифференцированный подход к подбору участников мероприятия (профессиональный уровень, стаж педагогической деятельности, потребности в аспекте рассматриваемой проблемы) и дифференцировали содержание, которое будет получено педагогами в виде готовых рекомендаций и добыто самостоятельно. Широко использовались такие методы, как SWOT-анализ, «Мозговой штурм», интерактивное общение, интервьюирование, дискуссии.

Процесс коучинга осуществлялся поэтапно: постановка цели и задач, осознание их реальности; анализ необходимых составляющих успеха, имеющихся возможностей, ограничений, внутренних и внешних препятствий; рассмотрение вариантов достижения цели и определение конкретных путей; выбор стратегии действий и разработка пошагового плана, направленного на достижение цели; психолого-педагогическое сопровождение и поддержка во время движения к цели; мониторинг достижения цели и анализ результатов.

При внедрении коучинга в методическую работу ожидания педагогов были не оправданы, поскольку хорошо устоявшиеся методические мероприятия ранее ориентировались на принцип «Сделай за меня!». Педагоги ждали готового продукта (проекта, конспекта, сценария, сообщения для родительского собрания, педагогического совета и т.д.), но постепенно ситуация изменилась. Совместный поиск ответов на возникшие вопросы, творческая поддержка идей сделали новую форму работы привлекательной.

Коучинг использовали для решения задач теоретического и практического характера:

- изучение материалов по теме семинара: «Теоретические проблемы формирования основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста»;
- сравнительный анализ программных требований по формированию физического и психологического здоровья дошкольников;
- работа над индивидуальными педагогическими проектами;

- разработка методических рекомендаций по сопровождению детей с ослабленным здоровьем и ограниченными возможностями здоровья в воспитательно-образовательном процессе;
- разработка паспортов здоровья ребенка и семьи;
- составление портфолио «Здоровьесберегающая деятельность в ДОО».

В качестве основных критериев эффективности коучинга, на которые мы ориентировались при осуществлении работы, выступали: достижение целей, поставленных педагогом, улучшение продуктивности здоровьесберегающей деятельности, способность быстро и эффективно реагировать на изменение ситуации, гибко адаптироваться к изменениям, субъективное удовлетворение педагога при достижении целей [3].

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что внедрение коучинга в систему методической работы дошкольной организации оказалось эффективным и способствовало совершенствованию здоровьесберегающей компетентности педагогов. Коучинг выступил инструментом раз-

вития индивидуального стиля педагогической деятельности, поддержки, совершенствования профессионального и личностного роста педагогов, вывел педагогический коллектив на новый уровень межличностного взаимодействия.

Литература:

1. Атнахова Л. Н. Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ: Дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 177 с.
2. Давыдов О. И., Богословец Л. Г. Использование коучинг-сессий при аттестации педагогических кадров ДОУ // Управление ДОУ. 2007. № 2. С. 25-32.
3. Карабаева С. И. Совершенствование здоровьесберегающей компетентности педагогов в процессе методической работы в дошкольной организации: Дисс. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2014. 240 с.
4. Рыбина О. С. Образовательный коучинг для личной эффективности и профессиональной компетентности студентов // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2011. С. 112-114.
5. Уитмор Дж. Коучинг – новый стиль менеджмента в управлении персоналом: Практическое пособие: пер. с англ. М., 2001.
6. Цыбина Е.А. Коучинг в обучении студентов старших курсов английскому языку. Ульяновск, 2007. 75 с.

Целеполагание в процессе проектирования урока русского языка

С. В. Козлова

Резюме. В статье поднимаются вопросы реализации системно-деятельностного подхода в обучении, анализируются причины типичных ошибок планирования учебных занятий и предлагается один из возможных вариантов решения проблемы целеполагания при проектировании урока русского языка.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, целеполагание, планируемые результаты обучения, урок русского языка.

Goal setting in creating the lesson of the Russian language

S.V. Kozlova

Abstract. The article deals with the implementation of system-activity approach into teaching, analyzes the causes of typical errors in training sessions planning and offers one of the possible solutions to solve the problem of goal setting in creating the lesson of the Russian language.

Keywords: system-activity approach, goal setting, planned educational results, lesson of the Russian language.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе современных образовательных стандартов, предполагает переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования; педагогическая деятельность сегодня, в соответствии с профессиональным стандартом, включает в себя и такие трудовые действия, как участие в разработке программы развития образовательной организации, разработка программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы, проектирование воспитательных программ, разработка программ индивидуального развития ребёнка, планирование учебных занятий и др. [2, с. 4 – 8].

Обязательным структурным компонентом любого проектирования было и остаётся целеполагание, поскольку любое действие начинается с мотива и определённого ожидания. От того, насколько актуальна, чётко поставлена и точно сформулирована будет цель деятельности, зависит и выбор средств реализации, и алгоритм исполнения, и результативность предстоящей системы действий.

Зная о такой определяющей роли этого этапа проектирования и имея опыт планирования и конструирования образовательного процес-

са, современный учитель часто «гиперболизирует героя» и целеполагание приобретает угрожающие объёмы, порой затмевая собой содержание предмета проектирования. Особенно фантастично и даже «комично» иногда выглядит результат проектирования урока, где целеполагание занимает 50 % (и более) всего продукта деятельности. Со страниц конспекта, технологической карты, проекта урока на вас обрушивается водопад целей, задач, ожидаемых результатов занятия, прогнозируемых умений учеников, планируемых результатов обучения, видов деятельности учащихся, формируемых универсальных учебных действий и т.п.

Приведём пример сравнительно небольшого по объёму, но весьма показательного целеполагания урока русского языка:

Цель: овладевать учебными действиями с языковыми единицами и уметь использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач. **Задачи:** Учить: а) группировать орфограммы по типу орфограммы, по месту орфограммы в слове; б) приводить примеры слов с заданной орфограммой. Развивать: а) умение сотрудничать, сравнивать, обобщать; б) умение выполнять самопроверку, взаимопроверку; в) умение осуществлять действия самоконтроля, взаимоконтроля. Воспитывать аккуратность. **Предметные результаты:** Ученик научится: а) находить слова с изучаемой орфограммой; б) применять правило; в) писать словарные слова. Ученик получит возможность научиться: а) строить монологические высказывания по теме урока; б) понимать возможность разных способов решения учебных задач и выбирать их с учителем и одноклассниками; в) формулировать и объяснять собственное мнение, аргументировать свою позицию и координировать её с позициями партнёров. **Метапредметные результаты:** Регулятивные УУД: а) определять цель учебной деятельности с помощью учителя и самостоятельно, соотносить свои действия с поставленной целью; б) корректировать выполнение задания в соответствии с планом, условиями выполнения, результатом действий на определённом этапе. Познавательные УУД: а) ориентироваться в учебном материале: определять круг своего незнания, осуществлять свой выбор учебного действия по заданию под определённую задачу урока; б) работать по заданиям, опира-

ясь на маршрутные листы, уметь проверять орфограмму. *Коммуникативные УУД:* участвовать в работе пары: распределять роли, договариваться друг с другом, учитывая конечную цель урока. *Личностные УУД:* У ученика будут сформированы: а) смыслообразование; б) контроль и самоконтроль процесса и результатов деятельности; в) знания норм поведенческого и речевого этикета... И это ещё не всё, потому что в технологической карте этого урока определяются цели каждого этапа, виды деятельности детей (учатся решать проблему, аргументировать ответы, сравнивать, анализировать, слушать, наблюдать, делать выводы, находить ошибки в тексте, самостоятельно добывать информацию и применять полученные знания на практике и т.д.) и диагностика достижений учащихся (умение с помощью учителя определять тему и задачи урока, планировать учебную работу, умение отвечать на вопросы, строить рассуждение, высказывания, формулировать вывод по результатам наблюдений и т.д.).

Если Вы читаете этот текст («в чём я лично сомневаюсь», но надеюсь), то предыдущий абзац, скорее всего, «пробежали глазами» по диагонали, на мгновение останавливаясь на выделенных словах. Просмотровое чтение, в данном случае, – индикатор проблемы целеполагания, противоречия между пониманием значимости постановки целей и желанием избавиться от этого обременительного груза. Расплывчатость, неопределённость, оторванность от темы урока, стремление к некой универсальности и, как следствие, чрезмерный объём и отсутствие информативности – это результат формального подхода к конструированию целеполагания.

Попробуем разобраться в причинах, подталкивающих современного педагога выбирать формализм.

Первая причина – это нехватка времени. Например, чтобы составить технологическую карту, позволяющую уже на стадии подготовки оценить рациональность и потенциальную эффективность урока, необходимо, в среднем, тридцать минут. Следовательно, чтобы записать уроки, запланированные на следующий день, в такой форме, учителю начальных классов нужно потратить часа два. Это и раньше было «непозволительной роскошью» (проектирование урока – это только один из этапов его подготовки), а в условиях реформирования системы образования, когда времена научной организации труда, с её убеждённостию в том, что одну и ту же запись урока можно многократно использовать в течение пяти лет, «канули в лету», это фантазмагория. Педагог, как активный участник изменений, происходящих в сфере его профессиональной деятельности, находится в ситуации постоянной коррекции

сделанного ранее (и совсем недавно сделанного), в ситуации постоянного нервного напряжения от необходимости (и искреннего желания) качественно исполнять обязанности по проектированию и реализации образовательного процесса и отсутствия стабильности. Настораживает тот факт, что вместе с мобильностью, современные учителя начальной школы приобретают черты тревожности, тогда как ребёнку, делающему первые шаги в освоении учебной деятельности, необходим спокойный и внимательный педагог.

Вторая причина – нескончаемый поток нормативных документов, что обеспечивают реформирование системы образования в Российской Федерации [1, с. 263], изучение которых требует не только времени, но и специальной подготовки. Каждые три года педагог обязан обучаться на курсах повышения квалификации, или профессионального развития (и, иногда, без отрыва от производства), сдавать зачёты, экзамены, защищать выпускные работы и т.п. Стратегические, глобальные цели образования и воспитания постепенно вытесняют из умов и конспектов локальные, конкретные цели урока.

Третья причина – видоизменяющиеся и размножающиеся контролирующие органы, и, как следствие, разрастающаяся в геометрической прогрессии отчётная документация (в нескольких печатных экземплярах и в электронном виде) в различных формах, удобных для проверяющих. И иные проверяющие очень ревностно относятся к своим рекомендациям именно относительно формы подлежащего проверке, вплоть до того, какие слова должны быть выделены, подчеркнуты, а какие указаны в скобках (ведь им, в свою очередь, тоже составлять отчёт).

Четвёртая причина – это, как ни странно, богатый арсенал «помощников»: многочисленных методических пособий, рекомендаций, готовых средств обучения. Во-первых, они не всегда правильно используются, воспринимаясь не как инструмент или приложение, а как руководство к действию и образец. А во-вторых, читая некоторые методические разработки, очень хочется отправить их авторов во времена, когда нельзя было «скопировать и вставить», когда писали от руки и с большим уважением к читателю, когда внимание преподающего («учащего») сосредотачивалось на содержании и технологии обучения.

Вероятно, есть и другие причины формального подхода к постановке целей и прогнозированию результатов, но их перечисление, к сожалению, не решает проблемы целеполагания. Однако анализ причин приводит к очевидному выводу о необходимости СОКРАЩАТЬ этот компонент в структуре записи урока.

Возможным вариантом такого сокращения может быть следующее построение: цель → планируемые результаты (предметные и метапредметные). Цель должна быть конкретна (связана с темой урока) измеряема (имеются средства и возможность диагностики), достижима и реальна (сориентирована по времени на урок). Применительно к уроку русского языка, это, как правило, формирование какого-либо действия с языковым материалом, которое необходимо для речевой деятельности детей. *Например: сформировать орфографическое действие правильного написания безударных личных окончаний глагола в предложении и тексте.*

Конкретизацией цели урока будут выступать предметные результаты (блок «Ученик научится»). Они относятся к содержательным линиям и разделам программы курса русского языка, характеризуют систему учебных действий (правописных, учебно-языковых, речевых) и служат основой при определении содержания и предмета итоговой оценки. *Например: видеть орфограмму в окончаниях глаголов; применять алгоритм написания безударных личных окончаний глагола; подбирать примеры с изучаемой орфограммой; восстанавливать деформированный текст-описание действия.*

В соответствии с системно-деятельностным подходом, система метапредметных планируемых результатов должна давать представление о том, какими именно личностными, познавательными, регулятивными, коммуникативными действиями овладеют обучающиеся в ходе образовательной деятельности [1, с. 11-12]. Поскольку оценить сформированность личностных универсальных учебных действий (УУД) можно лишь в процессе систематического наблюдения за ходом развития ребёнка (личностные результаты выпускников при получении начального общего образования, в полном соответствии с требованиями ФГОС

НОО, не подлежат итоговой оценке), планировать их достижение в рамках одного урока неправомерно. Остальные метапредметные результаты носят обобщённый характер (представляют собой обобщённые способы действий с учебным материалом) и не требуют жёсткой привязанности к теме. *Например, познавательные УУД: осуществлять информационный поиск, работая с учебником, рабочей тетрадью, орфографическим и толковым словарями; группировать слова по типу орфограммы; регулятивные УУД: определять тему и задачи урока; оценивать выполнение действий по заданным критериям; коммуникативные УУД: формулировать собственное мнение, аргументировать свою позицию, координировать различные позиции при совместном решении учебной задачи.*

В заключение, хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что проектирование урока должно помогать реализации образовательного процесса, поэтому не надо превращать целеполагание в «пантагрюэля», съедающего достижения отечественной методики в отборе содержания и выборе технологии обучения, и обратиться к читателю с просьбой «прислать хотя бы смайлик» на мой электронный адрес или адрес журнала.

Литература:

1. Козлова С. В. Развитие проектировочных умений в процессе становления профессиональной компетентности учителя начальных классов // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук), 2015. № 10. С. 263 – 266.
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования, 2015 // <http://минобрнауки.рф>
3. Профессиональный стандарт: Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), 2013 // <http://rosmintrud.ru>.

Использование интерактивных технологий на уроках русского языка и литературы как средство активизации учебной деятельности

З. А. Неткасова

Резюме. В статье представлен опыт работы учителя в условиях внедрения федеральных государственных стандартов. Проанализированы интерактивные методы обучения, которые способствуют высокой степени мотивации учащихся, предполагают широкие возможности для творчества, позволяют повысить уровень освоения предмета.

Ключевые слова: интерактивное обучение, работа в парах, групповая деятельность, информатизация образования, метод проектов.

Using interactive technologies at lessons of Russian and literature as a means of intensifying educational activity

Z.A. Netkasova

Abstract. The article presents the teacher's working experience in the conditions of implementing the federal state standards. There were analyzed the interactive teaching methods that contribute to the high degree of student motivation, suggest opportunities for creativity, and improve the learning process.

Keywords: interactive teaching, pair work, group work, informatization of education, project method.

Современному обществу необходимы выпускники, способные ориентироваться в новой ситуации. Этому может способствовать внедрение в учебный процесс инновационных методик и новых образовательных технологий, призванных обеспечить индивидуализацию обучения, развивать самостоятельность учащихся.

Интерактивные методы обучения очень эффективны, поскольку они способствуют высокой степени мотивации, предполагают широкие возможности для творчества, позволяют повысить уровень освоения предмета. По мнению О. Г. Смоляниновой, «разнообразие типов и форм технических и программных средств, неполная разработанность методики использования интерактивных средств на уроках русского языка позволяют нам отбирать содержание, средства и методы использования интерактивных ресурсов... Независимо от того, какие ресурсы мы отбираем для уроков, важно соблюдать общие дидактические принципы» [5, с. 87].

Исходя из опыта работы, можно сделать вывод, что интерактивное обучение лучше начинать с работы в парах. Работа в парах используется на любом этапе урока.

Для устной работы в парах возможны такие виды заданий.

1. *Взаимопроверка правила* (устный опрос). Ученик рассказывает соседу по парте правило, приводит примеры, объясняет их. Затем учащиеся меняются ролями. Учитель может для контроля спросить любую пару.

2. *Диалог у доски:* один ученик задаёт вопросы по изученному материалу, а другой отвечает. При этом снимаются монотонность и однообразие устных опросов (учебный диалог привлекает внимание всего класса, заставляет включиться в работу).

3. Следующий вид работы можно назвать «*Хочу спросить*». Устно в парах можно проверить домашнее упражнение. Задания могут быть самыми разными: найти слова на безударную гласную в корне (или другие орфограммы), определить основную мысль, найти грамматическую основу предложения.

4. На отдельной *карточке* каждый ученик пишет несколько слов (например, 3-4) на любые орфограммы. Сосед по парте объясняет орфограммы, рассказывает правила, приводит примеры. Данный вид заданий можно использовать при подготовке к контрольной работе или при выполнении работы над ошибками.

Виды письменных работ в парах:

1. «*Словарный диктант для соседа*». Дома ребята составляют на изученное правило словарный диктант с пропущенными орфограммами (на отдельной карточке). Сверху подписывают: «*Составлял...*». Затем на уроке обмениваются карточками, выполняют задание, подписывают: «*Выполнял...*». Учитель предупреждает, сколько должно быть слов или словосочетаний.

2. Аналогично составляется «*Графический диктант для соседа*» в 8-9 классах. Каждый ученик записывает 4-5 предложений на изученные пунктограммы, а сосед по парте составляет в карточке знаки препинания, разбирает предложения по членам, чертит схемы. «Автор» карточки при затруднениях соседа должен помочь ему. Составление карточек развивает орфографическую и пунктуацион-

ную зоркость, способствует расширению словарного запаса школьников, учит работать со справочной литературой.

3. Ребята иногда получают на дом *задания творческого характера* (написать сочинение-миниатюру, лингвистическую сказку). Чтобы с творческой работой познакомились и другие учащиеся, можно дать «грамматическое задание для соседа». Например, дома ребята составляют рассказ с использованием несклоняемых существительных, а в классе, обменявшись тетрадями, читают рассказ своего соседа по парте и обозначают несклоняемые существительные, то есть выполняют грамматическое задание. Потом тетради проверяются учителем.

4. В начале урока также проводится *взаимопроверка* словарных диктантов, индивидуальных заданий.

Необходимо заметить, что работать в парах ребятам очень нравится. Они с удовольствием готовят дома задания, карточки-зачёты, с большим желанием и интересом работают с карточками на уроке. Усвоение системы языка происходит в непосредственном учебном диалоге. Роль учителя в этом случае – оказывать помощь и консультировать.

С 5 класса можно начинать *работу в группах*. Если ученики успевают слабо, то группы должны быть небольшими (3-4 человека). Также в 5 – 7 классах проводятся игры-соревнования, основанные на групповой деятельности. Вот некоторые из них.

1. «Кто больше?..» («Кто быстрее?..»). Например, кто больше подберёт однокоренных слов, глаголов 2 спряжения и т.д.

2. *Эстафета* – один из любимых учащимися видов заданий на уроках русского языка. С последней парты передаётся листочек, на который нужно по цепочке записать примеры на правило. Выигрывает тот ряд, который быстрее вручит учителю листок с меньшим количеством ошибок в записанных словах. Это задание можно видоизменять по-разному.

3. *Воспроизведение правила по цепочке* (правила должны быть разными для каждой команды). Условие – соблюдать логику изложения. Побеждает та команда, которая даст самый правильный ответ.

Подобные игры-соревнования развивают у ребят чувство личной ответственности за результат. Подобная игровая деятельность насыщает урок эмоционально, поддерживает высокий уровень интереса к предмету. Но такие игры и их элементы рекомендуется проводить на этапе закрепления изучаемого материала, во второй половине урока, когда учащиеся начинают уставать. В новых условиях обучения учащимся часто предлагается *опережающее домашнее задание* к новой теме – подготовить

свою мультимедийную презентацию (например, «Наш Гончаров» – 10 класс). Это позволяет повысить эмоциональный фон учащихся, задействовать разные каналы восприятия информации, стимулировать учащихся к проявлению творческой активности.

В условиях информатизации образования учёные отмечают следующие результаты педагогического воздействия: активизация интеллектуальной деятельности обучающегося, развитие его способностей к познанию, к творческой инициативе, постоянное их совершенствование; формирование умений самостоятельно представлять и извлекать знания средствами ИКТ; развитие культуры учебной деятельности и информационной культуры обучающегося [2].

Метод проектов с обязательной защитой на уроке тоже помогает активизации деятельности учащихся, отработке исследовательских навыков (например, «Что такое числительное?», «Защитим природу» – 7 класс).

Главная *цель проектной деятельности* – разрешение проблемной ситуации. Работая над проектом, учащиеся имеют максимальную возможность для самореализации. Проблемная ситуация создаётся с таким расчётом, что при её решении необходимо применение различных способностей учащихся: аналитических, художественных, музыкальных, коммуникативных. Обязательная задача педагога при работе над проектом – дать возможность каждому участнику ощутить собственную значимость и необходимость в выполнении общего дела (Например, в 6 классе ребята работали над групповыми проектами «Мой Лермонтов», «Расскажу свою сказку» и над постановкой сказки).

К старшим классам игровая деятельность всё больше замещается *ролевыми, деловыми играми, уроками-конференциями, уроками-практикумами*. Разделив ребят на группы, можно предложить им, в зависимости от учебной ситуации, выступить в роли историков, корректоров, художников, журналистов, экскурсоводов. Такая работа возможна на уроке любого типа, на разных его этапах. Но главное – не злоупотреблять групповой работой, разумно сочетать его как с индивидуальной, так и с фронтальной работой.

Возможности этих технологий могут быть существенно усилены при одновременном использовании информационных и коммуникационных технологий обучения. «Правильный выбор технологий обучения обусловлен стратегиями формирования и развития образования, требованиями ФГОС. Стратегия развития предполагает раскрытие потенциала ребёнка как личности в процессе обучения, развития заложенных в нем возможностей» [3, с. 37].

На этапе закрепления знаний, отработки навыков учащимся рекомендуется использовать Интернет-ресурсы, электронные словари и энциклопедии, где учащиеся могут найти много дополнительного материала. «Информационные технологии занимают всё большее место в нашей жизни. Использование их на уроках русского языка повышает познавательную активность учащихся всех возрастов, расширяет их кругозор», – считает Б. А. Даулетова [1, с. 10].

Интерактивные технологии активно входят в нашу жизнь, способствуют личностному росту учащихся, помогают каждому человеку максимально раскрыть свой творческий потенциал, стать самостоятельными и более успешным в учёбе и работе.

Литература:

1. Даулетова Б. А. Использование информационных коммуникационных технологий на уроках русского языка // Молодой учёный. – 2014. – № 8.1. – С. 9-11.
2. Заббарова М. Г. Роль информационных средств обучения в поликультурном образовании учащихся // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6.
3. Нарыкова Г. В. Системно-деятельностный подход в обучении как основа реализации ФГОС основного общего образования // Наука. – 2014.
4. Никифорова Г. В. Использование информационных технологий при изучении русского языка в 7 классе. М., 2010.
5. Смолянинова О. Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования): Монография. – Красноярск, 2002.

Деятельностный подход на практических занятиях по общей психологии

С. Д. Поляков, А. А. Тихонова

Резюме. В данной статье анализируется опыт построения вузовских занятий по психологии на основе деятельностного подхода. Приведённые тренинговые упражнения по актуализации образов Я-прошлое, Я-настоящее и Я-будущее позволяют достичь мотивационного, операционального, рефлексивного и личностно-смыслового результатов освоения курса психологии.

Ключевые слова: деятельностный подход; тренинговые формы обучения; построение будущего; образы будущего и настоящего.

Activity approach during General Psychology practical training

S.D. Poliakov, A.A. Tikhonova

Abstract. The article examines the experience of creating Psychology university lessons on the basis of activity approach. There are given the training exercises to master the images of I-past, I-present, and I-future, they make it possible to achieve motivational, operational, reflective and personal results within the course of Psychology.

Keywords: activity approach, training forms of learning, building the future, images of future and present.

Построение «проекта» своего будущего является одной из основных жизненных задач подрастающего поколения. Помощь в решении этой задачи для студенчества может оказать психология как учебный предмет.

Современный стиль преподавания психологии ориентируется на культурно-исторический и деятельностный подходы. [2]

Наше видение деятельностного подхода, в аспекте преподавания психологии, подразумевает трактовку результатов учения студентов как развитие мотивационного, операционального, рефлексивного, личностно-смыслового аспектов учебной деятельности студентов.

Мотивационный результат подразумевает такие показатели как «интересность» содержания соответствующего психологического знания для студентов; их интерес к активным формам работы на учебных занятиях; наличие вопросов по курсу (не стимулированных учебными требованиями); факт выполнения необязательных заданий, не связанных с экзаменом.

Показателем **операционального** результата является качество выполнения заданий

на применение психологических знаний (качество анализа студентами психологических текстов, качество анализа практических ситуаций, а также качество исследовательских проб).

О наличии **рефлексивного** результата можно судить по выбору студентами рефлексивных заданий в ситуациях их необязательного выполнения; уровню содержания выполненных рефлексивных заданий.

И, наконец, о достижении **личностно-смыслового** результата свидетельствуют: наличие вопросов и заданий для дополнительного изучения с аргументацией их личной значимости, выбор студентами индивидуальных форм оформления заданий, необязательное ранжирование содержания курса по критерию личной значимости.

Эти ориентиры стали основой для разработки нами ряда методических рекомендаций по изучению курса психологии

Данная публикация продолжает представление наших научных и научно-методических исследований и разработок в соответствии с идеями деятельностного подхода. [3, 4, 5, 6].

Предлагаемые ниже тренинговые упражнения на занятиях по общей психологии позволяют, на наш взгляд, ориентировать на заявленные результаты тему личностных ресурсов как образов Я-прошлого, Я-настоящего и Я-будущего.

При построении конкретных упражнений использованы, в частности, подходы и идеи С. В. Ковалёва [1].

Занятие 1. Личностные ресурсы (биографическое прошлое)

Цель: актуализация образов Я-прошлое, как ресурсов личностных изменений.

1. Введение.

1.1. Вопросы по домашнему заданию:

Что такое личность? Что такое самосознание? Что такое образы Я? Какие образы Я выделяет психология?

1.2. Представление о личностных ресурсах (слово преподавателя):

Понятие личностных ресурсов как личностных образованиях, которые можно использовать для самоизменения и решения индивидуальных проблем.

Образы Я-прошлое, Я-настоящее, Я-будущее как личностные ресурсы.

Линия жизни как графическая форма пред-

ставления жизненного пути человека (иллюстрируется рисованием линии жизни с обозначением «точки настоящего»).

2. Упражнение на использование Я-прошлое как личностного ресурса («Линия жизни»).

2.1. Инструкция:

1) начертить линию жизни (например, мелом на полу);

2) выбрать, отметить на линии точку настоящего;

3) встать в «настоящее» лицом в «будущее»;

4) сформулировать, что хотел бы в себе изменить в будущем;

5) повернуться «к прошлому»;

6) вспомнить ситуацию, когда был в той или иной мере успешен в желаемом или подобном желаемому качестве. Представить (вспомнить) эту прошлую ситуацию в трёх модальностях: что видел, слышал, ощущал в тот момент;

7) отметить на линии жизни точку данной прошлой ситуации. «Войти», встать на эту точку;

8) «якорение» воспоминания (физическое действие: жест, прикосновение или ещё что-то закрепляющее ресурсное состояние на основе механизма условного рефлекса).

9) перейти в настоящее, лицом к «прошлому»;

10) забрать из «прошлого», в «настоящее» образ успешного состояния;

11) «якорение» состояния в настоящем;

Повторить ещё 2 раза пункты 5-10.

11) мысленное соединение трёх образов прошлого в трёх модальностях. Якорение этого соединения;

12) повернуться к «будущему»;

13) мысленно отправить ресурс из прошлого в «будущее» (применяя образы стрелы, ракеты, летящего мяча и т.п.), используя одновременно якорение процесса.

(Это упражнение первоначально показывается на одном добровольце-студенте, а затем записывается инструкция, по которой оно выполнялось).

2.2. Проведение упражнения в парах

• Студенты делятся на пары, в которых каждый выполняет последовательно роли ведущего и выполняющего упражнение. Преподаватель консультирует и регулирует работу пар.

• Общее обсуждение выполнения упражнения.

Вопросы для обсуждения: Какие возникали вопросы, затруднения при проведении упражнения? Удалось ли создать прочувствовать прошлые состояния? Удалось ли соединить прошлое и настоящее? (Возможны и другие вопросы). Комментарий преподавателя о границах эффективности данного упражнения.

3. Упражнение на использование Я-про-

шлого как ресурса для изменения отношения к проблеме («Рефрейминг»).

3.1. Вступительное слово преподавателя: комментарий к термину «рефрейминг» (от англ. frame – рамка) – изменение «рамки», способ видения проблемы.

3.2. Упражнение «Рефрейминг» – общая работа.

1. Записать 2-3 свои индивидуальные проблемы. Выбрать одну из них и зачитать на круг. (Эти проблемы могут быть как серьёзными, так и несерьёзными).

2. Группа путём голосования выбирает одну из проблем, на примере которой будет рассматриваться способ работы рефреймингом.

3. Студенты индивидуально оценивают степень негативности (эмоциональной отрицательности) выбранной проблемы. Используется 10-балльная шкала: от минус 10 до минус 1, подсчитывается средний балл.

4. Каждый студент записывает 5-7 идей, которые показывают что-то позитивное в данной проблеме (Например: «не делаю учебные задания, поэтому есть время на общение с друзьями, занятиями любимым делом и т.д.»; или «не хватает денег – надо зарабатывать и знакомиться с новой сферой жизни и пр.»).

5. На доске суммируются все «позитивы» проблемы.

6. Студентов просят прочитать про себя весь список «позитивов» и оценить повторно исходную проблему по 10-балльной шкале.

7. Подсчитывается средний балл и сравнивается с первоначальным средним баллом. Преподаватель отмечает изменение в оценке проблемы на доске. (Если средний балл не изменился или изменился в сторону «отрицательности», анализируются индивидуальные изменения баллов и подчёркивается, что психологические техники на разных людей действуют по-разному).

3.3. Упражнение «Рефрейминг» – работа в тройках.

1. Студенты делятся на тройки. В каждой тройке выбирают одну проблему, и каждый студент индивидуально придумывает и записывает не менее 7 «плюсов» от этой проблемы.

2. Оценивание проблемы до и после рефрейминга, подсчёт разницы баллов.

3. Обсуждение результатов. У кого произошло резкое (не менее 3 баллов) изменение отношения к проблеме? У кого мало изменилось отношение? У кого нет изменений?

Домашнее задание.

1. Провести «над собой» и описать одно из упражнений (рефрейминг или «линия жизни»).

2. Придумать или найти (с указанием источников) ещё 2 упражнения на личностные ресурсы прошлого, указать трудности при их прове-

дении и способы разрешения этих трудностей.

Занятие 2. Личностные ресурсы настоящего: регуляция эмоционального состояния

Цель: развитие навыков эмоциональной саморегуляции, актуализация личностных ресурсов настоящего.

1. Обсуждение домашнего задания. Какие упражнения были придуманы? У кого другие варианты? Какие трудности при реализации упражнений предполагаются?

2. Введение. Пути влияния на эмоциональное состояние:

Ведущий называет пути влияния на эмоциональное состояние

- через обращение к психофизическому состоянию;
- через обращение к образам;
- через физическое движение.

Говорится о том, что все способы будут опробованы на занятии.

3. Аутогенная тренировка.

3.1. Ведущий: начинаем изучение настоящего состояния (состояния здесь и сейчас) как ресурса личностных изменений.

Один из них – эмоциональное состояние (ЭС), придающее энергии деятельности (радость, бодрость) или уменьшающее ее (грусть, апатия).

Задание: оценить по шкале +5 – -5 своё ЭС в начале занятия.

Что делать, если в данный момент эмоциональное состояние не такое, как хотелось бы?

3.2. Один из способов регуляции ЭС – аутогенная тренировка.

Кто слышал такое словосочетание? Что оно означает?

(Студенты говорят свои версии).

Аутогенная тренировка – это технология регуляции эмоционального и физического состояния. В ней две части: введение в состояние релаксации и настрой на определённое эмоциональное состояние.

3.3. Пробное проведение аутогенной тренировки (АТ).

(Упражнение проводится в кругу в позе «кучера»).

Примерные (!) «команды» ведущего:

Часть 1. Сядьте в расслабленную, удобную позу. Закройте глаза. Ритм дыхания спокойный. Левая рука тяжёлая... Правая рука тяжёлая... Руки тяжёлые и тёплые... Плечи тяжёлые и расслабленные... Левая нога тяжёлая... Правая нога тяжёлая... Ноги тяжёлые и тёплые... Туловище расслабляется, наполняется теплом... Голова лёгкая, прохладная, поднимается вверх... Дыхание ритмичное и спокойное... Ритм дыхания усиливается, дыхание глубже и ритмичнее...

Часть 2. (вариант внушения бодрого состо-

яния). Я чувствую себя спокойно. Я чувствую себя бодрым и работоспособным. Я чувствую радость и бодрость ... (примерно в течение 5 минут)

Общие рекомендации ведущему по второй части:

- Использовать словесную формулу: Я+состояние (указать желаемое состояние).

- Модифицировать эту формулу, пользуясь близкие по смыслу слова или разные интонации.

Далее выход из состояния расслабления:

- Не использовать частицу «не» в построении формулы).

Часть 3. Выход из состояния релаксации.

«Команды»: Можно ощутить себя, своё тело сидящим на этом стуле. Дыхание ровное, спокойное. Можно постепенно открыть глаза и вернуться в «здесь и сейчас».

Оцените по шкале +5 – -5 своё ЭС после упражнения.

Подсчитывается разница баллов в сравнении с началом занятия. Желающие делятся своими впечатлениями об упражнении.

3.4. Студенты записывают алгоритм АТ под диктовку преподавателя.

4. Медитация (вариант «направленное воображение»).

Используется вариант мысленного путешествия: в состоянии расслабления.

Ведущий описывает в неопределённых выражениях путешествие студентов в место, которое может вызывать скорее всего позитивные эмоции. Базовый вариант – путешествие в родной дом.

Описание строится в варианте возврата (мысленного путешествия от данной аудитории, в которой находится группа до дома и возвращения в аудиторию).

Ведущий просит закрыть глаза и вводит студентов в состояние расслабления, затем просит без усилий слушать текст и произносит медитативный текст путешествия. После «возврата» просит открыть глаза и поделиться (желающим) своими ощущениями, образами, и динамикой эмоционального состояния.

5. Упражнение «Походка»

5.1. Студенты разбиваются на пары и распределяют роли: ведущий и ведомый.

Инструкция. Ведущий решает, какое эмоциональное состояние он собирается вызвать у ведомого и через какие команды, описывающие его походку. Приводится пример такого состояния и соответствующих команд.

Например, состояние бодрости: руки движутся с большим размахом, плечи развёрнуты, колени выше, подбородок приподнят, походка быстрее...

Преподаватель в паре со студентом-добровольцем показывает выполнение упражнения.

5.2. Студенты в парах проделывают упраж-

нение меняясь ролями. Преподаватель регулирует выполнение упражнения.

5.3. Обсуждение в кругу изменений ЭС в процессе выполнения данного упражнения.

6. Рефлексия: высказывания по кругу. «На этом занятии я понял, что...»

Домашнее задание:

1. Провести на себе АТ, записать результаты.
2. Провести на себе медитацию с любым образом, записать динамику своего ЭС в течение медитации.
3. Решить какое ЭС вы себе создадите, продумать, какими движениями его можно выразить, выполнить действие на себе. Оценить изменения своего ЭС.

Из трёх упражнений выполнить два на выбор.

Занятие 3. Личностные ресурсы будущего

Цель: Актуализация образа желаемого будущего как ресурса для изменений.

1. Анализ домашнего задания.

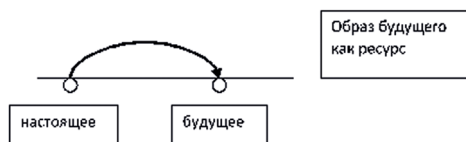
Какие были трудности при выполнении задания?

Какие варианты второго задания использовали?

Какие были результаты выполнения заданий?

2. Введение

Рисуется схема (см. ниже), по которой объясняется смысл выражения «ресурсы будущего», подчёркивается, что речь идёт об образе личного будущего.



3. Упражнение «Интересный учитель»¹.

3.1. Предлагается написать сочинение-анкету «Интересный учитель» по заданному плану.

План сочинения

- 1) имя, отчество, фамилия (близкие к своему или те, которые хотел бы иметь. Лучше – своего пола. Не брать данные реального учителя, когда-либо встречавшегося в вашей жизни.);
- 2) возраст;
- 3) одежда;
- 4) любимые темы, вопросы той науки, которую преподает;
- 5) любимые научные герои, жизненные кумиры;
- 6) любимый класс (параллель, особенности);

7) любимые словечки, выражения, афоризмы;

8) правила, девизы для себя (не меньше 2-х);

9) увлечения, интересы, хобби;

10) любимые книги, музыка, певцы, фильмы и т.п.;

11) внеучебные занятия, которые любит проводить со школьниками;

12) о чем любит разговаривать со школьниками не на уроке.

Инструкция

Обязательными являются пункты 1, 2, 7, 9, 10, 12. Обратите внимание, вы описываете образ не идеального, а интересного учителя (!)

Отнеситесь к этому заданию как к не очень серьёзному. Это игра.

Форма упражнения – заполнение таблицы.

Номер пункта плана	Сочинение-анкета «Интересный учитель»	Я
.....		

3.2. Порядок выполнения упражнения.

1) написать сочинение-анкету;

2) отметить в колонке «Я» похожесть созданного образа на себя, используя значки: ≡ (я такой же), ≈ (во мне есть в некоторой мере эта особенность), ≠ (я определённо другой);

3) представить себя в образе интересного учителя (визуализация): что я буду видеть, слышать, чувствовать в этом образе?;

4) оценить насколько вам комфортно быть в этом образе, результат отметить с помощью значка:

+! вполне комфортно,

+ в общем комфортно

± «ничего»,

+– средне,

–+ скорее некомфортно,

– явно некомфортно,

–! совсем плохо;

5) В зависимости от полученного результата внести изменения, дополнения в сочинение (что бы хотелось изменить - не менее двух дополнений);

6) сравнить с собой снова, отметить похожесть на себя с помощью значков ≡, ≈, ≠;

7) почувствовать себя в обновлённом образе учителя, оценить комфортность в этом образе;

8) сравнить степень комфортности для себя в первом и втором случае: стала ли она выше, ниже;

9) доброволец зачитывает описание своего образа интересного учителя (можно только

1. Авторское упражнение С.Д.Полякова

обязательные пункты).

У кого совсем другой образ?

(С описанием образа могут выступить 3-5 человек.)

10) интерпретация упражнения. Один из механизмов изменения в человеке – ориентировка на привлекательные лично значимые образы.

4. Упражнение «Выбор целей».

4.1. Введение.

Наше будущее и в наших целях. Как ставить цели, чтобы благоприятность результатов и вероятность их достижения увеличивалась?

Два упражнения, отвечающие на этот вопрос: «Зебра» и «Экология постановки цели»

4.2. Упражнение «Зебра».

Инструкция

1) записать 3-4 жизненных цели, из близко-либо отдалённого будущего, не обязательно важные;

2) выделить 2 более-менее равнозначные по важности цели;

3) проанализировать последствия их возможного достижения в форме таблицы.

При заполнении таблицы количество позитивных и негативных последствий для каждой цели должно быть одинаково.

Цель 1		Цель 2	
+ позитивные последствия от её достижения	- что напрягает, вызывает неудобство при её достижении	+ позитивные последствия от её достижения	- что напрягает, вызывает неудобство при её достижении
1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.
4.	4.	4.	4.

4) оцените эмоционально (на уровне эмоций) какая из целей кажется более притягательной? Если остаётся чувство, что обе цели одинаково притягательны, допишите ещё «плюсов» и «минусов» и выберите ещё раз более привлекательную цель. Та цель, которая оказывается после такой работы более притягательной, имеет больше шансов на достижение.

5. Упражнение «Экология постановки целей».

5.1. Введение.

Рассказ притчи о том, как человек, пожелавший много денег, получил их в качестве страховки за погибшего сына. (Цель достигнута, а результат не желаемый).

Вывод: цель должна быть поставлена, так

чтобы её достижение не принесло вреда. Это и есть экология постановки целей.

5.2. Постановка цели.

1. Поставить (индивидуально) 2-3 цели, с использованием выражения «Я хочу...».

2. Выбрать цель, которую по критериям экологичности хотелось бы проанализировать.

3. Анализ поставленных целей (проверка их на экологичность. При несоответствии указанным критериям цель переформулируется).

1 – поставлена ли **цель в позитивном ключе**,

2 – поставлена ли она так, чтобы её **достижение зависело от собственных усилий**: какие силы я трачу, что я делаю для её осуществления? (иначе вероятность достижения снижается),

3 – **не требуется ли для её достижения изменений в других людях** (это должны быть мои собственные изменения!),

4 – каковы **критерии достижения цели (сенсорные ключи**: что увижу, услышу, смогу ощутить, когда цель будет достигнута.),

5 – **уместность результата**: при каких ситуациях он нужен, при каких – не нужен, нежелателен, не выгоден (где, когда, с кем),

6 – **экологическая корректность**: что, какие преимущества конечной ситуации могут быть потеряны, что теряется при достижении цели, чем грозит достижение цели? (если это так – есть вторичная выгода от недостижения цели),

7 – **отношение к цели**: нет ли ощущения дискомфорта от возможного её достижения; как это скажется на дальнейшей жизни,

8 – а что если **результат будет получен сразу и сейчас**: согласие – несогласие.

5.3. Работа в парах по данной схеме ещё с одной целью.

6. Рефлексия.

Обсуждение в кругу. Что оказалось для вас наиболее важным, поучительным на сегодняшнем занятии.

Домашнее задание:

1. Какими средствами, способами можно приблизить себя к образу интересного учителя (что надо знать, уметь...)?

2. Сочинение «Я в 2035 году».

План сочинения: работа (профессия; должность; зарплата), семья и отношения (жена / муж, дети, семейные праздники), друзья (сколько и кто они, как совместно проводите время), жилище (дом / квартира, где расположен, обстановка), отпуск (длительность, где, с кем и как проводите). Взять не менее 3-х пунктов из этого плана.

3. Необязательное. Повторить упражнение Образ интересного учителя, заменив учителя на другого персонажа на выбор: *интересный человек, интересная жена (муж), интересный друг (подруга)*.

В плане в этом случае меняются пункты

следующим образом:

пункт 4) на «интересная профессия, деятельность»

пункт 5) на «жизненные кумиры, герои»

пункт 11) на «черты характера»

пункт 12) на «о чем любят разговаривать».

Результаты развиваемого нами подхода к учебным занятиям по психологии отражены в какой-то мере в результатах анкетирования студентов 1-го курса физико-математического факультета «УлГПУ им. И.Н.Ульянова» (общее количество опрошенных 68 человек).

Предлагалось оценить по 7-балльной шкале интерес к психологии.

Средняя оценка студентами к интереса к психологии как учебному предмету - 5, 9 баллов.

Это говорит о достаточно большой мотивированности студентов на изучение психологии в целом и их позитивное отношение к занятиям по психологии.

Оценка эффективности данной серии занятий требует дальнейшего анализа, однако уже на данном этапе можно сказать об их высоком

потенциале в плане повышения учебной мотивации, развития у студентов способности к рефлексии, исследовательской активности и самопознания.

Литература:

1. Ковалёв С. В. Введение в современное НЛП. Психотехнологии личностной эффективности. М., 2004.
2. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (20.03.2016).
3. Поляков С. Д., Аверьянов П. Г. Общая психология. Опорные конспекты. Ульяновск, 2013.
4. Поляков С. Д., Семикашева И. А., Стрюкова Г. А. Повседневная деятельность современного учителя: опыт междисциплинарного исследования // Вестник РГНФ, 2015, №1.
5. Поляков С. Д., Тихонова А. А. Социальная и возрастная психология: учебно-методические материалы к практическим занятиям и семинарам. Ульяновск, 2014. – 32с.
6. Тихонова А. А. Образ будущего Я во взаимосвязи с мотивацией к саморазвитию на этапе юности (на примере студентов вуза) // Российский научный журнал. – 2014. – №2.

Необходимость мотивации и стимулирования студентов при обучении

С. В. Селезнев, Р. Р. Файзуллин,
И. В. Константинов, Е. К. Селезнева

Резюме. В статье описаны аспекты необходимости тщательного изучения мотивов выбора будущей профессии студента, о необходимости возможной коррекции преподавателем мотивов учения и влияния на профессиональное становление студента.

Ключевые слова: мотив, студент, побуждения, стимул, специальность, профессия.

The need for motivating and stimulating students during the training

S.V. Seleznev, R.R. Faizulin,
I.V. Konstantinov, E.K. Selezneva

Abstract. This article describes the particular needs for a thorough study of the students' motives in choosing a future profession, the need of teachers to correct these possible motives of learning that have an important impact on the professional development of students.

Keywords: motive, student, motivation, incentive, specialty, profession.

Происходящие изменения в современном мире во многих сферах деятельности человека, выдвигают новые требования к организации и качеству образования. Эти изменения вызвали абсолютно новые требования и к выпускникам вузов. Современный выпускник высшего учебного заведения должен не только владеть специальными знаниями, умениями и навыками, но и понимать потребность в достижениях и успехе. Будущему специалисту нужны не только специальные знания в своей области, но и различные универсальные методы, с помощью которых он может всегда найти свою нишу на рынке труда, быть востребованным специалистом и развиваться, совершенствоваться на протяжении всей дальнейшей трудовой деятельности.

Каждому студенту необходимо прививать интерес к накоплению знаний, самообразованию, так как постоянно развивающаяся система профессионального образования требует соответствия содержания, форм и методов обучения современным стандартам подготовки квалифицированного специалиста. В связи с этими изменениями проблема профессиональной мотивации и стимулирования студентов при обучении приобретает сегодня актуальное значение.

При обучении часто приходится сталкиваться с проблемой непонимания студентами необходимости изучения тех или иных дисциплин. У студентов часто возникает вопрос: «Зачем изучать тот или иной предмет?», а преподаватели думают, как заинтересовать студентов в изучении своей дисциплины. Причины отсутствия у студентов интереса к занятиям различны [1].

Способ выбора абитуриентом специальности сильно сказывается на мотивации обучения. Если будущая профессия выбрана неосознанно, под давлением родителей или другим причинам, то у студента не будет особого интереса учиться и, соответственно, будет слабая мотивация к обучению. Кроме того, студенты первого курса обучения имеют различную базовую подготовку. Это приводит к потере интереса к обучению и, как правило, появляются трудности в усвоении некоторых дисциплин. Большое значение также играет способность студентов заниматься самостоятельной работой.

Каждому преподавателю, конечно понятно, что студенты с высоким уровнем профессиональной мотивации направлены на учебно-профессиональную деятельность, на развитие самообразования и самопознание.

А вот студенты с низким уровнем мотивации учения в лучшем случае проявляют познавательную активность на уровне предупреждения претензий со стороны преподавателя. В худшем случае занимаются поиском различных путей получения зачета или положительной оценки на экзамене [2].

Но по своей природе человек всегда стремится к обучению и познанию чего-то нового.

Выдающийся психиатр, невропатолог и психолог В. Н. Мясищев говорил, что результаты, которых достигает человек в своей жизни, лишь на 20–30% зависят от его интеллекта, а на 70–80% – от мотивов, которые побуждают его определенным образом себя вести.

Мотивация – это внутренняя энергия, включающая активность человека в жизни и на работе. Она основывается на мотивах, под которыми имеются в виду конкретные побуждения, стимулы, заставляющие личность действовать и совершать поступки. Если говорить о мотивации студентов, то она представляет собой процессы, методы и средства их побуждения к

познавательной деятельности, активному освоению содержания образования.

Можно выделить следующие мотивы в обучении:

1) познавательные, то есть желание узнать что-то принципиально новое;

2) прагматичные, например, желание иметь высокую зарплату, работать в престижной фирме;

3) социальные, подразумевающие долг перед родителями, ответственность за своё будущее, желание утвердиться в обществе, получить высокий статус;

4) коммуникативные, то есть желание расширить круг своих знакомств;

5) профессиональные, то есть стремление узнать уже знакомую специальность на новом уровне, более глубоко.

При этом нужно понимать, студент захочет учиться при условии, что поставленные перед ним задачи в процессе обучения, были, не просто понятны, но и ещё при этом были для него достаточно значимы [3].

Тщательное изучение мотивов выбора будущей профессии студента даст преподавателю возможность корректировать мотивы учения и влиять на его профессиональное становление.

Нужно понимать, что учебный процесс относят к сложным видам деятельности. Мотивов для обучения студентов много, и они могут не только проявляться отдельно в каждом человеке, но и сливаться в единое целое, формируя сложные мотивационные системы.

Можно отметить, что в системе учебных мотивов переплетаются внешние и внутренние мотивы. К внутреннему мотиву относится такой, как собственное развитие в процессе учения; то есть необходимо, чтобы сам обучаемый захотел что-то сделать и сделал это, так как истинный источник человека находится в нем самом. Внешние мотивы исходят от родителей, педагогов, студентов группы, в которой обучается студент, окружения или общества, то есть это учеба как вынужденное поведение и нередко встречает внутреннее сопротивление со стороны студентов. Поэтому решающее значение должно придаваться не внешнему нажиму, а внутреннему пониманию студента.

Можно рассмотреть некоторые способы повышения мотивации у студентов высших учебных заведений.

Во-первых, студенту необходимо объяснить, каким образом знания, полученные в вузе, пригодятся ему в будущем. Студент приходит в учебное заведение для того чтобы стать хорошим специалистом в своей области. Поэтому преподаватель обязан уметь доказать студентам, что его предмет действительно будет полезен в его дальнейшей деятельности.

Во-вторых, студента необходимо не только заинтересовать предметом, но и открыть для него возможности практического использования знаний.

В-третьих, студенту очень важно, чтобы преподаватель был его наставником, чтобы к нему можно было обратиться за помощью во время учебного процесса, обсудить волнующие его вопросы.

В-четвертых, проявление уважения к студентам. Какой бы ни был студент, он в любом случае требует к себе соответствующего отношения.

Приведенные выше мотивы могут сливаться, образуя общую мотивацию для обучения [4].

Все студенты будут с удовольствием посещать занятия, если заинтересовать их своим предметом. Можно создать им такие ситуации на уроках, в которых они могли бы отстаивать свое мнение, принимать участие в обсуждениях, находить несколько вариантов возможного решения поставленной задачи, решать их путем комплексного применения известных им способов решения и т. п. Достаточно эффективное средство для повышения мотивации учебной деятельности студентов и их самостоятельности – это введение рейтинговой системы оценки. Знания оцениваются в баллах, которые набираются в течение всего периода обучения по тому или иному предмету за разные виды успешно выполненных работ (лекция, самостоятельная, контрольная, лабораторная и т.д.). Т. е. в самом начале семестра преподаватель обозначает расширенные возможности перед учащимися, чтобы студент осознавал и понимал, что его отсутствие на лекции, практическом и другом занятии – это минус какой-то определенный балл, а подготовка доклада, выступление на конференции, подготовка презентации и т. д. – плюс столько-то баллов. В итоге у учащегося будет мотивация к получению конкретных бонусов к экзамену или зачету, тем самым повысится ответственность к учебному процессу. Действительная мотивация личным примером. Интерес студента к изучаемому предмету прививается не только профессиональностью преподавания учебного материала, но и личными качествами педагога. Преподаватель, который сам дисциплинирован, не опаздывает на занятия, доброжелательно относится к окружающим, качественно и ответственно выполняет свою работу, своевременно проверяет контрольные, самостоятельные и практические работы студентов, ценится ими. Нельзя обманывать студентов, так как они надолго это запомнят. Если обещали показать учебный фильм, интересную презентацию, провести интересный тест, соревнование, посещение музея и т.д., то

нельзя отступать от намеченных целей [5].

Самому преподавателю нужно уважительно относиться к различным профессиям, по которым учатся студенты образовательного учреждения. Доброжелательный, спокойный тон, положительный, приветливый настрой, залог эффективного обучения. Интонации должно быть достаточно, чтобы выделить важное, сделать акцент, заставить задуматься о том, что преподаватель говорит. Если возникают дискуссионные моменты среди представителей различных профессий, то преподаватель должен уметь разъяснить и убедить каждого в нужности и важности своей специальности. Мы все с детства знаем, что «все профессии нужны, все профессии важны» [6].

Необходимо одобрять успехи студентов, демонстрировать их достижения, например, за хорошее или отличное выполнение работы. Публичная похвала, особенно с описанием достоинств и отличительных особенностей прибавляет студенту уверенности в себе, повышает его внутреннюю мотивацию и желание снова достигать аналогичного результата.

Одной из основных задач профессионального учебного учреждения является стимулирование интересов студентов к обучению таким образом, чтобы их целью стало не просто получение диплома, а диплома, который подкреплен прочными и стабильными знаниями, опирающимися на практику.

Стимулирование – это процесс использования конкретных стимулов для пользы человека, а также влияние, побуждение, внешнее подталкивание к определенным действиям.

Стимул в образовании должен увеличивать мотивацию к обучению у тех студентов, кто получает данное образование.

Существуют различные виды стимулирования студентов. Но самыми действенными, по нашему мнению, остаются стимулы-поощрения.

Нельзя забывать и постоянно применять такие виды поощрения, как объявление благодарности, помещение фотографии на доску почета учебного заведения. Достаточно действенны поощрения денежными премиями,

материальными стимулами. Наверное, для кого-то это будет важно, особенно для малообеспеченных студентов.

Как можно чаще необходимо воплощать в жизнь прежние виды стимулирования: проведение деканатом торжественных линеек или собраний, где будут называться фамилии лучших из лучших, и фотографии данных студентов будут помещены на доску почета деканата. Это, наверняка, поможет усилить мотивацию, ведь амбициозность молодых очень высока. Благодарственные письма студентам и их родителям тоже вызовут волну гордости за свои достижения, желание подтвердить свое положение [7].

Таким образом, активизация познавательной деятельности студента без развития его познавательного интереса не только трудна, но практически невозможна. Вот почему в процессе обучения необходимо систематически возбуждать, развивать и укреплять познавательный интерес учащихся и как важный мотив учения, и как стойкую черту личности, и как мощное средство воспитывающего обучения, повышения его качества.

Успешное преподавание немислимо без стимулирования активности студентов в процессе обучения. Компонент стимулирования не обязательно следует за организацией. Он может предшествовать ей, может осуществляться одновременно, но может и завершать ее.

Литература:

1. Балашов А. П. Теория менеджмента: Учеб. пособие. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2014.
2. Стародубцева В. К., Решедько Л. В. Форма оценки текущей успеваемости студентов с использованием балльно-рейтинговой системы // «Сибирская финансовая школа». – 2013. -№ 4. – С. 145-149.
3. Самоукина Н. В. Эффективная мотивация персонала при минимальных затратах. – М.: Вершина, 2008.
4. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. Пособие для студентов вузов / И. П. Подласый. – М.: Изд. ВЛАДОС ПРЕСС, 2006.
5. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2006.
6. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс. М, 2003.
7. Харламов И. Ф. Педагогика М., 2000.

Обобщение опыта реализации проекта «Культурный дневник студента творческой специальности»

В. Ф. Синькевич

Резюме. В статье рассматривается опыт реализации в ОГБПОУ «Ульяновский колледж культуры и искусства» областного пилотного проекта «Культурный дневник студента творческой специальности», рассчитанный на студентов первых курсов. Данный проект предоставил возможность студентам максимально влиться в окружающее их культурное пространство, расширил кругозор, способствовал максимальному приобщению студентов в рамках учебного процесса к культурной составляющей региона.

Ключевые слова: культурная парадигма, социально-психологический портрет студента-первокурсника, пилотный проект, культурная составляющая региона, творческая смена.

Summarizing the experience of the project work «Cultural Diary of Art student»

V.F. Sinkevich

Abstract. The article deals with the experience of the regional pilot project work «Cultural Diary of Art student» designed for freshmen and used in Ulyanovsk College of Culture and Art. This project provided the students with an opportunity to integrate into the surrounding cultural environment, to broaden their horizons. The students got acquainted with the regional cultural component within the learning process.

Keywords: cultural paradigm, social and psychological portrait of the first-year student, pilot project, cultural component of the region, creative shift.

В последнее время педагогами системы профессионального образования всё больше осознаётся первостепенная важность гуманитарных, нравственных факторов в образовании, а в целом – потребность сближения образования и культуры. Таким образом, речь идет о важности становления культурной парадигмы, которая отвечает особенностям современного этапа жизни российского общества, стремящегося реализовать гражданские ценности и сохранить лучшее из отечественной социальной и культурной жизни.

Именно в рамках культурной парадигмы возможны развитие личностных качеств человека, реализация идей личностно-ориентированного образования. Появление новых моделей образования является попыткой ответить на потребности стремительно меняющегося

времени, которое требует новых подходов к образованию человека. Модернизация образования предполагает качественное обновление содержания и обеспечение его развивающего характера сообразного культуре [1].

В октябре 2014 года в Ульяновском училище культуры (в декабре 2015 года «ОГОБУ СПО «Ульяновское училище культуры (техникум)» переименовано в ОГБПОУ «Ульяновский колледж культуры и искусства») стартовал областной пилотный проект «Культурный дневник студента творческой специальности», рассчитанный на студентов первых курсов. Данный проект предоставит возможность студентам максимально влиться в окружающее их культурное пространство, **понять** важность и необходимость выбранной профессии, **понять** – должен **захотеть** познать все тонкости профессии, **полюбить** её и, став высококвалифицированным специалистом, **остаться** в будущей профессии на долгие годы.

Перед началом старта проекта по результатам анкетирования был составлен социально-психологический портрет студента-первокурсника. Выяснено, что дети приходят учиться с различными мотивами, с разной степенью профессиональной (творческой) подготовки, с понятием о культуре. В основном, – это дети из муниципальных образований Ульяновской области (районов, посёлков, сёл), чаще относящихся к категории малообеспеченных и социально незащищённых семей.

Так как основной контингент обучающихся – это ребята из сельской местности, которые не имели доступа к культурному продукту в том объёме, в котором получает городской житель, необходимо расширить кругозор, максимально приобщать студентов в рамках учебного процесса к культурной составляющей региона. Приобщать не только в качестве посетителя мероприятий, а в качестве участника, организатора, соорганизатора, волонтёра.

На Дне посвящения в первокурсники (в октябре 2014 года) в торжественной обстановке каждый обучающийся получил дневник с разъяснениями о том, что с ним делать. Ежемесячно в училище вывешивалась афиша культурных событий с информацией об основных культурных мероприятиях, проходящих в городе Ульяновске. Совместно с кураторами учебных групп студенты изучали афишу и составляли план посещений мероприятий. За

2014-2015 учебный год (выставки, дискуссионные площадки, спектакли, мастер-классы, концерты, творческие встречи).

Проект был реализован на территории Ульяновской области с 15 октября 2014 года по 12 июня 2015 года.

Участники проекта – студенты двух учебных заведений среднего профессионального образования Министерства искусства и культурной политики Ульяновской области: 65 студентов первых курсов ОГБУ СПО «Ульяновское училище культуры (техникум)» и 18 студентов Димитровградского музыкального училища.

Проект дал импульс для более тесного взаимодействия с областными учреждениями культуры. В целях реализации творческих проектов заключены новых соглашения с Попечительским советом государственного учреждения культуры «Ульяновский драматический театр имени И. А. Гончарова», областным художественным музеем, театром юного зрителя.

Студенты-первокурсники с кураторами или родителями, а так же самостоятельно посетили более 100 мероприятий. В течение года участники проекта посетил или приняли участие в: более 20 библиотечных мероприятиях, 15 театральных спектаклях, 20 художественных выставках, 10 фестивалях, 15 акциях, 15 конкурсах, более 100 культурно-массовых мероприятиях различного уровня.

Итак, в мае были подведены итоги проекта. Победители областного проекта: 17 студентов Ульяновского училища культуры и 4 студента Димитровградского музыкального училища были награждены бесплатными путевками для участия в творческой смене «Симбирская Мозаика» на турбазу Садовка УлГТУ Старомайнского района Ульяновской области с 08 июня по 12 июня 2015 года.

Творческая смена «Симбирская Мозаика» проводилась по нескольким направлениям:

- обучающие занятия с участниками смены – семинар-тренинг «Культурный проект в действии»; пленэр со студентами специализации «Дизайн»; обучающий мастер-класс по

портретной живописи; мастер-класс по изготовлению тряпичной куклы, мастер-класс по аквагриму;

- культурно-развлекательная программа для участников смены в свободное время: работа творческих объединений по интересам (музыкальный салон, литературный салон, танцпол, арт-площадка) с привлечением отдыхающих;

- спортивно-оздоровительное направление: утренняя зарядка, купание, катание на катамаранах и лодках;

- помощь в организации культурной программы отдыхающих на территории турбазы.

Итоги творческой смены: получены профессиональные навыки работы над творческим проектом; улучшена профессиональная подготовка по специальности – «Хореография», «Дизайн», «Социально-культурная деятельность» «Этнохудожественное творчество»; разработан перспективный творческий проект «Ярмарка искусств»; создана игровая модель творческой индустрии «Творческое объединение “Штукатурка”»; организована инновационная культурная программа «Ярмарка искусств»; досуг детей – анимационная программа, интерактивные игры, проведен конкурс детского рисунка Лето-Садовка-2015; организована галерея рисунков «Арт-сушка».

Также организованы: вечерний музыкальный салон (игры на фортепиано и гитаре), вечерний литературный салон (чтение стихов); PS-концерт; 8 интерактивных площадок на территории турбазы Садовка; организованы и проведены мастер-классы по: хореографии, изготовлению тряпичной куклы, аквагриму, временному тату хной. Получены знания и навыки о новых профессиях в сфере культуры: арт-директор, музыкальный продюсер, режиссёр, технический директор, аниматор; пройдена 4-х дневная программа пленэрной живописи.

Литература:

1. Стенина Т. Л. Социокультурное проектирование: методические указания. Ульяновск, 2009.

Формирование эмоционального благополучия дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

М. Ю. Стожарова, Е. А. Мыскина

Резюме. В статье рассматривается актуальная проблема формирования эмоционального благополучия дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Исследование, проводимое на базе дошкольной образовательной организации, посвящено поиску и апробации наиболее оптимальных педагогических условий, обеспечивающих возможности для воспитания, образования и развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Среди таких условий особо выделяется организация и функционирование лекотеки и освоение педагогическим коллективом технологии ортобиотика.

Ключевые слова: дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, педагогические условия, лекотека, взаимодействие с родителями, ортобиотика.

Forming emotional well-being of preschool children with disabilities

M.Iu. Stozharova, E.A. Myskina

Abstract. The article deals with the actual problem of forming the emotional well-being of preschool children with disabilities. The study was conducted on the basis of a particular preschool educational organization. It was dedicated to the search and testing of optimal pedagogical conditions providing the opportunities for training, educating and developing children with disabilities. Among these conditions the author highlights organizing Lekoteka and mastering ortobiotics technologies by the teaching staff.

Keywords: preschool children with disabilities, pedagogical conditions, Lekoteka, interaction with parents, ortobiotics.

В настоящее время чрезвычайно актуальной становится проблема специальной педагогической поддержки семьям, имеющим детей со специальными образовательными потребностями. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и детей-инвалидов является приоритетным направлением деятельности системы образования в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273. В ФГОС по дошкольному образованию говорится о том, что коррекционная работа и инклюзивное образование должны быть направлены на:

- обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ОВЗ, оказание

им квалифицированной помощи в освоении программы;

- освоение детьми с ОВЗ программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей.

Необходимость уделять особое внимание формированию эмоционального благополучия дошкольников с ОВЗ связана с особенностями их развития. Согласно исследованиям Л. А. Абрамян, М. И. Лисиной, А. Д. Кошелевой, Т. А. Репиной, «эмоциональное благополучие» можно определить как устойчивое эмоционально-положительное самочувствие ребенка, основой которого является удовлетворение основных возрастных потребностей: как биологических, так и социальных. Многие авторы отмечают, что эмоционально благополучными и рождаются, и становятся в процессе всей жизни.

Л. А. Абрамян отмечает, что «социальное развитие маленьких детей по-настоящему может осуществляться лишь в эмоциональном контакте со взрослым. От качества общения зависят полноценное развитие ребенка и его положительное эмоциональное самочувствие среди близких в семье. В свою очередь, это оказывает влияние на развитие положительных взаимоотношений со сверстниками» [6, с. 138]. Понятно, что ребенку дошкольного возраста, имеющему ограниченные возможности здоровья, сложнее обладать эмоциональным благополучием или эмоциональным здоровьем, так как изначально он имеет нарушения физического здоровья, которые могут повлечь за собой и нарушения развития чувства индивидуальности, и сложности в общении с другими людьми, и неумение проявлять достаточную активность.

Дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в особом индивидуально-ориентированном подходе, включающем поддержку их личностного развития, формирование психологических предпосылок обучения, оптимизацию родительско-детского взаимодействия. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья также нуждаются в квалифицированной психологической помощи.

Актуальность исследования состоит в приращении принципиально нового подхода к организации взаимодействия ДОО с семьей,

который заключается не в формальном знакомстве родителей с особенностями организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, а в привлечении родителей непосредственно к активному участию в образовательном процессе ДОО. Данный подход позволяет поставить родителей в позицию реальных участников педагогического процесса детского сада.

Подобная позиция родителей может благоприятно сказаться на развитии детей, так как в данном случае гарантировано повышение уровня педагогической и специальной компетентности родителей в вопросах коррекции развития детей в условиях семьи, а также предоставление возможности детям с ОВЗ получить новый социальный опыт, способствующий развитию навыков общения и выработке социально ориентированного поведения [4, с 128].

Возникает противоречие между необходимостью оказания квалифицированной помощи родителям в вопросах коррекции развития детей на базе муниципальных дошкольных образовательных учреждений и неразработанностью форм, средств и методов взаимодействия ДОО с семьями детей, имеющих отклонения в развитии как посещающих, так и не посещающих детский сад.

Проблема формирования эмоционального благополучия дошкольников с ОВЗ в условиях взаимодействия ДОО и семьи требует теоретического обоснования и практического решения.

Решение данной проблемы и составило цель нашего исследования.

Целью данного исследования является определение эффективности влияния технологии самосбережения и жизненного оптимизма на формирование эмоционального благополучия дошкольников с ОВЗ.

Объектом исследования является эмоциональное благополучие дошкольников с ОВЗ.

Предметом исследования – формирование эмоционального благополучия дошкольников с ОВЗ на основе технологии самосбережения и жизненного оптимизма.

К основным задачам данного исследования относятся следующие:

- раскрыть сущность организационно-педагогических условий, способствующих формированию эмоционального благополучия дошкольников с ОВЗ на основе технологии самосбережения и жизненного оптимизма с целью повышения их стартовых возможностей;
- повысить компетентность родителей в вопросах коррекции развития детей в условиях семьи;
- разработать и экспериментально проверить систему (содержание, формы и методы),

способствующие формированию эмоционального благополучия дошкольников с ОВЗ на основе технологии самосбережения и жизненного оптимизма у детей, посещающих и не посещающих ДОО;

- оценить эффективность проведенной работы.

Гипотеза состоит в предположении о том, что формирование эмоционального благополучия и развитие личности детей с ОВЗ на основе технологии самосбережения и жизненного оптимизма (ортобиотики) будет происходить наиболее эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

1. Обеспечения взаимодействия ДОО и семьи по вопросам коррекционно-развивающей работы с детьми.

2. Использования лекотеки, основанной на игре, как системы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, не посещающих ДОО.

3. Освоения педагогами технологии (ортобиотика), включающего такие структурные компоненты, как: рекреация, релаксация и катарсис по отношению к дошкольникам с ОВЗ;

Практическая значимость данного исследования состоит в разработке системы работы (содержания, форм и методов), способствующей формированию эмоционального благополучия и развития личности дошкольников с ОВЗ на основе технологии самосбережения и жизненного оптимизма с целью повышения стартовых возможностей у дошкольников, посещающих и не посещающих ДОО.

В ДОО № 49 «Жемчужинка» г. Димитровграда на момент начала исследовательской работы имелся достаточно богатый опыт работы с детьми с ОВЗ:

В МБДОО функционирует пять групп компенсирующей направленности:

- группа компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития;
- группа компенсирующей направленности для слабовидящих детей, детей с амблиопией и косоглазием;
- две группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи);
- группа компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (заикание);

Детский сад посещает 10 детей-инвалидов с различными нарушениями психосоматического развития:

- дети с нарушениями опорно-двигательной системы;
- слабовидящие дети, дети с амблиопией и косоглазием,
- слабослышащие дети;
- дети с нарушениями слуха и нарушениями ау-

тистического спектра;

- дети с речевыми нарушениями.

На всех воспитанников детского сада, посещающих группы компенсирующей направленности, после проведения входного диагностического обследования составляются перспективные индивидуальные планы коррекционно-развивающей работы, направленные на развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении. Индивидуальные планы, составленные в соответствии с ФГОС ДО и с учетом особых образовательных потребностей ребенка, позволяют отмечать даже самую незначительную динамику в его развитии и сравнивать его не со сверстниками, а только с ним самим вчерашним и отражать необходимые параметры для грамотного построения его образовательной траектории.

Для успешной социализации детей-инвалидов разработаны программы коррекционно-развивающей работы воспитания, обучения и развития, выстроенные с учетом образовательных перспектив ребенка и на основании выписки из индивидуальной программы реабилитации и абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы. Организация образования данных детей осуществляется в соответствии с индивидуальным учебным планом и согласовывается с родителями (законными представителями) воспитанника.

В результате данной работы прослеживается положительная динамика развития воспитанников.

По соблюдению *первого условия – обеспечения взаимодействия ДОО и семьи по вопросам коррекционно-развивающей работы с детьми*, можно констатировать, что в детском саду созданы благоприятные условия, позволяющие индивидуально подходить к проблемам каждой семьи, учитывая их возраст, социальный статус, родительские запросы и степень заинтересованности.

С помощью анкет, тестов, проведенных опросов и бесед мы выявляем реальные потребности родителей в образовательных услугах, определяем уровень педагогической культуры, изучаем особенности семейного воспитания. На основании полученных данных нами составляется перспективный план взаимодействия с семьей.

Для повышения педагогической культуры родителей в детском саду используются такие традиционные формы взаимодействия, как родительские собрания, педагогические консультации, родительские уголки, папки-пере-

движки, но в то же время активно используем и инновационные формы и методы работы.

В детском саду функционирует родительский клуб «Наше всё», основным направлением которого является педагогическое просвещение родителей в вопросах воспитания и коррекции детей, пропаганда положительного опыта семейного воспитания.

Ежегодно нами проводятся круглый стол «Играем вместе», тренинги и практикумы «АБВГДей-ка», «Поиграем пальчиками» и др., совместные образовательные мероприятия по Физическому развитию «Мы – солнечные лучики», совместные игровые концерты. Ежеквартально педагоги ДОО организуют для родителей мастер-классы, во время которых родители «превращаются» в детей и под руководством педагогов получают необходимые знания и умения по организации игрового взаимодействия с детьми в домашних условиях.

В ДОО выпускается ежемесячная газета «Вырастай-ка», на страницах которой можно найти много интересной и полезной информации по вопросам успешного вхождения дошкольников в социальный мир. В каждом номере газеты выходит рубрика «Вопрос – ответ», в которой даются ответы специалистов дошкольной организации на вопросы родителей, посланных в газеты через специально оборудованный в холле почтовый ящик. Данная рубрика существует и на сайте ДОО, где каждый родитель также может дать совет, рассказать о своем опыте воспитания, задать вопросы, прочитать ответы других родителей, попросить совет по возникшей проблеме.

В детском саду практикуется привлечение родителей к образовательной деятельности с детьми. Мама и папа знакомят детей со своей профессиональной деятельностью, делятся впечатлениями о путешествиях по городам России.

Один раз в неделю в среду во второй половине дня в детском саду проводится «Вечер радостных встреч». В это время родители имеют возможность поиграть вместе со своим ребенком под руководством специалистов.

Используются педагогами и полюбившиеся всем досуговые формы работы – совместные праздники, экскурсии, ежемесячно оформляются выставки детско-родительских работ.

Данные мероприятия помогают развивать искреннюю заинтересованность родителей, поднимают авторитет семьи, спланируют детей, родителей и педагогов.

Одним из важнейших педагогических условий, обеспечивающих формирование эмоционального благополучия и развитие личности детей с ОВЗ, не посещающих ДОО, является *использование лекотеки*. В 2015 году в МБДОО №9

49 «Жемчужинка» организована деятельность структурного подразделения «Лекотека» для детей с ОВЗ, не посещающих ДОО. Рассмотрим основные принципы и возможности ее функционирования подробнее.

В целях повышения (улучшения) возможностей функционирования данного структурного подразделения педагогами детского сада была разработана авторская программа «Вместе с мамой».

При создании программы «Вместе с мамой» авторы опирались на индивидуально-ориентированную коррекционно-развивающую программу «Лекотека», разработанную сотрудниками кафедры Клинической психологии раннего детства МГППУ и программу формирования психологического здоровья дошкольников М. Ю. Стожаровой. Авторы программы «Лекотека» (Казьмин А. М., Калдарару Н. М., Петрусенко Е. А., Перминова Г. А.) опирались на теоретическую базу достижений Московской психологической школы (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина, А. И. Мещеряков и др.), в которой признается ведущая роль обучения в развитии ребенка, общения с близким взрослым; использовались идеи современной западной гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), теории привязанности (Боулби, М. Малер) и других [3, с. 12].

В программе формирования психологического здоровья дошкольников под редакцией М.Ю. Стожаровой выделены определенные разделы работы и задачи по формированию у дошкольников уверенности в себе, по закреплению в эмоциональной сфере детей положительных эмоций, обучению адекватному выражению эмоций, формированию адекватной положительной самооценки [5, с. 12].

Принцип построения программы «Вместе с мамой» совпадает с принципами программы «Лекотека» (Казьмин А. М., Калдарару Н. М., Петрусенко Е. А., Перминова Г. А.) [3, с. 42].

Задачи деятельности Лекотеки определяются индивидуальной коррекционно-развивающей программой сопровождения ребенка, разрабатываемой специалистами, на основе существующих методов и техник коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами.

Исходя из индивидуальных особенностей детей с различными вариантами нарушений развития и специфики проблем родителей разработать универсальный план сопровождения, даже в рамках сходных состояний в Лекотеке, не представляется возможным. Специалисты разрабатывают перспективные индивидуальные планы сроком на 3 - 4 месяца.

Для успешного реализации программы «Вместе с мамой» в ДОО созданы благоприят-

ные кадровые и материально-технические условия.

В штате детского сада имеются специалисты, готовые работать в Лекотеке - это учитель-дефектолог, сурдопедагог, тифлопедагог, учитель-логопед, педагог-психолог, инструктор по адаптивной физической культуре, инструктор по плаванию, музыкальный руководитель, медицинская сестра - ортопедистка. Все педагоги имеют высшую квалификационную категорию и большой опыт работы с детьми с ОВЗ. Это люди, постоянно стремящиеся к новым знаниям, способные преодолевать любые трудности и препятствия.

Так как в детском саду имеются группы компенсирующей направленности, то материально-техническая оснащенность ДОО позволяет проводить занятия в Лекотеке. В МБДОУ № 49 «Жемчужинка» имеются кабинеты учителя - логопеда, учителя - дефектолога, кабинет коррекции зрения, сенсорная комната, музыкальный и спортивные залы, бассейн и зал сухого плавания.

Но все же основным условием успешной реализации программы является личная заинтересованность и активное участие родителей.

По реализации *третьего педагогического условия - освоению педагогами технологии ортобиотки по отношению к дошкольникам с ОВЗ*, необходимо отметить, что ортобиотический подход позволяет эффективно сбалансировать все три аспекта здоровья — физическое, психическое и нравственное.

Согласно исследованиям Кужель Н. А., Бардола И. Р., Дубровина Н. Д. суть данной технологии — опора на целостный подход, связь воображения и телесных ощущений, взаимосвязь и взаимоподдержка слуховых, зрительных, кинестетических, тактильных ощущений. Для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья она подходит идеально, потому что, какими бы благоприятными ни были условия социальной адаптации, ее результаты во многом зависят от активности самой личности. А ортобиотика как раз и включает в себя формирование активной жизненной позиции и жизненного оптимизма, достижение гармонии человека с окружающей природой, учит искусству вести правильную жизнь и самосберегать здоровье [2, с. 38].

Данная технология была адаптирована специалистами для работы с воспитанниками данной образовательной организации.

Для поддержания и восстановления двигательной активности педагогами используются логоритмика, дыхательная гимнастика, упражнения на развитие моторных функций, элементы Су-Джок-терапии, различные подвижные игры.

В целях снятия мышечного и психоэмоци-

онального напряжения – проводится релаксация в сенсорной комнате, дети принимают водные процедуры (плавание в бассейне, контрастный душ), аутотренинг, арт-терапия.

Для успешной социальной адаптации проводятся тренинги общения, любование природой, праздничные мероприятия, «терапия средой».

Детский сад активно сотрудничает с учреждениями культуры и спорта. Воспитанники посещают музеи, выставки, концерты, спортивные мероприятия.

Педагоги МБДОУ «Детский сад № 49 «Жемчужинка» города Димитровграда Ульяновской области» делают все возможное для формирования эмоционального благополучия детей с ограниченными возможностями здоровья и в условиях ДОО, и в семье, чтобы дети могли воспитываться в атмосфере любви и спокойствия.

Литература:

1. Ильина С. К. Лекотека в ДОО. Организация, документация. М., 2011. (Приложение к журналу Управление ДОО).
2. Кужель Н. А., Бардола И. Р., Дубровина Н. Д. Ортобиотика – основополагающая технология в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья! // Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). М., 2014.
3. Казьмин А. М., Казьмина Л. В., Ярыгин В. Н. Российская Лекотека: Методическое пособие (Служба специальной помощи семьям, воспитывающим детей с особенностями развития). М., 2006. (Особый ребенок в семье: помощь и поддержка).
4. Социализация детей с ОВЗ на современном этапе: научно – методический и прикладной аспекты: Сб. науч.- метод. Материалов/ под ред. А. Ю, Белогурова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой. М., 2014.
5. Стожарова М. Ю. Формирование психологического здоровья дошкольников. Ростов н/Д, 2007.
6. Эмоциональное развитие дошкольников / Под ред. А. Д. Кошелевой. М., 1985.

Развитие креативности студентов средствами содержания образования

Л. Т. Ткач

Резюме. Внедрение современного содержания образования, новых форм деятельности требует от педагогов творческой инициативы, владения навыками исследовательской деятельности, развития внутренней потребности в изменении характера взаимодействия с субъектами педагогического процесса. Креативность и компетентность становятся качественными характеристиками профессионализма педагога.

Ключевые слова: креативность, содержание образования, импровизация, художественно-творческая деятельность, алгоритм, педагогическая игра.

Developing creativity of students by means of educational content

L.T. Tkach

Abstract. Introduction of modern educational content and new activity forms demands teachers' creative initiative, possession of research activity skills, development of internal need for changing the interaction with subjects of the pedagogical process. Creativity and competence become qualitative characteristics of teachers' professionalism.

Keywords: creativity, content of education, improvisation, art and creative activity, algorithm, pedagogical game.

Важной задачей современного педагогического образования является развитие творческого потенциала будущего педагога, что предполагает формирование соответствующей культуры сознания, отношений и поведения в деятельности. В его содержании особое значение имеет исследовательский компонент: знания, умения, навыки и отношение к культуре исследования. Одним из показателей качества и результативности подготовки будущего педагога в условиях профессионального образования является его готовность к исследовательской и креативной деятельности в условиях образовательного учреждения.

Усиление внимания к проблеме подготовки педагога обусловлено также повышением уровня требований общества к профессионалу, его способности адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности. В современной педагогической науке актуализируется проблема инновационных технологий подготовки будущего педагога для работы в новых социально-педагогических условиях. В

научных школах Е. В. Бондаревской, В. В. Краевского, В. А. Сластенина и др. исследуются различные аспекты готовности учителя к профессиональной деятельности с учетом меняющейся социокультурной образовательной ситуации, потребностей школы и общества в реализации концепций современного образования.

Сущность современного образования проявляется, прежде всего, в формировании культуры мышления, творческих способностей студента на основе глубокого понимания истории культуры, освоения культурного наследия, овладения культурой профессиональной деятельности. Обучение творчеству, а не знаниям, выступая как ценностная установка инновационного обучения, предполагает формирование способности личности изменять основу собственной деятельности и взаимодействий с окружающим социумом, строить и преобразовывать программы их осуществления в сотрудничестве с другими людьми.

В педагогическом образовании эта проблема становится все более актуальной, так как сегодня школе нужен не узкий специалист-предметник, а личность, способная ввести ребенка в мир культуры, научить его видеть, чувствовать, думать, помочь осуществить творческую самореализацию и культурное самоопределение. Творчески работающий педагог находится в постоянном поиске путей и средств решения задач всестороннего развития детей, прилагает максимум усилий для их реализации.

Креативная деятельность требует от педагога глубоких научно-методологических, теоретико-прикладных, обще- и кросскультурных знаний, на основе которых он проектирует, моделирует и реализует технологии работы с детьми с учетом ряда принципов, определяющими среди которых являются:

- культурологический: ненасильственное воспитание и обучение, построение субъект-субъектных отношений на основе диалога и взаимодействия культур, учет индивидуальных особенностей ребенка и реализация его природного потенциала;
- доступности: свободный выбор вида деятельности, темы, материалов, наличие возможности заниматься желаемым делом и т.д.
- постепенности: последовательный переход от простого к сложному в художественно-творческой деятельности.

Важным показателем готовности будущих педагогов к креативной деятельности является наличие организаторско-коммуникативных умений, которые необходимы для установления творческого взаимодействия с детьми в процессе совместной деятельности; определенных личностных качеств: эмпатии, толерантности, находчивости, отзывчивости и др. Особое значение в творческом взаимодействии приобретает способность педагога к импровизации, которая позволяет искать наилучшие решения реализации педагогического процесса.

В. И. Загвязинский, исследовавший взаимосвязь педагогического творчества и импровизации, указывает: «Педагог не просто имеет право на импровизацию, он не имеет права не импровизировать, он обязан постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии импровизационной готовности, готовности творить и искать наилучшие решения на уроке ради того, чтобы полно и эффективно воплощать задуманное» [1, с. 121].

К этой же позиции близка и точка зрения В. А. Кан-Калика и Н. Д. Никандрова, которые считают, что педагогическая импровизация является важнейшим элементом педагогического творчества учителя и его саморазвития [2].

Сравнительный анализ творческого потенциала студентов и креативного уровня их деятельности показал, что при высоком творческом потенциале (94% опрошенных студентов) более половины респондентов выполняют работу на репродуктивном уровне. При дополнительном опросе было выявлено, что 71% студентов объясняют этот феномен отсутствием специальных умений, 16% – нежеланием выполнять дополнительную работу, 13% – необязательным требованием со стороны преподавателей. Данные диагностики подтверждают недостаточную готовность студентов к осуществлению креативной деятельности и актуализируют необходимость поиска эффективных путей формирования профессиональных навыков и умений руководства художественно-творческой деятельностью детей.

Учитывая тот факт, что качество профессиональной подготовки и уровень культуры поведения в деятельности педагога способствует разрешению разнообразных ситуаций в системе «педагог-дети», мы сочли необходимым в процессе преподавания курса «Теория и методика развития детского изобразительного творчества» формировать у студентов навыки по использованию инновационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста, что, на наш взгляд, будет влиять на развитие их творческих способностей и формирование культуры деятельности.

Подготовка будущих педагогов реализуется посредством целенаправленного, продуктив-

ного использования их творческого потенциала, инициативы, самостоятельности на аудиторных занятиях и в процессе самоподготовки и предполагает выработку у них умения выбрать оптимальную форму обучения в зависимости от цели, задач занятия в организации дошкольного образования, устанавливать субъект-субъектные отношения в процессе деятельности.

При проектировании программ изучения дисциплин художественно-эстетического цикла мы учитывали, что в структуру содержания подготовки, наряду с компонентами теоретической и практической готовности, необходимо выделение опыта творческой деятельности, а также опыта мотивационно-ценностного отношения к педагогической действительности. Выделение этого компонента, по мнению В. А. Слостенина, обусловлено необходимостью формирования социальной и профессиональной позиции педагога, в частности системы его эмоционально-оценочных отношений как источника активности [3].

Рабочей программой курса предусмотрено проведение практикума, основная цель которого – сформировать у студентов культуру творческой деятельности. Основные задачи практикума заключаются в следующем:

- углубление и активизация знаний по дисциплине «Теория и методика развития детского изобразительного творчества»;
- формирование навыков использования нетрадиционных техник изображения и инновационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста;
- развитие творческих способностей студентов в процессе решения профессионально-педагогических задач.

Обучение студентов во время практикума предполагает не только усвоение ими определенного объема знаний и умений, но и обязательное овладение технологиями организации детской художественно-творческой деятельности. С этой целью преподаватель организует деятельность студентов по принципу проведения занятий с детьми. Это своеобразная педагогическая игра, в которой студенты выполняют роли детей разного возраста, с неодинаковым уровнем готовности, а преподаватель – роль воспитателя, которому надо увлечь детей интересным делом, развивать их художественно-творческие способности.

Развитие креативных качеств личности студента предполагает учет его субъектного опыта, степень развития когнитивных систем, личностных качеств. Наряду с практикумом нами используется спецкурс по проблеме «Своеобразие и пути активизации детского изобразительного творчества» [4, с. 35]. Основная цель данного спецкурса – углубление и систематизация знаний будущих педагогов по проблеме дет-

ского творчества, формирование у них навыков научно-теоретической, исследовательской работы. В ходе спецкурса решаются следующие задачи:

- определение содержания детского художественного творчества и выявление значимости творческой деятельности в личностном развитии;
- освоение и проектирование способов активизации художественно-творческой деятельности дошкольников;
- формирование педагогических умений и навыков студентов: аналитических, проективно-конструктивных, рефлексивных, диагностических и т.д.;
- развитие профессионально-личностных качеств будущих педагогов: творческой инициативы, самостоятельности, уважения к личности ребенка и других.

На основе изученных дисциплин профессионального и психолого-педагогического блоков, с учетом практического опыта студентам предлагаются задания научно-исследовательского характера по выбранной самостоятельно теме. Примерный перечень тем отражает различные аспекты изучаемой проблемы. Разработка темы осуществляется на основе алгоритма деятельности, который представляет собой схему взаимосвязанных и последовательно расположенных компонентов деятельности. Четкое выполнение всех компонентов согласно алгоритму способствует успешной подготовке студентов к активному участию в работе на занятиях по спецкурсу. Алгоритм регламентирует последовательность операций (выбор темы, целеполагание, формулировка задач, составление плана действий, теоретическое исследование, изучение (обобщение) педагогического опыта, выдвижение гипотезы, разработка плана экспериментальной работы (фрагмента), практическая деятельность, педагогическая диагностика, обобщение полученных результатов, выводы, оформление реферата) и предполагает творческую активность исполнителей [4, с. 85-86].

По спецкурсу проводятся обзорные лекции, раскрывающие современные научно-мето-

дические подходы к проблеме детского творчества и практические занятия по овладению нетрадиционными технологиями руководства художественно-творческой деятельностью детей, мини-конференция, на которой студенты представляют рефераты, обсуждают различные условия и пути активизации детского изобразительного творчества.

Представленный аспект подготовки будущих педагогов основывается на деятельностном подходе, который реализуется посредством организации занятий в форме педагогических игр, построения модели общения «педагог-дети», использования приемов активизации познавательной и креативной деятельности студентов: решение педагогических задач, организация дискуссий, применение алгоритмов деятельности, выдвижение альтернативных версий и др.

Взаимосвязь базовой профессиональной подготовки и активного художественного творчества студентов актуализирует у них потребность непрерывного эстетического самосовершенствования как одного из основных показателей культуры человека. Знание основ изобразительного искусства и технологий руководства художественно-творческой деятельностью детей в сочетании с культурой и креативностью позволят педагогу не только критически перерабатывать и использовать многообразие накопленного опыта, но и активно вести поиск эффективных путей развития воображения, фантазии, креативных способностей детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М., 1987.
2. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
3. Сластенин В. А. Проектирование содержания педагогического образования: гуманистическая парадигма. В кн. СЛАСТЕНИН. М., 2000.
4. Ткач Л. Т. Подготовка студентов к работе по формированию у дошкольников способностей к усвоению культуры изобразительного творчества: Педагогика высшей школы: Учебное пособие. Тирасполь, 2001.

ФИЛОЛОГИЯ

Блогосфера как открытое информационное пространство: опыт классификации

Н. А. Ануфриева

Резюме. Настоящая статья посвящена проблеме классификации блогов по различным аспектам: типу автора, основному содержанию, теме.

Ключевые слова: блог, блогосфера, видеоблог, фотоблог, текстовый блог.

Blogosphere as an open information space: classifying experience

N.A. Anufrieva

Abstract. The article considers classifying blogs according to different aspects (authors, main content and topics).

Keywords: blog, blogosphere, videoblog, photoblog, text blog.

Интернет стал неотъемлемой частью жизни каждого человека. Это доступ к миллионам терабайт информации (библиотекам, галереям, новостям, музыке), это возможность общения, самовыражения через различные каналы связи: социальные сети, форумы, чаты. И особого внимания здесь заслуживают блоги.

Уникальность блогосферы заключается в том, что она совмещает в себе как площадку для общения, так новостные и обучающие ресурсы. Благодаря этому, блоги стали особенным средством коммуникации и самопрезентации, сформировалась отдельная субкультура блогеров. Однако несмотря на популярность среди пользователей Интернета, научного интереса блоги долгое время не вызывали: их изучение началось лишь в 2005 году, когда первому блогу – «Ссылки Джастина» – исполнилось без малого 10 лет.

Популярность блогосферы привела и к появлению большого количества жанров блогов, однако их единой и общепринятой типологии до сих пор не существует. Кроме того, с развитием технологий интернет-дневники разделились не только по жанрам, но и по способам ведения, типам мультимедиа и т.д.

Разные исследователи и журналисты предлагали свои варианты классификаций, основанные на жанровом, технологическом или других основаниях. В данной статье предпринята попытка на основании множества источ-

ников представить наиболее универсальную и подробную классификацию блогов.

В первую очередь все блоги можно разделить **по типу интернет-платформ:**

1) **блоги, созданные на бесплатных платформах** (Livejournal, YouTube, 500px и т.д.), такой блог проще создать (существует заданный платформой шаблон), на бесплатных платформах легче найти аудиторию (большинство блогов расположено на платформах этого типа);

2) **блоги, созданные на платных платформах.** На специальных платных хостингах располагаются «изолированные» блоги. Обычно они создаются профессиональными блогерами, уже имеющими свою аудиторию, или фирмами, творческими персонами / коллективами с целью продвижения своего бизнеса в Интернете. Так же на отдельных платформах создаются блоги образовательных учреждений.

По способу ведения блога выделяют:

1) **блоги, ведущиеся с персональных компьютеров** (сюда же относят планшетные компьютеры);

2) **моблоги** («мобильный» + «блог») – блоги, ведущиеся с мобильных телефонов, смартфонов. В основном имеют графическую направленность.

По типу автора (блогера) блоги делятся на:

1) **личные** – ведутся одним лицом (блогером), который, как правило, является и создателем блога;

2) **призрачные** – ведутся неустановленной личностью (личностями) под псевдонимом или от имени другого лица. Авторство почти невозможно установить;

3) **коллективные** – ведутся группой лиц;

4) **корпоративные** – ведутся сотрудниками какой-либо организации.

По правовому статусу:

1) **личный блог** – блог физического лица;

2) **групповой блог** (корпоративный, блог общественной или государственной организации) – блог, создаваемый юридическим лицом реализации коммерческих целей, связи общественностью и т.д.;

3) **правительственный блог** – блог прави-

тельствственных институтов, созданный для взаимодействия с гражданами.

По **особенностям контента** блоги разделяют на:

- 1) **контентные** – в блоге публикуется первичный авторский контент;
- 2) **мониторинговые** – блог, основное содержание которого – прокомментированные ссылки на другие сайты;
- 3) **цитатные** – блог, в основе содержания которого – цитаты на другие блоги;
- 4) **тамблелоги** – записи в таком блоге могут быть только одного формата (только видео, только фото, только цитата и т.д.);
- 5) **спам-блоги** – блог, созданный для продвижения чего-либо (бизнеса, отдельной персоны и т.п.);

По **цели создания** блоги бывают:

- 1) **тематические** – блог посвящен только одной теме, например красота, путешествия, политика;
- 2) **общетематические** – блогер не придерживается освещения только одной темы, публикует материалы обо всем, что ему интересно.

По **типу мультимедиа** блоги делятся на:

- 1) **текстовые блоги**;
- 2) **видеоблоги (влоги)** – блоги, основное содержание которых – видеофайлы. Длина видео обычно от двух до пятнадцати минут. Тематика разнообразна – от «горячих» новостей до обзора новой модной коллекции. Человека, ведущий видеоблог, называют видеоблогером.

Принято считать, что видеоблогинг «родился» 2-го января 2000-го года, когда американский блогер Адам Контрас (Adam Kontras) впервые опубликовал видеозапись в своем текстовом блоге.

Самый популярный на данный момент видеохостинг – сайт YouTube. На нём размещены как профессионально снятые фильмы и клипы, так и любительские видеозаписи, включая видеоблоги.

В Россию видеоблогинг получил свое развитие позднее, нежели на Западе. В 2008-ом году появились первые видеоблоги Ильи Медисона (геймблог) и Дмитрия «Камикадзе-Ди» Иванова (юмор). В 2010-ом году появились интернет-шоу «+100500» и «This is Хорошо», ведущие которых в юмористической манере обзвевали вирусные видео. Эти влоги завоевали огромную популярность у российских пользователей Интернета.

Аудитория видеоблогеров также разнообразна, но если говорить о развлекательном контенте – юмористические влоги, гейм влоги, бьюти влоги, лайфстайл-влоги, – то их основная аудитория это пользователи от 13 до 21 года. Более зрелой аудитории (30+) на YouTube пока мало.

Интерес молодежи к видеоблогам можно объяснить, на наш взгляд, тенденцией к визуализации информации, близостью самих видеоблогеров по возрасту и интересам к их публике (возраст видеоблогеров – 17-30 лет). Videоблогеры имеют схожие с зрителями проблемы, увлечения, переживания, чем и интересны для молодежи. Это своего рода форма общения с ровесником, близким по духу человеком.

В силу этого видеоблогинг как средство развлечения и получения информации стремительно вытесняет телевиденье, печатные СМИ и текстовые блоги.

«Взрослая» аудитория тоже пользуется видеохостингами, но сфера интересов этой категории зрителей в основном лежит в поиске полезной информации, ответов на интересующие вопросы, обучающих роликов. На данный момент существует большое количество видеоблогеров, создающих «взрослый» контент, но популярности они пока не приобрели.

Однако возрастная аудитория видеоблогов будет постепенно расширяться, т.к. нынешняя молодежь, взрослея, будет приобретать и новые интересы, а более взрослое поколение неизбежно осваивать Интернет и, в частности, видеохостинги.

1. Фотоблоги. Это блоги, содержание которых – регулярно публикуемые фотографии, обычно сопровождающиеся текстовым описанием, названием, датой и временем снимка. Фотоблоги зачастую имеют функцию комментирования, выставления рейтинга (лайки и дизлайки).

В основном блоги этой группы ведут профессиональные фотографы для продвижения своего бизнеса и увеличения популярности, и журналисты, основная занятость которых связана с путешествиями по миру или с репортажами из «горячих точек».

Фотоблоги имеют свою классификацию жанров, т.к. фотография, в первую очередь, является самостоятельным видом искусства. Так на одной из крупнейших платформ для размещения фотоблогов – 500px.com [4] – существует следующая классификация.

- **Абстрактные фото** – фотографии, в основе которых лежит изображение не объекта, а формы, цвета, линий.
- **Город и архитектура** – фотографии, на которых запечатлены различные городские здания и элементы архитектурной композиции: колонны, лепнина и пр.
- **Еда** – фотографии, на которых изображена еда.
- **Животные** – фотографии, на которых изображены животные.
- **Знаменитости** – фотографии, на которых изображены знаменитые люди.

- **Зрелища** – фотографии, сделанные на концертах, театральных представлениях и пр.
- **Индустриальный** - фотографии, на которых изображены городские объекты, преимущественно мосты, колодцы, здания заводов. Главное условие – много металла и бетона, мало зелени, деревьев.
- **Искусство** – фотографии, на которых изображены предметы искусства.
- **Мода** – съемка коллекций одежды и аксессуаров домов моды, съемки дефиле, мероприятий и т.п.
- **Натюрморт** – фотографии неодушевленных предметов и композиций из них.
- **Ню** – фотографии, изображающие красоту и эстетику обнаженного человеческого тела.
- **Пейзаж** – на фотографиях изображена природа в её первозданном или как-либо измененном виде.
- **Праздник** – фото различных торжеств: свадьбы, юбилеев, выпускных и т.д.
- **Путешествия** – фотографии, сделанные во время путешествия. Могут быть изображены любые объекты, принадлежащие посещаемой фотографом местности – природа, животные, люди, здания и т.п.
- **Транспорт** – фотографии различного транспорта.
- **Улица** – жанр фотографии, сделанной в общественном месте: на улице, в парке, на пляже и т. п.

Обычно один фотоблог посвящен одной теме (хотя фотограф может работать с разными объектами и стилями). Многие темы могут пересекаться между собой («Свадьба» и «Природа», «Улица» и «Транспорт», «Природа» и «Пейзаж» и т.д.)

2. Артблоги. Блоги, в которых представлены картины, выполненные либо самим блогером, и сопровождаемые названием, датой завершения рисунка и текстовым описанием, или произведения других авторов (галерея).

Ведутся в основном художниками и дизайнерами. Оригинальные работы классифицируются, как правило, подобно фотоблогам: портрет, пейзаж, натюрморт и т.п. Артблоги, представляющие собой галереи, могут классифицироваться по именам художников, пр. Клод Монэ, Иван Айвазовский, Джексон Поллок и т.д.

3. Подкасты. Блоги, содержание которых – картинки со звуком или просто звуковые файлы, нажав на которые можно получить ту или иную информацию. **Подкастингом** называют процесс создания и распространения звуковых и видеофайлов (подкастов). Человека, создающего подкасты, называют **подкастером**. Подкасты от видео- и аудиоблогов отличает то, что последнее создается с учетом обрат-

ной связи – аудиоблоги и видеоблоги можно комментировать. У подкастов такая функция отсутствует. Кроме того, блогам характерна определенная хронологичность, в то время как подкасты либо вообще не связаны между собой, либо заключены в определенные тематические группы, которые, опять же, между собой не пересекаются.

Подкасты могут создаваться видеоблогерами в рамках их блогов – это рекламные видеоролики или видеоанонсы, а также **скринкастинг** – совмещение транслирования с пояснениями автора. Чаще всего, сюжет представляет собой обзор или объяснение функций какого-либо интернет-ресурса или программы.

4. Аудиоблоги. Редко используемый тип ведения блога, основанный на создании и публикации аудиоматериалов. Аудиоблоги возникли в 90-х годах, когда блогеры вместо создания текстовых заметок начали записывать свои мысли в аудиоформате. Более широкое распространение, на сегодняшний день, имеют аудиоблоги музыкантов, где те выкладывают свои музыкальные композиции, и аудиоблоги, содержащие аудиокниги.

Аудиоблоги не получили широкого распространения в силу того, что не все блогеры обладают ораторскими навыками. Записать текст без соответствующего опыта бывает не просто, поэтому аудиоблогерами были и остаются представители таких профессий, как журналист, ведущий ТВ или радио, преподаватель и т.д., то есть люди, обладающие навыками грамотной, четкой речи и поставленным голосом.

Также блоги делятся по освещаемым темам. Классификации в источниках разнятся, поэтому мы представим примерный перечень. Многие темы могут быть представлены в одном блоге или даже в одной записи блога:

- **Бьюти блог.** Блог о красоте и моде, новинках и тенденциях в этих индустриях. Содержит обзоры на различные косметические новинки, отчеты с показов модных коллекций и т.п. Автора бьюти блога называют бьютиблогером.

- **Тревел блог.** Блог, в котором рассказывается о путешествиях – о городах, странах, курортах, традициях и кухне разных народов, о сувенирной и прочей продукции, которую можно приобрести в том или ином городе или стране и т.п.

- **Гейм блог.** Блог об играх (компьютерных, настольных и т.п.) и игроках. Геймблогеры пишут о новостях из мира игр, делают обзоры на игры и современные компьютеры, рассказывают о достижениях киберспортивных команд.

- **Новостной блог,** или блог СМИ. Основной контент – новости, преимущественно политике, мировых и локальных конфликтах,

крупных происшествиях.

- **Спортивный блог.** Основное содержание – обзор новостей спорта, новинки на рынке спорттоваров и т.п.

- **Блог об искусстве.** Может иметь разную реализацию – о литературе, о живописи, о скульптуре, о фотографии, о музыке, о кино, об искусстве вообще. Блогеры делятся материалами, связанными с одной из областей, делают обзоры на новинки соответствующей индустрии, рассказывают о тенденциях и изменениях, делятся собственным творчеством.

- **Блоги о быте.** Сюда обычно входят блоги о психологии отношений, о детях, о ведении домашнего хозяйства и т.п.

- **Блоги об образовании.** Это могут быть блоги отдельных образовательных учреждений, или же личные блоги, в которых блогер рассуждает о процессе обучения, проблемах образования, делится обучающими материалами и т.п.

- **Блоги для автомобилистов.** Блогеры рассказывают о ремонте, новинках, тест-драйвах и краш-тестах автомобилей.

- **Блоги о технике.** Основной контент строится вокруг обзоров на новейшие гаджеты, компьютерные программы, и репортажей с выставок техники.

- **Аналитический блог.** Такие блоги обычно ведутся журналистами, политиками (иногда – специалистами некоторых узких сфер). В них блогер дает субъективный обзор современной политической и социальной обстановки, агитирует к чему-либо и т.п.

На данный момент чаще всего встречаются такие тематические блоги, как **бьюти блоги, гейм блоги, тревел блоги, новостные блоги.**

Темы могут пересекаться даже в узко направленных блогах. Например, бьютиблогер может написать пост о своём путешествии в другую страну и рассказать о представленном в ней рынке косметической продукции.

Свою классификацию блогов предлагает А.О. Алексеева. В ней исследователь опирается на тип информационного материала, представленного в онлайн-дневниках [1]:

- блоги, записи которых носят личный характер (пользователь описывает события своего дня, дает субъективную оценку чем-либо и т.п.);

- блоги, записи которых носят экспертный характер в какой-либо области знаний (автором выступает специалист данной области);

- блоги, авторы которых специализируются на отборе и классификации опубликованных в СМИ материалов.

Записи личного характера являются преобладающим типом блогов в Рунете. Это может быть описание личной жизни, мероприятий, на которых побывал автор, и т.д. Личные дневники не предполагают обсуждения серьезных проблем.

Блоги, попадающие в группу «отбор и классификация», скорее характерны для зарубежного сегмента сети. В основном это развлекательные дневники, нередко с коллективным авторством. В Рунете тоже есть подобные примеры, но их значительно меньше. Например, «Лентач» – **паблик** (публичная страница; внутренний термин соцсети) социальной сети «ВКонтакте».

Примером же блога, автором которого является специалист какой-либо области знаний, может выступать «Schneier on Security» («Шнейер на страже») [2], посвященный вопросам компьютерной безопасности. Его ведет знаменитый криптограф Брюс Шнейер.

Следует отметить, что текстовые блоги стремительно теряют свою популярность. В последние годы блогеры все больше ориентируются на видеоформат своих дневников, и это отчетливо видно по охвату аудитории – если популярные блогеры Живого Журнала имеют около 2-5 тысяч подписчиков, то аудитория популярных видеоблогеров начинается с нескольких сотен тысяч и доходит до нескольких миллионов (самый популярный видеоблогер в мире – шведский геймер Феликс Чельберг (PewDiePie) – имеет больше 44 миллионов подписчиков) [3]. Из ЖЖ уже почти исчезли специализированные блоги – гейм, бьюти, аналитика и т.п., что также говорит о стремительной смене ориентиров пользователей глобальной сети.

Литература:

1. Алексеева А. О. Новые интерактивные медиа в контексте теорий информационного общества: автореферат дис. ... канд. филол. наук, М. 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/novye-interaktivnye-media-v-kontekste-teorii-informatsionnogo-obshchestva> (дата обращения: 24.02.2016).
2. Schneier on Security [Электронный ресурс]. URL: <https://www.schneier.com/> (дата обращения: 25.04.2016).
3. PewDiePie // YouTube [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/user/PewDiePie> (дата обращения: 12.02.2016).
4. 500px.com [Электронный ресурс]. URL: <https://500px.com/> (дата обращения: 17.03.2016).

Пейзаж как средство раскрытия темы одиночества в художественном произведении

Н. С. Комарова

Резюме. В статье рассматривается пейзаж как важный элемент психологизма А. П. Чехова и как способ раскрытия темы одиночества в рассказах писателя. На материале рассказов «Дачники», «Архиерей» и повести «Степь» выявляются особенности пейзажа, которые способствуют раскрытию темы одиночества, раскрываются причины отчуждённости героев.

Ключевые слова: тема одиночества, способы раскрытия темы одиночества, пейзаж, психологизм А. П. Чехова.

Landscape as a means of disclosing the theme of loneliness in a literary work

N.S. Komarova

Abstract. The article deals with landscape as an important element of A. Chekhov's psychologism and as a way of disclosing the theme of loneliness in his stories. Using the stories «Summer Folk (Dachniki)», «Bishop (Arkhieriei)» and «Steppe (Step)» the author of the article reveals the particular features of landscape, that contribute to the disclosure of the themes of loneliness and reasons of heroes' alienation.

Keywords: theme of loneliness, ways of disclosing the theme of loneliness, landscape, A. Chekhov's psychologism.

Тема одиночества в рассказах А. П. Чехова и соотносимые с ней проблемы отчужденности людей друг от друга, невозможности полноценного межличностного контакта не раз становились предметом внимания литературоведов (А. Ф. Захаркин, В. Б. Катаев, В. И. Камянов, В. Я. Линков, А. П. Чудаков, В. И. Тюпа). Однако вопрос о средствах и способах раскрытия темы одиночества не исчерпан на сегодняшний день.

Одним из способов раскрытия темы одиночества в рассказах А. П. Чехова является пейзаж. Особенности чеховского пейзажа рассмотрены в работах А. П. Ауэра, М. П. Громова, К. А. Кочновой. Исследователи приходят к выводу, что пейзаж Чехова психологичен, отражает эмоции, переживания реального человека, выполняет важную смысловую функцию в контексте творчества писателя. Так А.П. Ауэр, говоря о чеховском пейзаже, называет его «пейзажем настроения» — это пейзаж с растворенной в нем человеческой эмоцией. «При-

рода, оставаясь природой, в то же время несет на себе печать человека, жизни его души. В чеховской природе, в отличие от солнечной или уютно-грустной природы импрессионистов, слишком много безнадежной печали, тяжелой меланхолии» [1, с. 1]. К. А. Кочнова вслед за А. П. Ауэром, говоря о пейзаже, соотносит его с мотивом одиночества. Она пишет, что «мотивы одиночества, тоски тесно связаны с мироощущением природного времени писателем» [3, с. 1].

Сам писатель относился к природе с особой философией, в одном из писем к Л. А. Авилевой он пишет: «Я рассуждаю так: богат не тот, у кого много денег, а тот, кто имеет средства жить в богатой обстановке, которую дает ранняя весна» [4, с. 46]. Психологизм реализуется за счет деталей, изображающих природные явления: «старый некрасивый сад» отражает состояние героя («В родном углу»), главная героиня сравнивается с высохшим фонтаном, что указывает на ее психологическое состояние («Ведьма»).

О роле пейзажа в произведениях Чехова говорил и Л. Андреев: «Пейзаж у Чехова не менее психологичен, чем люди, его люди не более психологичны, чем облака... Пейзажем он пишет своего героя, облаками рассказывает его прошлое, дождём изображает его слезы» [2, с. 338].

Пейзаж служит одним из средств раскрытия темы одиночества в произведении. Описания пейзажа соотносятся с чувствами и сознанием персонажей. Применительно к рассказам Чехова можно говорить о нескольких типах пейзажа, разделяющихся в зависимости от времени суток: вечерняя, ночная природа, и от времени года: летняя, зимняя, осенняя. Каждый пейзаж передает определенное состояние героя. Для анализа нами были выбраны рассказы «Дачники» (1885), «Архиерей» (1902) и повесть «Степь» (1888), в них соблюдены названные принципы. В центре рассказа «Дачники» находятся два героя: муж и жена. Первоначальный пейзаж вносит ноту романтики, так как описывается весенний вечер, а, как известно, весна — это время пробуждения, новизны. О чем-то новом свидетельствуют гудки поезда, звуки поезда (символ прогресса). «Иза облачных обрывков глядела на них луна и хмурилась: вероятно, ей было завидно и до-

сладко на свое скучное, никому не нужное девство. Неподвижный воздух был густо насыщен запахом сирени и черемухи. Где-то, по ту сторону рельсов, кричал коростель» [6, с. 1].

Большое внимание автор уделяет образу луны, который является сквозным в его рассказах. В этом юмористическом рассказе образ луны создаётся при помощи олицетворения, в результате чего получается комический эффект. «Луна, точно табаку понюхала, спряталась за облако. Людское счастье напомнило ей об ее одиночестве, одинокой постели за лесами и долами» [6, с.1].

Рассказ наполнен радостью жизни до приезда гостей. Во время встречи с родственниками герои чувствуют злобу, сначала друг на друга, пытаясь выяснить, по чьей прихоти был нарушен их покой.

В конце рассказа снова появляется образ луны «Из-за облака опять выплыла луна. Казалось, она улыбалась; казалось, ей было приятно, что у нее нет родственников» [6, с. 1]. «Состояние» луны словно резонирует с состоянием дачников. Сначала одиночество луны воспринимается как неприятность, вызывает печаль, тоску, но после приезда родственников, раздражения и ссор становится понятно, что одиночество луны – «приятно», так как гарантирует покой и гармонию, нарушенную вторжением родственников в мирную жизнь дачников.

Другой тип пейзажа показан в повести «Степь», природа не резонирует с персонажами, она имеет собственные чувства и переживания. Олицетворения, которые использует писатель, «а вот на холме показывается **одинокий тополь**; кто его посадил и зачем он здесь – бог его знает. От его стройной фигуры и зеленой одежды трудно оторвать глаза. Счастлив ли этот красавец? Летом зной, зимой стужа и метели, осенью страшные ночи, когда видишь **только тьму и не слышишь ничего**, кроме беспутного, сердито воющего ветра, а главное – **всю жизнь один, один...**» [7, с.1]. Образ тополя, как мы отмечали ранее – это сквозной образ чеховских рассказов. Писатель внедряя образ тополя в контекст «Степи», показывает ее одичалость и не нужность человеку. Манящий утренний пейзаж с травами и цветами умытыми росой, под зноем солнца превращается в «обманутую степь» «обманутая степь приняла свой унылый июльский вид. Трава поникла, жизнь замерла» [7, с.1]. Таким же ненужным и одиноким мы видим летающего коршуна.

Но отличается вечерний пейзаж от дневного, «в июльские вечера и ночи уже не кричат перепела и коростели, не поют в лесных балочках соловьи, не пахнет цветами, но степь всё еще

прекрасна и полна жизни. Едва зайдет солнце и землю окутает мгла, как **дневная тоска забыта**, всё прощено, и степь легко вздыхает широкою грудью» [7, с. 1]. Степь, опустошённая палящим солнцем, наполняется жизнью. «И тогда в трескотне насекомых, в подозрительных фигурах и курганах, в глубоком небе, в лунном свете, в полете ночной птицы, во всем, что видишь и слышишь, начинают чудиться торжество красоты, молодость, расцвет сил и страстная жажда жизни; душа дает отклик прекрасной, суровой родине, и хочется лететь над степью вместе с ночной птицей. И в торжестве красоты, в излишке счастья чувствуешь **напряжение и тоску**, как будто степь сознает, **что она одинока**, что богатство ее и вдохновение гибнут даром для мира, никем не воспетые и **никому не нужные**, и сквозь радостный гул слышишь **ее тоскливый**, безнадежный призыв: певца! певца!» [7, с. 1]. Главный герой – мальчик Егорушка, под воздействием удивительной красоты ночного пейзажа, чувствует жажду к жизни, любовь к родине. Ему жаль степь, от того, что ее красоту не чувствуют и не воспевают люди. Сменяя ночную прохладу, дневным солнцем, степь снова становится опустошённой и скучной.

Подобное влияние природы на человека описано Чеховым в рассказе «Архиерей». Связь со святостью для Чехова не являлась прямой, так как он не был православным человеком, в первую очередь его интересовала, определенная красота проводимых церковных обрядов, а образу колокола он посвятил несколько рассказов («Святою ночью», «На страстной неделе», «Перекасти-поле»).

Данный рассказ относится к позднему периоду творчества. Автор отмечает, что было душно и жарко, так и состояние главного героя пресвященного Петра было дурным, он ничего не видел, все слилось в едино, слезы потекли у него из глаз. Далее автор дает описание: «Белые стены, белые кресты на могилах, белые березы и черные тени и далекая луна на небе, стоявшая как раз над монастырем, казалось теперь **жили своей особой жизнью, непонятной, но близкой человеку**. Был апрель в начале, и после теплого весеннего дня стало прохладно, слегка подморозило, и в мягком холодном воздухе чувствовалось **дыхание весны**. Дорога от монастыря до города шла по песку, надо было ехать шагом; и по обе стороны кареты, в лунном свете, ярком и покойном, плелись по песку богомольцы. И все молчали, задумавшись, всё было кругом приветливо, молодо, так близко, всё – и деревья и небо, и даже луна, и хотелось думать, что так будет всегда» [5, с. 1]. И мы понимаем, что главный герой находится в состоянии покоя, нерушимого одиночества, в кото-

ром ему комфортно, у него не текут больше слезы из глаз, он не ждет, когда же все закончится, он не чувствует страдания, он чувствует облегчение легкий холодок, который приходит на смену духоте, на смену жаре приходит дыхание весны. Над жилищем Петра автор, подмечая образ жизни, размещает луну. «И тут также высоко над монастырем тихая, **задумчивая луна**» [5, с. 1]. Состояние покоя и одухотворенности, так же присутствует в рассказе «Княгиня», главная героиня так же, как и Петр наслаждается одиночеством.

После известия, что к нему приехала мать, в доме становится жарко и неудобно. После молебна он попросил закрыть все окна ставнями и лёг спать. Когда же Петру объявили об его неминуемой смерти, он обрадовался. Образ луны проходит через весь рассказ как символ одиночества Петра, его отчужденности от внешнего мира, люди, которые окружали его вокруг кажутся ему мелкими. «Хоть бы один человек, с которым можно было бы поговорить, **отвести душу!**» [5, с. 1]. В данном рассказе пейзаж в начале рассказа воздействует на персонажа, Петр наслаждается увиденной картиной. Так же пейзаж раскрывает образ жизни Петра; автор не случайно сопровождает его символическими образами. Образы природы в сознании персонажа просвещают человека, а обыденность жизни уничтожает прекрасное и опошляет его. Поэтому в конце своей жизни,

Петр устает от ненужной суеты, он приходит, к мысли, что люди настолько опошлись, что не с кем поговорить, отвести душу.

Таким образом, проведя анализ представленных рассказах, мы делаем вывод: природа отражает внутреннее состояние персонажей, их стремление к уединению, влияет на их сознание, дает возможность раскрыть потаенные чувства.

Литература:

1. Ауэр А. П. История русской литературы XX века. Ч. III. [Электронный ресурс] // URL:http://istlit.ru/txt/ruslit19_3/index.htm (Дата обращения 10.12.2014).
2. Громов М. П. Чехов, М.: Молодая гвардия, 1993.
3. Кочнова К. А. Семантическая тема «одиночества» в пейзаже А. П. Чехова // Филология и литературоведение. 2015. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://philology.snauka.ru/2015/04/1241> (дата обращения: 06.04.2015).
4. Чехов А. П. ПСП в 12-ти тт., Т.3.
5. Текст рассказа «Архиерей» [Электронный ресурс] // URL:<http://www.ilibrary.ru/author/chekhov/1.all/index.html> (Дата обращения 30.04.2015).
6. Текст рассказа «Дачники» [Электронный ресурс] // URL:<http://www.ilibrary.ru/author/chekhov/1.all/index.html> (Дата обращения 30.04.2015).
7. Текст повести «Степь» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.ilibrary.ru/author/chekhov/1.all/index.html> (Дата обращения 10.12.2013).

Из опыта классификации газетного заголовка как выразительного средства

Н. А. Федорычева

Резюме. В статье представлен опыт описания экспрессивных возможностей газетного заголовка. Языковой материал выбран из российских периодических изданий.

Ключевые слова: периодическая печать, газетный заголовок, сильная позиция текста, типы заголовков.

From the experience of classifying newspaper headlines as expressive means

N.A. Fedorycheva

Abstract. The paper presents the experience description of using the expressive possibilities of newspaper headlines. The language material was selected from the Russian periodicals.

Keywords: periodicals, newspaper headline, strong position of the text, types of headlines.

Газетный заголовок – это одна из важнейших единиц периодического издания. Его ключевая функция – привлечение внимания, пробуждение интереса читателя, в конечном счёте, формирование общественного мнения.

Заголовки фокусируют внимание потенциальных читателей на интересующей их информации газетного выпуска. Потому умение правильно создать и использовать заголовок в газетном номере часто определяет решение читателя – прочитать ту или иную публикацию или же отложить номер в сторону. Доказано, что неудачный выбор заголовка снижает уровень продаваемости номера. Случается, что статья с интересным, заслуживающим внимания содержанием, остается незамеченной читателем. И наоборот, яркий, звучный заголовок, заставляющий обратить на себя внимание, побуждает прочитать следующий за ним текст, рассмотреть фоторяд. В этом случае заголовки – это «крючок», на который клюет потенциальный читатель и, далее, знакомится со всей публикацией [1, 3]. Заголовок – лицо всей газеты, он влияет на востребованность, приобретаемость издания. Случается, что за ярким, крикливым, сенсационным, заголовком нет заслуживающей внимания информации, и читатель разочаровывается не только в публикации, но и в газетном номере в целом.

Итак, заголовок может быть потенциально сильным элементом текста, захватывающим внимание аудитории, в том случае, если автор

газетной статьи, заметки приложил должные творческие усилия к его формулировке.

На данный момент в лингвистической литературе представлены различные классификации газетных заголовков. Э. А. Лазарева типологизирует современные газетные заголовки по количеству элементов, указывающих на микротемы текста статьи. По этому признаку Лазарева Э.А. выделяет однонаправленные (содержащие одно указание) и комплексные заголовки (содержащие несколько указаний-отсылок) [4].

Однонаправленные заголовки говорят читателю о теме данной публикации, иначе их ещё называют «тематизирующие». Такой тип заголовков включает в себя один элемент смысловой структуры текста: публикации, называющие героя материала, какой-либо факт, авторская оценка ситуации, основная идея текста, событие. Информация, которая заложена в тексте заголовка далее раскрывается и конкретизируется, уточняется. Принцип восприятия простой – от заголовка к тексту. Например, *Музыкант Сергей Ролдугин выступает в Пальмире* (Ведомости от 06.05.16).

Когда заголовок посвящён какому-либо событию, он строится по принципу «случилось, произошло, показало», т. е. заголовок выступает в роли основной идеи, обращает внимание на тему публикации. В данном случае информация воспринимается легко, так как мысль выражается прямо. Например, *Смотрите, что на Солнце происходит!* (Комсомольская правда от 16.02.16).

Также в заголовках мы можем встретить авторскую оценку ситуации: *Россияне не спасли рубль* (Независимая газета от 16.02.16). По мнению Э. А. Лазаревой, «такие заголовки особенно экспрессивны, т.к. построены на вынесении в заглавие неглавной идеи. Кажущаяся вторичность того, что выражено в названии, делает его более выразительным, привлекает внимание. Например, в роли иллюстрации могут быть задействованы слова какого-либо человека по данной проблеме. Общим фоном – выделение какой-нибудь зримой детали, которая приближает к читателю событие, оживляет текст» [4, с. 96]. Например, *Сергей Лавров: «Россия не может вертеться как флюгер»* (Московский Комсомолец от 11.02.16).

Комплексные заголовки соотносятся с не-

сколькими элементами текста одновременно. Они предупреждают усложнённую информацию. Степень их информативности выше, поэтому они обладают большим многообразием и выразительностью текста. Комплексный заголовок включает в себя тему и аналитическую оценку ситуации, какой-либо тезис и иллюстрации. Заголовок выражает несколько элементов смысловой структуры текста. По структуре он достаточно прост, но информативен. Например, *Чем дышат наши дети: узнать это наркотесты не помогут* (Московский Комсомолец от 15.02.16).

Комплексные заголовки предполагают усложнение названия. Если публикация называет профессию человека, то читатель настраивается на то, что в статье он увидит описание профессиональных качеств, но текст также может содержать информацию личного характера: *Люди белой халатности* (Экспресс-газета от 12.04.2007). Если же заголовок содержит имя собственное, то после прочтения текста название публикации окажется более информативным, чем на первый взгляд. Например, *За Россию и Асада* (Газета РБК № 027 от 16.02.16).

Заголовки можно также классифицировать по признаку полноты выраженного. Здесь заглавия делятся на полноинформативные, неполноинформативные и пунктирные [4].

Неполноинформативные или **пунктирные заголовки** представляют собой неполный тезис, отражающий только одну его часть – логическую тему и предикат. *«Как убивали Гошта»* (Комсомольская правда от 06.05.16). Со стороны информативности пунктирные заголовки уступают полноинформативным, но с точки зрения привлечения внимания выходят на первый план.

Л. П. Доблаев выделяет в **полноинформативных** заглавиях **номинативные** и **предикативные**. Номинативные несут в себе тему всего текста, чаще в них присутствуют имена собственные, географические объекты, названия пароходов, заводов, фабрик и т. д. [1]. Например, *Путин назвал Японию важным партнером* (Российская газета от 06.05.16).

Предикативные заглавия – это развернутый тезис ко всей статье. Такие заглавия являются наиболее информативными, дают достаточное количество доводов, чтобы понять, о чем будет идти речь в публикации. *Предотвращенный в Красноярске теракт заставил говорить об «угрозе гастарбайтеров»* (Московский комсомолец от 06.05.15).

М. И. Шостак предлагает следующую классификацию газетных заголовков [5].

1. Повествовательный или констатирующий заголовок использует прямой метод подачи материала. Чаще всего такой заголовок

передает новости. Часто констатирующий заголовок поясняет новости, рисует наглядную картинку. Заголовок – констатация может быть длинным и состоять из двух и трёх предложений. Например, *«Елена» согреет кого угодно. Ей без разницы. Она атомная* (Коммерсант от 20.01.92); *Правящая коалиция Австрии уступает свои позиции правым популистам* (Новая газета от 30.04.16).

2. Заголовок-резюме. Такой вид заголовков характеризует безличность и неопределенно личные формы, нередко появляется ироничная «оговорка». Также в заголовке – резюме присутствует эффект оценивания. *Японцы плохо понимают, что происходит в России, но сохраняют робкую надежду на острова* (Известия от 21.07.15).

3. Заголовок-парадокс – самый «броский» из приводимых типов. Такие заглавия лучше других пробуждают в читателях интерес, привлекают внимание. Заголовок – парадокс рекомендуют использовать для статей материал которых не представляется для читателя интересным. Чаще всего под таким заголовком скрывается далеко не сенсация, зачастую, заголовок-парадокс – это некий обман. Например, *Нефтью сыт не будешь* (Российская газета от 28.04.16).

4. Заголовок-цитата – очень распространён и не менее эффективен. По замыслу авторов статей, у читателя должно сформироваться впечатление достоверности, доверительности. Например, *Дональд Трамп: Я думаю, мы бы поладили с Путиным* (Комсомольская правда от 05.05.16)

5. Заголовок-интрига не содержит указания на источник, основной текст по ходу чтения проясняет ситуацию: *Иртыш встал на дыбы* (Российская газета от 05.05.16).

6. Заголовок-обращение. Целевая установка – задеть за живое, превратить информацию для всех в личную, создать психологический контакт. Например, *В чем сила, брат?* (Российская газета от 02.04.2016), заголовок содержит прямую отсылку к фильмам «Брат» и «Брат 2»

7. Игровой заголовок – это, прежде всего языковая игра, перефразировка. Например, *Жених проверен: брака нет; Взятка, как и талант, даётся не каждому.* Также используются аллегория – *Пыль на спортивных знаменах*, смысловой контраст с его эффектом «обманутого ожидания», например, *О пользе склок*, звуковая инструментовка – аллитерация: *Что реально в Монреале?; Судьи и судьбы*; намеренное нарушение грамматики в целях создания комического эффекта – *Твоя моя не понимай* (Известия от 02.03-15.04.05). Персонификация, усиленная игрой: *«Славы» у Славы могло не быть; На*

Ростроповича обрушился град наград. Журналисты не упускают случая обыграть «говорящую фамилию»: Запомнят они Непомнящего (Московский комсомолец от 20.02.03).

8. **Стихотворный заголовок**, пожалуй, можно отнести к разновидности игровых заголовков. Сегодня его популярность невелика. Но, тем не менее, и этому заголовку есть место в современных публикациях. Например, в «Комсомольской правде» конца восьмидесятых был период, когда порой на один номер приходилось с десятка рифмованных заголовков: *Врачи считают кирпичи; Рифы тарифов; Кому арбузы в обузу?; Уроки и упреки; С болью о волейболе; По секрету не про ракету; Быть ли ТЭЦ, наконец?; Путь короче от Москвы до Сочи; Есть ли сдвиги в Первой лиге?; Эх, кабы не ухабы...; Наша позиция – быть в оппозиции; Как летом стать атлетом* [5]. Действительно, журналистика, как зеркало событий и как их «пересмешник»

не раз доставляла удовольствие читателю разговором и игрой поверх текста.

Приведённые классификации показывают, что существуют разные способы создания важнейшего элемента текста – заголовка, целевой установкой которого является привлечение, удержание внимание аудитории и, в конечном итоге, формирование её мнения.

Литература:

1. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982. 230
2. Кайда Л. Г. Композиционная поэтика публицистики. М.: Флинта, 2006. 243 с.
3. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1978. 356 с.
4. Лазарева Э.А. Заголовок в газете. Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1989. 224 с.
5. Шостак М. «Сочиняем заголовки» //Журнал « Журналист» №3 1998.13

АВТОРЫ

Андрианова Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования; Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, eleniva73@mail.ru, тел. +7 960 367-83-26.

Ануфриева Наталья Андреевна – студентка филологического отделения историко-филологического факультета; Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; kaf_ru@mail.ru, тел. +7 84-22 44-11-58.

Арябкина Ирина Валентиновна – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянов; ar_irina@rambler.ru, тел. +7 960 372-49-32.

Беркутова Диана Искандеровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий профессионального обучения, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; diana820329@mail.ru, тел. +7 908 477-50-39.

Богомолова Мария Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; pedfak_84@mail.ru, тел. +7 906 394-09-63.

Бурдин Евгений Анатольевич – доктор исторических наук, профессор кафедры культурологии и музееведения историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; burdin_e@mail.ru; тел. +7 909 359-94-40.

Горшкова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; uln75@mail.ru, тел. +7 927 631-65-57.

Громова Екатерина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; gromova_ek@mail.ru, тел. +7 908 477-76-98.

Давлетшина Лариса Харисовна – кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе МБОУ «Лицей при УлГТУ № 45»; larisochka2004@mail.ru, тел. +7 927 807-47-51.

Дормидонтова Лариса Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; d1963lp@mail.ru, тел. +7 917 634-23-02.

Ерёмина Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, lariv73@mail.ru, тел. +7 84-22 44-30-88.

Заббарова Марина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; mari-na-z@yandex.ru; тел. +7 906 145-65-04.

Забродина Наталья Александровна – ассистент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; pedfak_84@mail.ru, тел. +7 84-22 44-69-43.

Захарова Лариса Михайловна – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; ulseagull@mail.ru, тел. +7 951 096-33-90.

Зимин Эдуард Сергеевич – заместитель директора школы по ИКТ, МБОУ КШ №7 им В. В. Кашкадамовой; eddyz@mail.ru, тел. +7 917 616-39-85.

Карабаева Светлана Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университета им. И. Н. Ульянова; klana1970@mail.ru, тел. +7 84-22 44-69-43.

Козлова Светлана Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; skv2020@yandex.ru, тел. +7 84-22 44-69-43.

Комарова Наталья Сергеевна – магистрант филологического отделения историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова;
kaf_ru@mail.ru, тел. +7 84-22 44-11-58.

Константинов Игорь Владимирович – старший преподаватель ФГБОУ ВО УИ ГА;
uvauga_ato@mail.ru, тел. +7 84-22 39-80-17.

Лепёшкина Лариса Евгеньевна – аспирант кафедры педагогики и психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова;
seagull-16@mail.ru, тел. +7 927 633 16-16.

Мухамедов Рашид Алимович – доктор исторических наук, профессор кафедры истории, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова;
rasit56@mail.ru, тел. +7 927 630-57-96.

Мыскина Елена Александровна – заместитель заведующей по УВР МДОУ «Детский сад № 49 «Жемчужинка» города Димитровграда Ульяновской области»;
stogmarin@mail.ru, тел. +7 937 456-49-85.

Неткасова Зоя Аркадьевна – учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории, МБОУ города Ульяновска «Средняя школа № 64»;
mou64@uom.mv.ru, тел. +7 84-22 20-67-70.

Поляков Сергей Данилович – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова;
sdpolyakov@mail.ru, тел. +7 927 807-07-51.

Рыбакова Александра Васильевна – аспирант кафедры истории историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова;
alexfisherson@gmail.com; тел. +7 917 615-60-40.

Селеев Сергей Сергеевич – аспирант кафедры истории, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова;
sseleev@gmail.com, тел. +7 917 605-28-83.

Селезнев Сергей Валерьевич – кандидат технических наук, доцент ФГБОУ ВО УИ ГА;
serg13579@mail.ru, тел. +7 906 393-67-51.

Селезнева Елена Константиновна – учитель начальных классов МБОУ «Мариинская гимназия»;
seleznevae13@mail.ru, тел. +7 906 144-93-33.

Синькевич Вера Фадеевна – заведующая методическим отделом, ОГБПОУ «Ульяновский колледж культуры и искусства»;
SVF-25@mail.ru, тел. +7 917 612-91-97.

Стожарова Марина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования; Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова;
stogmarin@mail.ru, тел. +7 905 348-65-69.

Тихонова Анна Александровна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова;
anka.tixonowa@yandex.ru; тел. +7 929 798-35-20.

Ткач Любовь Тимофеевна – проректор по образовательной политике и менеджменту качества обучения, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольной педагогики и специальных методик, ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко»;
tkachlt@mail.ru, +7 37-35 337-95-00.

Файзуллин Радик Рамзиевич – кандидат технических наук, доцент ФГБОУ ВО УИ ГА;
uvauga_ato@mail.ru, тел. +7 84-22 39-80-17

Федорычева Наталья Александровна – студентка филологического отделения историко-филологического факультета; Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова;
kaf_ru@mail.ru, тел. +7 84-22 44-11-58.

Фролов Иван Александрович – заместитель начальника летно-испытательного центра по работе с личным составом, в/ч 15650; Астраханская обл., г. Ахтубинск;
frol.79@inbox.ru, тел. +7 917 091-05-40.

Черкашина Виктория Викторовна – директор НОЦ «У-Знайки», аспирант кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова;
chvv87@yandex.ru, тел. +7 84-22 44-69-43.

AUTHORS:

Andrianova Elena Ivanovna – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of pre-school and primary education; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, eleniva73@mail.ru, tel. +7 960 367-83-26.

Anufrieva Natalia Andreevna – student, Department of Philology, School of History and Philology; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; kaf_ru@mail.ru, tel. +7 84-22 44-11-58.

Ariabkina Irina Valentinovna – Doctor of Pedagogical sciences, professor, Department of pre-school and primary education; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; ar_irina@rambler.ru, tel. +7 960 372-49-32.

Berkutova Diana Iskanderovna – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of technology training; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; diana820329@mail.ru, tel. +7 908 477-50-39.

Bogomolova Mariia Ivanovna – Doctor of Pedagogical sciences, professor, Department of pre-school and primary education; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; pedfak_84@mail.ru, tel. +7 906 394-09-63.

Burdin Evgenii Anatolevich – Doctor of Historical sciences, professor, Department of Cultural studies and Museology, School of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; burdin_e@mail.ru; tel. +7 909 359-94-40.

Gorshkova Tatiana Anatolevna – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of methodology of Mathematical and IT education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; uln75@mail.ru, tel. +7 927 631-65-57.

Gromova Ekaterina Mikhailovna – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of methodology of Mathematical and IT education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; gromova_ek@mail.ru, tel. +7 908 477-76-98.

Davletshina Larisa Kharisovna – Candidate of Pedagogical sciences, programme director, secondary school «Lyceum № 45, Ulyanovsk State Technical University»; larisochka2004@mail.ru, tel. +7 927 807-47-51.

Dormidontova Larisa Petrovna – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of pre-school and primary education; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; d1963lp@mail.ru, tel. +7 917 634-23-02.

Eremina Larisa Ivanovna – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of Pedagogics and Social work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, lariv73@mail.ru, tel. +7 84-22 44-30-88.

Zabbarova Marina Gennadevna – Candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer, Department of pre-school and primary education; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; mari-na-z@yandex.ru; tel. +7 906 145-65-04.

Zabrodina Natalia Aleksandrovna – assistant professor, Department of pre-school and primary education; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; pedfak_84@mail.ru, tel. +7 84-22 44-69-43.

Zakharova Larisa Mikhailovna – Doctor of Pedagogical sciences, Head of Department of pre-school and primary education; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; ulseagull@mail.ru, tel. +7 951 096-33-90.

Zimin Eduard Sergeevich – IT vice-director, secondary school №7 named after V.V. Kashkadamova; eddyz@mail.ru, tel. +7 917 616-39-85.

Karabaeva Svetlana Igorevna – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of pre-school and primary education; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; klana1970@mail.ru, tel. +7 84-22 44-69-43.

Kozlova Svetlana Valentinovna – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of pre-school and primary education; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; skv2020@yandex.ru, tel. +7 84-22 44-69-43.

Komarova Natalia Sergeevna – master student, Department of Philology, School of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; kaf_ru@mail.ru, tel. +7 84-22 44-11-58.

Konstantinov Igor Vladimirovich – senior lecturer, Federal state educational government-financed institution Ulyanovsk Institute of civil education; uvauga_ato@mail.ru, tel. +7 84-22 39-80-17.

Lepeshkina Larisa Evgenevna – postgraduate student, Department of Pedagogics and Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; seagull-16@mail.ru, tel. +7 927 633 16-16.

Mukhamedov Rashid Alimovich – Doctor of Historical sciences, professor, Department of History, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; rasit56@mail.ru, tel. +7 927 630-57-96.

Myskina Elena Aleksandrovna – assistant manager, municipal preschool educational institution «Kindergarten № 49 «Zhemchuzhinka» Dimitrovgrad, the Ulyanovsk region»; stogmarin@mail.ru, tel. +7 937 456-49-85.

Netkasova Zoia Arkadevna – teacher of Russian and Literature, higher qualification category, «Secondary school № 64», mou64@uom.mv.ru, tel. +7 84-22 20-67-70.

Poliakov Sergei Danilovich – Doctor of Pedagogical sciences, professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; sdpolyakov@mail.ru, tel. +7 927 807-07-51.

Rybakova Aleksandra Vasilevna – postgraduate student, Department of History, School of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; alexfisherson@gmail.com; tel. +7 917 615-60-40.

Seleev Sergei Sergeevich – postgraduate student, Department of History, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; sselev@gmail.com, tel. +7 917 605-28-83.

Seleznev Sergei Valerevich – Candidate of Technical sciences, associate professor, Federal state educational government-financed institution Ulyanovsk Institute of civil education; serg13579@mail.ru, tel. +7 906 393-67-51.

Selezneva Elena Konstantinovna – primary school teacher, secondary school «Mariinskaia gymnasium»; seleznevae13@mail.ru, tel. +7 906 144-93-33.

Sinkevich Vera Fadeevna – manager of guidance department, «Ulyanovsk College of Culture and Art»; SVF-25@mail.ru, tel. +7 917 612-91-97.

Stozharova Marina Iurevna – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of pre-school and primary education; Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; stogmarin@mail.ru, tel. +7 905 348-65-69.

Tikhonova Anna Aleksandrovna – Candidate of Psychological sciences, associate professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; anka.tixonowa@yandex.ru; tel. +7 929 798-35-20.

Tkach Lubov Timofeevna – vice-rector, Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, professor, Department of pre-school pedagogics and special methodology, «Trans-Dniestr state university named after T.G. Shevchenko»; tkachlt@mail.ru, tel. +7 37-35 337-95-00.

Faizulin Radik Ramzievich – Candidate of Technical sciences, associate professor, Federal state educational government-financed institution Ulyanovsk Institute of civil education; uvauga_ato@mail.ru, tel. +7 84-22 39-80-17.

Fedorycheva Natalia Aleksandrovna – student, Department of Philology, School of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; kaf_ru@mail.ru, tel. +7 84-22 44-11-58.

Frolov Ivan Aleksandrovich – Deputy Head, Department of flight test center and aviation-related personnel, Military unit 15650; the Asrtakhan region, Akhtubinsk; frol.79@inbox.ru, tel. +7 917 091-05-40.

Cherkashina Viktoriia Viktorovna – headmaster «U-Znaiki», postgraduate student, Department of pre-school and primary education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; chvv87@yandex.ru, tel. +7 84-22 44-69-43.

правила для авторов

К публикации принимаются научные статьи объемом 0,25 — 0,5 авторского листа (10 000—20 000 печатных знаков с учетом пробелов) по научным специальностям, по которым ведется подготовка научных кадров в аспирантуре, и сформировавшимся в вузах научным направлениям (экономика, юриспруденция, психология, педагогика, философия, история, политология, филология).

Статьи представляются в 2 экземплярах в распечатанном (односторонняя печать, формат листа А4, шрифт Times New Roman, кегль 14 пунктов, междустрочный интервал 1,5) и электронном виде (формат *.doc).

Библиографический список, должен быть оформлен согласно ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание», приводится в конце статьи в порядке упоминания источника. В тексте в квадратных скобках дается порядковый номер источника и страницы цитирования, например: [8: 25].

К статье должны быть приложены следующие сведения:

- фамилия, имя, отчество автора/авторов;
- полное юридическое наименование места работы с указанием контактного адреса и телефона;
- должность, ученая степень, ученое и почетное звание;
- контакты автора/авторов (почтовый адрес, телефон, адрес электронной почты);
- краткая аннотация статьи (на русском и английском языках);
- список ключевых слов (на русском и английском языках).

Рукописи статей следует направлять по адресу Россия, 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, д. 4 и на электронную почту redpoisk@mail.ru.

При невыполнении авторами установленных требований рукописи для рассмотрения редакционной коллегией не принимаются.

Решение редакционной коллегии о принятии к публикации или отклонении рукописи принимается по результатам экспертной оценки.

Очередность публикаций статей определяется в зависимости от времени представления статьи и перечня рубрик в каждом конкретном выпуске.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает свое согласие на ее опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте «Научной электронной библиотеки» — www.elibrary.ru), а также на ее распространение в иных формах.

Статьи в журнале размещаются бесплатно. Первоочередное право на размещение статей имеют подписчики журнала.

