



# **НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

**Сборник статей  
Международной научно - практической конференции  
10 октября 2016 г.**

**Часть 1**

Нижний Новгород  
НИЦ АЭТЕРНА  
2016

УДК 001.1  
ББК 60

И 57

**НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ:** сборник статей Международной научно - практической конференции (10 октября 2016 г., г. Нижний Новгород). В 2 ч. Ч.1/ - Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – 182 с.

ISBN 978-5-906887-57-3 ч.1  
ISBN 978-5-906887-59-7

Настоящий сборник составлен по итогам Международной научно - практической конференции «НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ», состоявшейся 10 октября 2016 г. в г. Нижний Новгород. В сборнике статей рассматриваются современные вопросы науки, образования и практики применения результатов научных исследований

Сборник предназначен для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, научных и педагогических работников, преподавателей, докторантов, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи проходят рецензирование (экспертную оценку). **Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.** Статьи представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

При перепечатке материалов сборника статей Международной научно - практической конференции ссылка на сборник статей обязательна.

**Сборник статей постатейно размещён в научной электронной библиотеке eLibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) по договору № 242 - 02 / 2014К от 7 февраля 2014 г.**

УДК 001.1  
ББК 60

ISBN 978-5-906887-57-3 ч.1  
ISBN 978-5-906887-59-7

© ООО «АЭТЕРНА», 2016  
© Коллектив авторов, 2016

***Ответственный редактор:***

**Сукиасян Асатур Альбертович**, кандидат экономических наук.  
Башкирский государственный университет, РЭУ им. Г.В. Плеханова

***В состав редакционной коллегии и организационного комитета входят:***

Баишева Зилья Вагизовна, доктор филологических наук  
Башкирский государственный университет

Виневская Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент  
ФГБОУ ВПО ТГПИ имени А.П. Чехова

Гетманская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент  
Московский педагогический государственный университет

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук  
Новокузнецкий филиал-институт «Кемеровский государственный университет»

Маркова Надежда Григорьевна, доктор педагогических наук  
Казанский государственный технический университет

Симонович Надежда Николаевна, кандидат психологических наук  
Московский городской университет управления Правительства Москвы

Симонович Николай Евгеньевич, доктор психологических наук  
Института психологии им. Л.С. Выготского РГТУ, академик РАН

Смирнов Павел Геннадьевич, кандидат педагогических наук  
Тюменский государственный архитектурно-строительный университет

Танаева Замфира Рафисовна, доктор педагогических наук  
Южно-уральский государственный университет

Professor Dipl. Eng Venelin Terziev, DSc., PhD, D.Sc. (National Security), D.Sc. (Ec.)  
University of Rousse, Bulgaria

**С.И.Андреев,**  
к.ф.н., ВМА им.С.М.Кирова  
**М.И.Боровков,**  
д.ф.н., ИВЭСЭП  
**Г.В.Алексеев,**  
д.т.н., Университет ИТМО  
г.Санкт - Петербург

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Одной из острейших проблем современного общества является демографическая ситуация. Существенная гендерная диспропорция в обществе привела к тому, что численность мужчин на начало 2014 г. составила 65, 7 млн. человек, женщин - 76, 3 млн. человек, то есть женщин было на 16 % , больше, чем мужчин. Такая ситуация отмечается после 28 лет и с возрастом увеличивается.

Численность населения в трудоспособном возрасте по сравнению с началом 2010 г. к настоящему времени снизилась на 0, 4 % и составила 89, 7 млн. человек. Показатель демографической нагрузки увеличился до 582 человек на 1000 трудоспособного населения (на начало 2010 г. - соответственно 578), в том числе нагрузка детьми - 251 и людьми пенсионного возраста – 331.

Данные процессы сопровождаются ростом людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Категория лиц с ОВЗ представлена людьми разного возраста, имеющими различные по степени сложности и характеру отклонения в физическом развитии.

В современной России насчитывается более 15 млн. лиц с отклонениями в здоровье, что составляет около 11 % населения страны. Ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости родителей (особенно матерей), ряд нерешённых социально - экономических, психолого - педагогических и медицинских проблем способствуют увеличению числа лиц с ОВЗ, делая эту проблему очень острой [1].

Несмотря на нечеткость предусмотренных в Законе РФ «Об образовании» механизмов обеспечения совместного обучения, практика обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа при создании специальных условий (классов, групп) и по особым образовательным программам и индивидуальным планам расширяется.

Таким образом, к числу основных социальных проблем людей с ограниченными возможностями являются, наряду с барьерами в осуществлении прав на охрану здоровья, образование, социальная адаптация и трудоустройство. Последние три проблемы тесно связаны между собой, причем в их успешном решении безусловный приоритет имеет образование. Высказанные соображения явились, по - видимому,

основанием для принимаемых в последние годы нормативных актах, способствующих продвижению в направлении решения этих проблем [2 - 3].

Вышеизложенное свидетельствует о том, что усилия научно - педагогического сообщества должны быть направлены на практическую разработку учебно - методических материалов и инструментов для инклюзивного образования, например, с использованием информационных технологий [4 - 5].

Актуальность поиска таких инструментов, в частности, для инженерного образования обусловлена тем, что в программы подготовки бакалавров по этим направлениям, наряду с лекционными и практическими занятиями, обязательно включен лабораторный практикум, как инструмент формирования профессиональных компетенций [6].

Выполнение лабораторных работ связано с необходимостью посещения бакалаврами ВУЗа. Поскольку для бакалавров, обучающихся по дистанционной форме, как правило, назначается индивидуальный график учебного процесса, то выполнение лабораторного практикума приходится повторять несколько раз, по мере посещения бакалаврами ВУЗа. Повышение креативности обучаемого и формирование у него необходимых компетенций, таким образом, связано с поиском средств обеспечивающих выполнение лабораторных практикумов по месту жительства бакалавров, обучаемых по дистанционной форме или имеющих ОВЗ [7].

В рамках решения описанных проблем в ряде Университетов предпринимаются определенные шаги по разработке средств обеспечивающих образовательный процесс в формах доступных для широкого круга обучаемых.

Совершенствуется концепция и принципы проектирования, а также создается комплектный электронный образовательный ресурс системы инклюзивного обучения, включающий как электронные учебники, так и виртуальные лабораторные работы. Это позволяет развить существующую сетевую инфраструктуру и WEB - технологии коллективной и индивидуальной работы студентов.

Реализованные принципы проектирования электронного ресурса через специализированный сервер обеспечивают широкие функциональные возможности и средства интегрирования его в систему других университетских образовательных порталов. В дальнейшем используемые сервером инструментальные средства дадут возможность управлять образовательным процессом таким образом, что его показатели качества будут соответствовать сертификационным нормативам и стандартам, разработанным на основе прямого применения международных стандартов ISO, технических условий СТУ 115.005 - 2001, а также отраслевого стандарта ОСТ 9.2 - 98 «Учебная техника для образовательных учреждений. Системы автоматизированного лабораторного практикума». Специальные дидактические свойства электронного образовательного ресурса, которые предполагается реализовать, будут способствовать совершенствованию интерактивных методов и форм инклюзивного обучения, формировать креативность обучаемых.

В процессе работы с частью этих ресурсов, например с виртуальными лабораторными работами и (или) лекционным материалом формируемые потоки данных, которыми обмениваются субъекты клиент - серверной архитектуры, динамичны. В ресурсе сами данные отделены от их представления и логики обработки. Поэтому как объект управления образовательный процесс достаточно сложен. Этот объект слабо изучен с позиции

современной теории управления и до настоящего времени отсутствуют его модели, ориентированные на решение задач ситуационного управления. Описанная концепция определяет выбор принципов оптимальной организации управления ресурсом в классе многопользовательских систем. При этом предполагается решение множества задач, таких как формирование общепрофессиональных и специальных компетенций. Особую ценность интерактивный электронный контент имеет при самостоятельной работе студента, включая различные инклюзивные формы обучения. Процесс решения может быть сосредоточен в специализированном сервере, наделенном функциями управляющего устройства системы управления, для которой предложена имитационная модель и компьютерная реализация с использованием оригинальных технологий, а также при установке контрольно - измерительных средств на любом удаленном ПК. Специализированный сервер построен как модульная структура, позволяющая легко наращивать его функции.

Кардинальным отличием разработки от известных аналогов является то, что она позволит создавать мобильный электронный контент блочной автономной структуры с независимыми блоками, решающими отдельные дидактические задачи объемом 30 - 40Кбайт. Управление образовательным процессом опираются на результаты инклюзивного обучения студента на электронный ресурс как на объект управления, учитывает его особенности [8].

Сформирована концепция развития сетевой инфраструктуры и Internet - технологий, в том числе, системы дистанционного обучения по каждому из направлений подготовки. Разработан экспериментальный вариант электронного образовательного информационного ресурса.

### **Список использованной литературы**

1. Сборник «Рабочая сила, занятость и безработица в России», 2006 - 2016 г.г.
2. Боровков М.И., Гусейнова Э.Ш., Сахарова Т.К., Пальчиков А.Н. Организационно - экономические особенности социальной адаптации людей с физическими отклонениями. Вестник Воронежского государственного университета инженерных технологий. 2015. № 1 (63). С. 217 - 222
3. Алексеев Г.В., Андреев С.И., Боровков М.И. Современные подходы к решению некоторых проблем непрерывного образования. Монография / Саратов, 2015.
4. Алексеев Г.В., Ковязина М.Г., Пальчиков А.Н., Боровков М.И. Выбор баланса дисциплин в образовательной программе для успешного формирования необходимых компетенций выпускника. Журнал правовых и экономических исследований. 2015. № 1. С. 213 - 218.
5. Андреев С.И., Боровков М.И., Золотарева А.А. Математическое моделирование при организации и в управлении образовательной деятельностью. В сборнике: Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки. сборник статей Международной научно - практической конференции: в 4 - х частях. 2016. С. 30 - 32.
6. Алексеев Г.В., Боровков М.И. Выпускник университета - элита рынка рабочей силы реального сектора экономики? «Технико - технологические проблемы сервиса». 2014. № 1 (27). С. 118 - 122

7. Алексеев Г.В., Боровков М.И. Оценка конкурентоспособности инновационного технического решения. Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 4. С. 137 - 146.

8. Приказ Минобрнауки России от 9.11.2015 № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи».

© С.И. Андреев, М.И.Боровков, Г.В.Алексеев, 2016

УДК37

Алиева М. Г.

Воспитатель «Центр развития – детский сад № 217 «Светлана»

Г.Краснодар

## РОЛЬ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ В МЛАДШЕМ ВОЗРАСТЕ

Так как все психологические процессы закладываются в раннем дошкольном возрасте, то очень важно не упустить этот момент. Познание мира младших дошкольников происходит через сенсорное восприятие. Сенсорное воспитание означает целенаправленное совершенствование, развитие у детей сенсорных процессов (ощущений, восприятий, представлений). В младшем дошкольном возрасте развитие ощущений и восприятий происходит очень интенсивно. При этом направленные представления о предметах легче формируются в процессе их непосредственного восприятия, как зрительного, так и слухового, и осязательного, в процессе различного рода действий с этими предметами. Предметы и явления окружающей действительности обладают комплексом свойств (величина, цвет, форма, звучание, запах и т.п.). Чтобы познакомить с предметом, необходимо заметить характеризующие его свойства, как бы выделить их из предмета. Ребенок, воспринимая, выделяет отдельные признаки, которые ему невольно бросаются в глаза, далеко не всегда они являются наиболее важными, характерными, определяющими облик предмета и помогающими составить о нем правильное представление. Необходимо учить детей выделять в предметах и явлениях самое существенное и характерное. Поскольку ведущей у детей дошкольного возраста является игровая деятельность, то игровой подход может рассматриваться как специфическое средство креативного образования дошкольников. Отечественные исследователи рассматривают игровой подход как стимул познавательной деятельности, мотив нестандартного решения дидактической задачи. Дидактические игры характеризуются своеобразным способом организации воспитательно - образовательной работы с детьми. Настоящее положение связано с тем, что дидактическая игра, в отличие от занятия, предполагает не однотипность действий детей с четко выраженной учебной направленностью деятельности, а вариативность решения учебных задач и наличие значимой для дошкольника игровой мотивации. Если предметы одинаковы по форме и величине и отличаются по цвету (шарики, например), то можно по ним учить различать цвета. Также можно подобрать предметы, одинаковые по форме, но отличающиеся по величине (набор матрешек, мисочки и т.д.). Подобранные таким образом

предметы, игрушки становятся дидактическими пособиями на различение цвета, величины, формы и т.д. На занятиях задачи сенсорного воспитания и развития входят в дидактическую систему и осуществляются применительно к той или иной деятельности с учетом ее специфики. Сенсорное воспитание в процессе обучения и в повседневной жизни требует разных путей и методов.

Умение рассматривать, воспринимать предметы и явления формируется успешно лишь тогда, когда дети ясно понимают, зачем нужно рассматривать тот или иной предмет, слушать те или иные звуки. Потому, обучая восприятию различных предметов и явлений, необходимо четко объяснить детям смысл их действий. Этот смысл становится особенно понятен детям, если они затем используют свои представления в практической деятельности; в этом случае восприятие детей делается более осознанным и целенаправленным: ведь если плохо рассмотреть предмет, то затем трудно изобразить его. Основная задача сенсорного воспитания заключается в том, чтобы формировать у детей такие умения воспринимать и представлять предметы и явления, которые способствовали бы совершенствования процессов рисования, конструирования, звукового анализа слов, труда в природе и т.д. Следует отметить, что совершенствование и развитие сенсорных процессов непосредственно в ходе деятельности, как правило, затруднено. Детям трудно одновременно решать несколько задач – выполнять собственно практические действия конструирования, рисования и т.д. и вместе с тем воспринимать и анализировать предмет, на основе которого создается, например, постройка, рисунок. Специально организованное восприятие предметов с целью использования его результатов в той или иной содержательной деятельности мы называем обследованием. Обследование – основной метод сенсорного воспитания детей. В процессе его дети овладевают умениями воспринимать такие свойства предметов и явлений, как величина, форма, пространственные отношения, цвет особенности звуков человеческой речи и музыкальных звуков. Все эти свойства составляют содержание сенсорного воспитания. Содержание сенсорного воспитания должно быть согласовано с содержанием детской деятельности. Это значит, что обучение детей восприятию предметов, умению их анализировать, сравнивать должно быть согласовано с последующим процессом изобразительной, конструктивной или другой деятельности. В противном случае значительно снижается эффект обучения.

Осуществление сенсорного воспитания в системе различных видов продуктивной деятельности позволяет раскрыть перед детьми такие свойства предметов, с которыми они не столкнулись бы в других условиях. Например, возводя постройку из различных материалов, дети познают не только форму деталей. Но и такие их качества как устойчивость, прочность и т.д. Обследование предметов должно проводится по - разному, в зависимости от его цели. Например, при обследовании предмета перед его конструированием главное внимание обращается на его конструкцию, на основные узлы креплений. При этом предмет рассматривается с разных сторон, что необходимо для правильного восприятия его объемной формы. Несмотря на различия в обследовании предметов в зависимости от последующей продуктивной деятельности можно выделить общие основные моменты, которые характерны для многих видов обследования:

1. Восприятие целостного облика предмета.
2. Выявление основных частей этого предмета и определение их свойств (форма, цвет и т.д.).
3. Определение пространственных взаимоотношений частей относительно друг друга (выше, ниже, слева, справа).



4. Выявление более мелких частей предмета и установление их пространственного расположения по отношению к основным частям.

5. Повторное целостное восприятие предмета.

Такой способ обследования может быть применен для анализа любой формы самых различных предметов, поэтому он может быть назван обобщенным. Способы обследования, применяемые в сенсорном воспитании, разнообразны и зависят, во - первых, от обследуемых свойств, а, во - вторых, от целей обследования. Представления, которые формируются у детей при получении непосредственного чувственного опыта, обогащения впечатлениями, приобретают обобщенный характер, выражаются в элементарных суждениях. Они поддерживаются теми знаниями, которые дети получают об окружающей действительности, о свойствах вещей и явлений. Для повышения эффективности образовательной работы, сенсорного воспитания и обучения большое значение имеет использование в дидактическом процессе различных средств и форм организации обучения: учебные занятия, дидактические игры, дидактические упражнения. Современная дошкольная дидактика разрабатывает вариативные подходы к обучению детей, ориентирующие на использование инновационных методик и технологий (элементов творческого решения исследовательских задач, проблемного обучения, а также моделирования, технических средств обучения и т.д.). Для этого необходимо привлечение имеющегося личного опыта детей в процессе коллективной или индивидуальной поисковой деятельности под руководством педагога. Успешность этой деятельности зависит от навыков общения детей и способности к взаимодействию. Сегодня любое дошкольное учреждение в соответствии с принципом вариативности вправе выбрать свою модель образования и конструировать педагогический процесс на основе адекватных идей и технологий. На смену традиционному образованию приходит продуктивное обучение, которое направлено на развитие творческих способностей, формирование у дошкольников интереса и потребности к активной созидательной деятельности. В современной системе сенсорного воспитания наряду с учебными занятиями определенное место отводится занятиям иного характера, которые проводятся в форме организованных дидактических игр. На НОД такого рода сенсорные задачи воспитатель ставит перед детьми в игровой форме, связывает с игрой. Развитие восприятий и представлений ребенка, усвоение знаний и формирование умений происходит не в процессе учебной деятельности, а в ходе интересных игровых действий (прятания и поиска, отгадывания и загадывания, соревнования в достижении результата). Важное значение имеют и упражнения с дидактическими материалами и игрушками (с наборами геометрических фигур, деревянными сборно - разборными игрушками, вкладышами и др.).

#### **Литература:**

1. Сенсорное воспитание в детском саду. Под редакцией Н.Н. Позднякова, В.Н. Аванесовой. М.1981 г.
2. Дидактические игры в детском саду. А.К. Бондаренко. М. 1991 г.
3. Игровые занимательные задачи для дошкольников. З.А. Михайлова. М. 1985 г
4. Анисимова, Т. С. Развитие креативности воспитанников дошкольной образовательной организации [Текст] / Т. С. Анисимова, М. Г. Алиева // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – Ростов н / Д. –2015. – № 4.

5. Анисимова, Т. С. К вопросу о новом подходе к качеству результата во образовании [Текст] / Анисимова Т. С., Сунайкина Т. В., Гайдукова С. С. // Психолого–педагогические исследования качества образования в условиях инновационной деятельности образовательной организации : материалы VII всероссийской научно–практической конференции (г. Славянск–на–Кубани 5 апреля 2014 г.) : в 2–х ч. – Ч. I. – ФГБОУ ВПО «КубГУ» филиал в г. Славянске–на–Кубани. – Славянск–на–Кубани : Филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске–на–Кубани, 2014. – С. 22–25.

© М.Г.Алиева, 2016

**УДК - 373.1**

**Ю.Б.Антоненко**

учитель начальных классов

Самусьский лицей им. ак. В.В.Пекарского г.Северск Российская Федерация

### **РОЛЬ ПОСЛОВИЦ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ**

Мотивация — начальный этап урока, призванный сконцентрировать внимание учащихся на изучаемом материале, заинтересовать их, показать необходимость или пользу изучения материала. От мотивации во многом зависит эффективность усвоения учащимися учебного материала. Основной целью этапа мотивации (самоопределения) к учебной деятельности является выработка на личностно значимом уровне внутренней готовности выполнения нормативных требований учебной деятельности. [4, 11].

Формирование учебной мотивации – это основная проблема обучения, поэтому уровень сформированности мотивов учения –это основной показатель в работе над этой проблемой. Существует богатый выбор форм и методов мотивации познавательной деятельности ,которые можно объединить в познавательный, волевой, эмоциональный и социальный блоки. [1, 58]. Для реализации этой цели необходимо: - создать условия для возникновения внутренней потребности включения в деятельность («хочу»); - актуализировать требования к ученику со стороны учебной деятельности («надо»); - установить тематические рамки учебной деятельности («могу»). Одним из приемов актуализации требования к ученику со стороны учебной деятельности («надо») является использование пословиц и поговорок. В пословицах и поговорках запечатлён весь познавательный опыт народа, его морально — этические, социально — эстетические, художественные и воспитательные идеалы. Они хранят историю движения народа по пути цивилизации, отражают характер народа, его симпатии и антипатии, связи с соседними народами. Ч то же представляют собой пословицы и поговорки как учебный материал? Особенность пословиц состоит в том, что они сохраняют два плана — буквальный и переносный. Чаще всего под пословицей понимают меткое образное изречение (обычно назидательного характера), типизирующее самые различные явления жизни и имеющие форму законченного предложения. Пословица

выражает законченное суждение [1, 58]. Поговоркой именуют краткое образное изречение, отличающееся от пословицы незавершённостью умозаключения( там же).Пословицы и поговорки обязательно используются в работе всеми учителями начальных классов. Задача педагога состоит в том, чтобы найти максимум педагогических ситуаций, в которых может быть реализовано стремление ребёнка к активной познавательной деятельности. Пословицы и поговорки позволяют оживить урок, повысит его познавательное значение, привить любовь к языку. Основная работа с пословицами — это раскрытие их смысла и актуализация своей деятельности. «Дойти можно лишь тогда, когда идешь».

«Узнать можно лишь тогда, когда учишься».

«Не ошибается тот, кто ничего не делает».

«Умел ошибиться, сумей и поправиться».

«Хорошо того учить, кто хочет все знать». [3, 65]

Что дает использование пословицы в начале урока? Во - первых, организует внимание учащихся, во - вторых, активизирует их воображение. Обе эти составляющие позволяют крайне продуктивно перейти к основной теме урока. Как показал опыт проведения уроков, на котором был использован пословичный материал, прием работы целесообразен, так как пословицы и поговорки : - помогают привлечь внимание детей к мудрости народного слова;

- обогащают и активизируют словарь учащихся;

- развивают устную речь;

- актуализируют учащихся; [2, 31].

Знание пословиц и поговорок очень велико. Не зря народ говорит: «Имеешь ум - следуй за умом, нет его –следуй за пословицей».

Данный этап процесса обучения предполагает осознанный переход обучающегося из жизнедеятельности в пространство учебной деятельности. С этой целью на данном этапе организуется мотивирование ученика к учебной деятельности на уроке. Положительный настрой на работу создают подобранные учителем пословицы и поговорки, которые несут осмысление позиции ученика и его цели в процессе обучения. Положительный результат, зафиксированный ребенком в сознании и создаст положительную эмоциональную направленность на его включение в урок. Без положительного самоопределения к деятельности на уроке невозможна его продуктивная работа на уроке, а значит следующий шаг в познание скорее всего не будет сделан.

### **Список использованной литературы:**

- 1.БСЭ.М., 1975, Т.20.
- 2.Головастикова П.М. «Как сделать учение увлекательным», «Начальная школа», 2006 г.,№2
3. Игнатьева Т.В. Поурочные разработки по обучению грамоте.2015г.
- 4.Фролова.Н.А. «Приемы активного мотивированного овладения учащимися системой знаний и способами деятельности»,ж. «Начальная школа»2006г.,№2

© Ю.Б. Антоненко , 2016

## ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛУБ - КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Студент — это не сосуд, который надо заполнить знаниями,  
а факел, который нужно зажечь.  
Л. Арцимович*

Сегодня в системе образования саморазвитие приобретает приоритетное значение и присутствует практически в каждой образовательной программе в качестве главного ориентира. Газман О.С. включает его в основной категориальный аппарат концепции гуманистического воспитания как базовое для характеристики целей, содержания и средств лично - ориентированного образования. Творческое саморазвитие личности — это интегративный творческий процесс сознательного и целенаправленного личностного становления, основанный на взаимодействии внутренних значимых и активно и творчески воспринятых внешних факторов.

Одним из целесообразных путей решения задачи профессионально - творческого саморазвития личности студентов мы видим в создании психолого - педагогического клуба «ПЕПСИ» («ПЕ» - педагогика и «ПСИ» - психология).

Клубная деятельность характеризуется тем, что организуется с учетом интересов учащихся на основе их добровольного участия. Именно она создает условия для развития творчества, предоставляет возможности для общения, самовыражения, самоутверждения и самореализации в среде сверстников. Клуб «ПЕПСИ» характеризуется общедоступностью для любого члена коллектива. Именно это определяет самостоятельный характер его организации и демократический стиль жизнедеятельности, основанные на свободе выбора занятий. Нельзя ограничивать доступ в клубное объединение плохой успеваемостью, нарушениями дисциплины, конкурентностью приема. В клубе студенты приходят для удовлетворения своих интересов и потребностей. В клубе учащиеся участвуют в разнообразных видах коллективной деятельности, но непременным условием ее организации должен быть творческий характер. Клуб позволяет создать благоприятные условия для развития творческих способностей студента, для удовлетворения его потребностей в общении, для самовыражения, самоутверждения, самоопределения и саморазвития.

Деятельность нашего клуба мы пытаемся выстроить по следующим этапам:

*Первый этап. Вовлечение (мотивационный этап).* В начале учебного года мы организуем знакомство студентов нового набора с клубом через его презентацию. На первом заседании проводится анкетирование учащихся, направленное на выявление предпочтений, интересов, ожиданий студентов. Обязательно происходит ознакомление с уставом клуба, его основными задачами, режимом, формами работы. Мы предлагаем примерные возможные формы работы в клубе: игры (коммуникативные, деловые, познавательные) тренинги, дискуссии, диспуты, конференции, тестирование, психолого - педагогические викторины, интеллектуальный марафон, использование шоу - технологий (например, игра «Самый умный») и др. Использование метода проектов помогает нам определить основные направления работы на данный учебный год.

*Второй этап. Самопознание.* Диагностика выявляет уровень готовности учащихся и степень выраженности качеств и способностей, необходимых им для запуска процесса профессионально - творческого саморазвития личности. Диагностика проводится как специальным образом (анкетирование, тестирование, собеседование и т.п.), так и на конкретном тематическом материале (в форме творческих вопросов по теме) при выборе учащимися заданий и упражнений различного рода и содержания. Далее преподаватель определяет и классифицирует отношение учащихся к предстоящему процессу профессионально - творческого саморазвития личности и, если возможно, предпочитаемые ими виды деятельности, формы работы.

*Третий этап. Включение учащихся в организацию процесса профессионально - творческого саморазвития личности.* Учащиеся выбирают образовательные ориентиры; выстраивают совместно с преподавателем приоритеты и сферы внимания, определяют формы и методы деятельности, намечают тактические и стратегические цели.

*Четвертый этап. Реализация процесса профессионально - творческого саморазвития личности учащихся в учебно - профессиональной деятельности.* Многообразие интересных творческих и развивающих упражнений, тренингов, ролевых игр не только усиливает мотивацию к профессионально - творческому саморазвитию, но и имеет реальный результат в виде увеличения соответствующих способностей. Одной из важнейших задач профессионального образования является создание педагогических условий для развития креативных способностей учащегося, которые нужны ему для творческой деятельности, независимо от будущей профессии.

*Пятый этап. Оценка и самооценка реализации процесса профессионально - творческого саморазвития личности учащихся.* Это рефлексивно - оценочный этап, подразумевающий демонстрацию каждым учащимся своих результатов в профессионально - творческом саморазвитии, их коллективное обсуждение, анализ, сравнение с достижениями товарищей. Помогают в оценке результатов профессионально - творческого саморазвития ежегодно проводимые Конкурсы педагогического мастерства, в рамках которых студенты демонстрируют определенный уровень развития.

Таким образом, деятельность психолога - педагогического клуба можно рассматривать как одну из форм профессионально - творческого саморазвития личности студентов колледжа.

© С.В. Бабенко, М.И Ян, 2016

**УДК 159.9**

**А.А. Бабина**, к.п.н. доцент кафедры ФКиС

Тюменский Индустриальный Университет, г.Тюмень, Российская Федерация

**О.В. Остяков**, ассистент кафедры ФКиС

Тюменский Индустриальный Университет, г.Тюмень, Российская Федерация

## **ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Современные тенденции в исследованиях в сфере психологии здоровья красноречиво свидетельствуют об упрочении позиций экзистенциальной психологии в области изучения факторов психопрофилактики и психогигиены. Одним из таких личностных факторов, по

мнению авторов, выступает позиция личности как активного субъекта деятельности, выражающаяся в способности к самоанализу и самоорганизации. Именно это определяет самодетерминированность поведения и его связь с эффективным функционированием личности, а значит психологическое здоровье.

Психическое здоровье согласно определению Всемирной организации здравоохранения рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезней и активным, целенаправленным приспособлением (адаптацией) к окружающему миру, выражающимся в самоорганизации и саморегуляции. Психическое здоровье ассоциируется с потребностью в самоактуализации личности, способностью к рефлексии, смыслообразованию и реализации базовых ценностей культуры (А.Маслоу, И.Ялом, Э.Фромм, и др).

В рамках экзистенциальной психологии самоанализ и самоорганизация, детерминирующие поведение личности представляют собой понимание себя, принципов и ориентиров своего существования, целей деятельности. Это определение "для себя" таких понятий как "свободный выбор", "необходимость", "жизненная цель", "собственное предназначение", "ответственность", "смертность" и др. Ключевым моментом в контексте этих понятий является собственная субъективная позиция, которая выражает полноценность аутентичности личностного бытия.

Собственная субъективная позиция, на наш взгляд, представлена целенаправленно - ориентированным самоанализом и самоорганизацией. Это находит свое выражение в способности структурировать свою жизнедеятельность и определять ближние, дальние цели. Следующий компонент - это осознание самого себя, своих жизненных целей, своего места в мире, понимание себя в каждый конкретный момент времени и в ситуации. Осознание "здесь и сейчас" обуславливает четкое, ясное восприятие и адекватное понимание себя, собственного предназначения и ситуации. О важности подобного осознания писали В.Франкл, И. Ялом, А.Маслоу, Ф.Перлз, К.Роджерс и др. Осознание, на наш взгляд, обуславливает формирование определенной субъективную позиции, самоанализ, самоорганизацию и, как следствие, психическое здоровье.

Следующий компонент формирования собственной субъективной позиции является способность к совершению того или иного выбора в конкретной ситуации и в жизни в целом. Эта способность основана на полноте осознания себя в ситуации. Это "брошенность личности в мир" [3, с. 165] как в жизненный процесс, заключающийся в непосредственном "переживании - осознании" важности для себя того или иного действия для решения различного рода жизненных и профессиональных целей и задач. "Мы не должны спрашивать о смысле жизни, а понять, что этот вопрос обращен к нам ежедневно, ежечасно и мы должны на него отвечать не разговорами, а делами, выполняя требования дня и часа" [2, с. 201]. Именно в такие жизненные моменты появляется необходимость в совершении личностно - значимых выборов в контексте "свободы", "необходимости" и "ответственности".

Следующее, что хотелось бы еще отметить - это ощущение собственной дееспособности в контексте "Я могу", "Я хочу" и "Я должен". Ощущение собственных сил и возможностей наряду с интересами, потребностями и желаниями позволяет более полно постичь реальность и отделить правильное от неправильного. Формирование субъективной позиции с точки зрения наилучшего личностного выбора идет "в соответствии с самим собой".

Причем успех зависит от того, насколько субъект деятельности активен и стремится понять факты реальности, узнать о них как можно больше. Ведь именно "более полное постижение бытия приводит к убежденности и решимости" [1, с. 300] и, соответственно, такое постижение "должно стать необходимостью".

Все вышеперечисленные компоненты формирования субъективной жизненной позиции как активной личностной позиции субъекта деятельности представляют собой неотъемлемую часть психического здоровья личности. Иначе говоря, формирование определенной позиции личности как субъекта деятельности определяет самоанализ и самоорганизацию что, в свою очередь, оказывает влияние на психическое здоровье личности.

В этой связи хочется отметить, что условиями психического здоровья (счастья и свободы) человека являются не внешние обстоятельства, а постоянная внутренняя работа, выражающаяся в активной жизненной позиции и деятельности, проявляющейся в каждой конкретной ситуации и жизнедеятельности в целом.

#### **Список использованной литературы:**

1. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Перев.с англ. А.М. Татлыбаевой. Ред.,вступ. статья и коммент. Н.Н. Акулиной. - СПб.: Евразия, 1999. - 432с.
2. Франкл В. Воля к смыслу / В. Франк; пер. с англ. - М.: Апрель - Пресс: ЭКСМО, 2000. - 368с.
3. Ялом И. Дар психотерапии / Ирвин Ялом; пер. с англ. Ф. Прокофьева. - М.: Эксмо - Пресс, 2005. - 352 с.

© А.А. Бабина, О.В. Остяков, 2016

**УДК 378.014.3**

**Г.А. Баранова**

к. п. н., доцент кафедры дошкольного  
и начального общего образования

ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки  
работников образования Тульской области»

Г. Тула, Российская Федерация

### **ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО МИРА ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Инклюзивное образование характеризуется целенаправленным изменением как человека с ограниченными возможностями здоровья, так и его здоровых сверстников при совместном взаимодействии в общении, учении, предметно - практической и духовно - практической деятельности на основе формирования общих ценностей и ценностных ориентаций, поведенческих установок, нравственных норм и правил жизнедеятельности.

При отборе ценностей в содержание инклюзивного образования необходимо учесть специфику предметной области, его цели и задачи, характер изучаемого материала. Это: формирование основ гражданской идентичности личности, включая: чувство сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю; осознание ответственности человека за благосостояние общества; восприятие мира как единого и целостного при разнообразии культур, национальностей, религий; уважение истории и культуры каждого народа; «...развитие ценностно - смысловой сферы личности на основе общечеловеческой нравственности и гуманизма: принятие и уважение ценностей семьи и общества, школы и коллектива и стремление следовать им; ориентация в нравственном содержании и смысле поступков, как собственных, так и окружающих людей, развитие этических чувств - стыда, вины, совести - как регуляторов морального поведения; развитие умения учиться как первого шага к самообразованию и самовоспитанию; развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия ее самоактуализации и др.» [2, с.167].

Современный учитель должен владеть различными способами использования средств школьного учебника в формировании ценностного мира обучающихся. В качестве таких средств могут выступать: текстовый материал, аппарат организации усвоения, иллюстративный материал, аппарат ориентировки.

Текстовый материал является важным структурным элементом учебника. Ценностно - ориентационная направленность является главным критерием при отборе и показателем эффективности ценностно - ориентированных текстов.

В текстах ценностно - ориентированный материал фиксируется через определенные способы: «...условное отражение ценности, включение в учебники ценностно - ориентированный материал, основываясь на его дидактической ценности; прямое отражение ценности - автор учебника показывает свое отношение к изучаемому объекту оценочными суждениями; косвенное отражение ценности, когда автор формирует отношение к ценности через пробуждение адекватных эмоций; опосредованное отражение ценности, когда оценивается не отношение к реальным личностям, событиям, явлениям, а отношение к образам как к чему - то общему, типичному, существенному; деятельностное отражение ценности, когда пробуждается ценностное отношение к объекту через организуемую практическую и творческую деятельность»[1, с.47].

Подсистема «Внетекстовые компоненты» еще более неоднородна, чем тексты учебника. Тщательный анализ различных типологических групп учебников позволяет включить в подсистему «Внетекстовые компоненты» следующее: аппарат организации усвоения (АОУ), иллюстративный материал (ИМ), аппарат ориентировки (АО). Например, вопросы и задания – самый распространенный элемент АОУ в современных учебниках. Данный элемент является тем механизмом, который заставляет непрерывно работать и целенаправленно взаимодействовать все структурные компоненты.

Вопросы и задания призваны приводить в движение, обеспечивать полезную и активную работу всей системы ученой книги. Например, вопросы и задания, способствующие формированию ценностных ориентаций у учащихся включают: сопоставление ситуаций, отношений, поступков, способов, решений, средств достижения цели, самих целей и их нравственная оценка; выявление ценностно – ориентационного компонента в содержании и форме учебного материала; применение знаний о ценностно – нормативной системе нашего общества в различных ситуациях осуществления деятельности, входящей в



содержание данного учебного предмета; вопросы и задания, должны включать учащихся в ситуации выбора, который можно сделать, руководствуясь определёнными ценностями, а также с элементами ролевого поведения, т.е. стимулирующие принятие учащимися какой-либо роли.

#### **Список использованной литературы:**

1. Баранова Г.А. Возможности современного школьного учебника в формировании ценностного мира обучающихся [Текст] Г. А. Баранова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 7 - 2. – С. 47.
2. Баранова Г.А. Подготовка учителя к использованию средств современного школьного учебника в формировании ценностного мира обучающихся [Текст] Г. А. Баранова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – Тула: Изд - во ТулГУ, 2015. – № 2. – С. 167.

© Г.А. Баранова 2016

**УДК 378.014.3**

**Г.А. Баранова**

к. п. н., доцент кафедры дошкольного  
и начального общего образования  
ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки  
работников образования Тульской области»  
Г. Тула, Российская Федерация

**О.В. Козьякова**

специалист МКУ «Центр обеспечения деятельности  
системы образования г. Туль»  
Г. Тула, Российская Федерация

### **ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИЦИИ УЧИТЕЛЯ - ЛОГОПЕДА ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

Совершенствование системы образования требует внедрения в практику работы образовательных организаций комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребенку в соответствии с его возрастом адекватных условий для развития, формирование полноценной личности, получение должного образования. Выявление и коррекция речевых расстройств у детей с нарушением зрения обусловлена тем, что в настоящее время обострились противоречия между нормативными требованиями подготовленности детей, поступающих в школу, реальным уровнем их речевого развития, а также увеличением количества детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста и традиционными формами коррекционной работы.

Качество коррекционно - педагогической работы зависит от уровня подготовки специалистов (учителей - логопедов), осуществляющих сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в частности детей с нарушением зрения.

Следует отметить, что формирование профессиональных компетенций учителя - логопеда происходит в процессе непрерывной профессиональной подготовки, которая может реализовываться в системе дополнительного профессионального образования. Для этого разрабатываются программы повышения квалификации, направленные на совершенствование профессионального уровня учителей - логопедов, работающих с детьми с ОВЗ.

Содержание данных программ связано с организацией и проведением коррекционно - логопедической работы с детьми с нарушением зрения. Особое внимание в организации коррекционно - развивающего обучения отводится процессу подготовки учителя - логопеда к развитию у данной категории детей фонематического анализа и синтеза.

Обращение к анализу данной проблемы обусловлено тем, что речевая функция играет важную роль в психическом развитии ребенка со зрительной недостаточностью, в процессе которого происходит становление познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Личность ребенка с нарушением зрения не может формироваться без постоянного общения. «Полноценное речевое общение является необходимым условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представление ребенка об окружающей жизни» [1, с.136]. С хорошо развитой речью ребенок легко вступает в общение с окружающими, может понятно выразить свои мысли, желания, договориться со сверстниками о совместной игре. Владение ребенком речью в определенной степени регулирует его поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности.

Выраженные отклонения в речевом развитии ребенка со зрительной патологией имеют самые негативные последствия, поскольку замедляется формирование высших уровней познавательной деятельности, появляются нарушения эмоционально - волевой сферы, что приводит к формированию особых личностных качеств (замкнутости, эмоциональной неустойчивости, чувства ущербности, нерешительности и т.д.), а также возникают трудности в усвоении письма и чтения.

Для того чтобы процесс речевого развития протекал своевременно и правильно, необходимы определенные условия. Так, ребенок должен: быть психически и соматически здоровым; иметь нормальные умственные способности; иметь нормальный слух и зрение; обладать достаточной психической активностью; обладать потребностью в речевом общении; иметь полноценное речевое окружение. Среди детей с нарушением зрения немалую часть составляют дети, которые имеют отклонения в речи, сопровождающиеся отставанием в развитии фонематических представлений, у которых нет готовности к усвоению звукового состава слова и, следовательно, в дальнейшем, к усвоению чтения и письма.

Дети с трудом овладевают слиянием букв, позже читают медленно, допускают большое количество ошибок, плохо понимают прочитанное. Письмо таких детей также пестрит ошибками. «Наиболее характерна замена букв, соответствующих близким по

артикуляционным или акустическим признакам звукам; пропуск и перестановка букв, пропуск слогов и частей слова, раздельное написание частей слова»[2, с.93].

Основная трудность, которую испытывают дети с нарушением зрения при расчленении слова на составные элементы, заключается в неумении услышать гласные звуки и отделить гласные от согласных в слове. Этому способствует слоговая система артикуляции в русском языке, при которой, расчленяя слова на звуки, дети ориентируются не на слуховое восприятие, а на артикуляцию.

Подчеркнем, что полноценный синтез возможен только на основе анализа звуковой структуры слов. Нарушение звукового анализа выражается в том, что ребенок воспринимает слово глобально, ориентируясь только на его смысловую сторону, и не воспринимает сторону фонетическую, то есть последовательность звуков его составляющих. При нарушении синтеза ребенок не в состоянии из ряда звуков составить слово.

Ударные гласные узнаются гораздо легче, чем безударные. Ударные легче выделяются из начала слова, чем из его конца или из середины. Щелевые или сонорные звуки, как более длительные, воспринимаются лучше, чем взрывные. При этом щелевые звуки легче выделяются из начала слова, чем из конца, а взрывные звуки – наоборот, из конца слова.

С большим трудом дети определяют наличие в слове гласного и выделяют его в конце слова. Это объясняется особенностями восприятия слога, трудностями расчленения его на составляющие звуки. Гласный звук часто воспринимается детьми не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного звука.

Что касается согласных звуков, то щелевые согласные, в том числе шипящие и сонорные, выделяются легче других согласных. Однако выделение шипящих и сонорных [р] и [л] часто затруднено вследствие их дефектного произношения детьми с нарушением зрения. Иногда первым звуком они называют тот, который является последним и ближе по времени к моменту определения, а последним звуком считают тот, который является первым и вследствие этого отстоит дальше во времени от момента его определения.

Становление речи у детей с нормальным и нарушенным зрением осуществляется одинаково, однако зрительная патология изменяет взаимодействие анализаторов, в силу чего происходит перестройка психических связей. Для детей, имеющих парциальный зрительный дефект, в частности косоглазие и амблиопию, характерна в основном развернутая фразовая речь с использованием простых, некоторых распространенных, а также сложных предложений. Несмотря на наличие в лексиконе почти всех частей речи, наблюдаются трудности при построении связного высказывания. В отдельных случаях отмечаются лексико - грамматические и фонетико - фонематические признаки недоразвития речи. В устной речи детей выявляются аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление слов. В самостоятельных высказываниях у детей часто нарушается связь слов в предложениях, особенно выражающих временные и пространственные отношения.

Несформированность фонематического анализа и синтеза у детей с косоглазием и амблиопией представляет сложное многомодальное нарушение, проявляющееся на всех уровнях языка и речи (фонологическом, лексическом, грамматическом). Нарушения фонематического анализа и синтеза не исчезают без специальных занятий. Это значительно осложняет весь процесс воспитания и обучения [5].

Кроме того, фонетически неправильная речь создает препятствия для общения ребенка с нарушением зрения с окружающими его взрослыми и сверстниками, следствием чего становится речевая замкнутость, нерешительность, излишняя застенчивость, резко обнаруживается неуверенность в своих знаниях. Эти личностные черты снижают и без того слабую любознательность, не способствуют появлению новых интересов.

Нечетко воспринимаемая слова, имеющие сходно звучащие фонемы, ребенок со зрительной недостаточностью не замечает различий между этими словами и не усваивает значения каждого из них. Также трудно воспринимаются безударные и, следовательно, недостаточно отчетливо звучащие окончания. Это существенно замедляет овладение словарным составом и грамматическим строем языка, затормаживает продвижение в вербальном развитии. У ребенка неизбежно возникают серьезные трудности при овладении элементарной грамотой.

Различные системы развития звукового анализа и синтеза широко используются учителями - логопедами в коррекционной работе с детьми с нарушением зрения. Необходимо учитывать, что при формировании сложных форм фонематического анализа всякое умственное действие проходит определенные этапы: составление предварительного представления о задании (ориентировочная основа будущего действия), «...освоение действия с предметами, выполнение действия в плане громкой речи, перенос действия во внутренний план, окончательное становление внутреннего действия (переход на уровень интеллектуальных умений и навыков)» [3, с.12].

Обзор фонематических нарушений с позиции развития позволяет выделить ведущий дефект и связанные с ним вторичные нарушения. Это имеет принципиально важное значение в диагностике речевых расстройств. Составляя индивидуальные планы обучения, следует учитывать возраст ребенка с нарушением зрения и уровень его психофизического развития.

Внешние проявления фонематических расстройств у детей с косоглазием и амблиопией с точки зрения развития фонематического анализа и синтеза находятся на более низких ступенях развития – это объясняется не только недостатками их зрительного восприятия, семантической ограниченностью, а также нарушением приема и переработки информации. Вследствие этого замедленным формированием новых представлений и понятий [5].

Необходимо проводить своевременную диагностику и коррекционно - развивающую работу с детьми, имеющими нарушение зрения. Чем раньше выявляются нарушения развития фонематического анализа и синтеза, и начинается коррекция речевых расстройств, тем выше результативность в преодолении речевых недостатков, предупреждении появления у детей с нарушением зрения нарушений чтения и письма (как вторичных дефектов в развитии устной речи).

#### **Список использованной литературы:**

1. Баранова Г.А. Подготовка учителя - логопеда к использованию логопедических технологий в процессе повышения квалификации [Текст] Г. А. Баранова // Сборник статей Международной научно - практической конференции «Инновационные технологии нового тысячелетия»: в 2 - х частях. – 2016. – С. 136.

2. Баранова Г. А. Формы логопедической работы с детьми с речевыми нарушениями // В сборнике: Актуальные вопросы современной педагогики и образования: Сборник статей Заочной научно - практической конференции. – М., 2015. – С. 93.

3. Баранова Г.А., Долгих О.В. Логопедическая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] Г. А. Баранова, О.В. Долгих // Сборник статей Международной научно - практической конференции «Исследование различных направлений развития педагогики и психологии. – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С. 12.

5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова.– СПб, 1999. – 222 с.

6. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] А. Г. Литвак.– СПб.: КАРО, 2006. – 145 с.

© Г.А. Баранова, О.В. Козьякова 2016

**УДК 37.014.25**

**Бирюкова М.В.**

Начальник Центра международных коммуникаций  
Рязанский государственный радиотехнический университет  
Г. Рязань, Российская Федерация

### **АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ – КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

Аннотация. Данная статья посвящена выявлению компетенций, которые студент технического вуза приобретает в течение осуществления академической мобильности, а также которые играют важную роль в его дальнейшем трудоустройстве после завершения обучения в высшем образовательном учреждении.

Ключевые слова: мобильность, компетенция, высшее образование, Болонская конвенция, интернационализация.

В настоящее время высшее образование стало предметом процесса интернационализации. Страны, подписавшие Болонскую конвенцию, рассматривают академическую мобильность, как инструмент развития и укрепления европейского образовательного сотрудничества. Россия в свою очередь «содействует развитию сотрудничества российских и иностранных образовательных организаций, международной академической мобильности обучающихся, педагогических, научных и иных работников системы образования» [5].

Академическая мобильность студентов в течение их периода обучения способствует развитию профессиональной компетенции, которая определяется, как способность решать проблемы в различных профессиональных ситуациях, самообразовываться, мыслить творчески и независимо друг от друга, эффективно сотрудничать с другими игроками команды. Эти способности базируются на профессиональных знаниях, получаемых в процессе усвоения профессионально - ориентированного языка преподавания. Как

отмечает Е.В.Тюваева, «особенно актуальным становится вопрос о необходимости создания условий для развития познавательных интересов, творческого потенциала обучающихся в технических вузах, готовящих специалистов для наукоёмких производств» [4, с.159]. Поэтому ведущие российские университеты создают корпоративную систему внутренней и международной академической мобильности, включая и совместные международные инновационные образовательные программы

Мобильность студентов технических вузов создает коммуникативно - ориентированную развивающую информационную образовательную среду для развития их коммуникативной компетенции. Н.Е. Есенина в своей работе выделяет следующие потенциальные ситуации профессиональной иноязычной коммуникации, в которых может оказаться специалист технического профиля: поиск работы за рубежом, деловая переписка по электронной почте, подготовка и проведение телефонного разговора, участие в научно - технической международной конференции, деловая поездка за рубеж [1, с.18 - 19]. Студенты могут также, как справедливо отмечает Л.П. Костикова, «участвовать в международных конференциях, высказывать свою точку зрения на иностранном языке, приводить аргументы, подтверждающие ту или иную точку зрения, проявлять интерес к научной позиции своего оппонента, выражать свое согласие и несогласие с ней» [3, с. 107].

Академическая мобильность также является средством совершенствования профессиональной языковой подготовки студентов. Е.В. Воевода и В.Б. Кириллов справедливо подчеркивают, что эффективность профессиональной языковой подготовки студентов определяют взаимосвязанные условия: формирование профессионально значимых компетенций, особенности языковой профессионализации, подготовка к межкультурной коммуникации, использование инновационных педагогических технологий в сочетании с отбором учебных материалов и подготовкой педагогических кадров [2, с.116 - 122].

Проживание в другой стране, обучение, проведение научных исследований за рубежом, участие в международных мероприятиях и программах языковой подготовки способствует развитию социокультурных компетенций, что позволяет студентам ориентироваться в иноязычных реалиях, интерпретировать иноязычные реалии, оценивать и сравнивать различные культуры с точки зрения общечеловеческих ценностей. Погружение в иноязычную среду позволяет студентам развивать такие *социально - личные компетенции* как навыки межличностных отношений, способность и готовность работать в международной среде, способность быстро адаптироваться к новым ситуациям.

В заключение можно отметить, что современные российские вузы должны, несомненно, уделять больше внимания развитию сотрудничества с зарубежными вузами - партнерами, развивать программы взаимного обмена в образовательной и научной сферах. Безусловно, академическая мобильность в значительной мере формирует различные виды компетенций у студентов технических вузов, что положительно сказывается на их дальнейшем трудоустройстве.

#### **Список использованной литературы:**

1. Есенина Н.Е. Цели обучения профессионально - ориентированному иностранному языку в условиях информатизации общества // Международный научно - исследовательский журнал. 2013. № 12 - 3 (19). С. 18 - 19.

2. Кириллов В.Б., Воевода Е.В. Профессиональная языковая подготовка студентов - международных // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 116 - 122.
3. Костикова Л.П. Профессионально - ориентированная языковая подготовка студента - историка // Психолого - педагогический поиск. 2012. № 4 (24). С. 106 - 111.
4. Тюваева Е.В. Открытие центра французского языка в техническом вузе // В сборнике: Современные технологии в науке и образовании – СТНО - 2016 сборник трудов международной научно - технической и научно - методической конференции: в 4 томах. Рязанский государственный радиотехнический университет; Под общей редакцией О.В. Милвзорова. 2016. С. 159 - 161.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273 - ФЗ (ред. от 13.07.2015) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015).

© Бирюкова М.В., 2016

**УДК 376**

**А. А. Боржевец,**

Студент 2 курса

Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение  
«Красноярский педагогический колледж №2»,

**Научный руководитель: Е. А. Демидович**

Преподаватель, Краевое государственное бюджетное  
профессиональное образовательное учреждение

«Красноярский педагогический колледж №2», г. Красноярск, Российская Федерация

## **ДНЕВНИК НАБЛЮДЕНИЙ ЗА РАЗВИТИЕМ РЕБЕНКА КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ РЕБЕНКА С ДЦП**

*Успешная коррекционная работа с ребенком невозможна без определенного специального образования родителей. Вся работа учреждения должна быть направлена на то, чтобы родители из пассивных наблюдателей стали активными участниками воспитания и обучения своих детей.*

*А.Р. Маллер*

Большую часть детей с нарушениями опорно - двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами. Двигательные расстройства у них сочетаются с отклонениями в развитии сенсорных функций, познавательной деятельности, что связано с органическим поражением нервной системы и ограниченными возможностями познания окружающего мира. Наряду с лечением эти дети нуждаются в психолого - педагогической коррекции.

Разнообразие двигательных нарушений у детей с церебральным параличом обусловлено действием ряда факторов, непосредственно связанных со спецификой самого заболевания. У детей данной категории задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: с трудом и опозданием формируются функция удержания головы, навыки

сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Двигательные нарушения, являясь ведущим дефектом, без соответствующей коррекции оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических функций и речи.

Основной целью коррекционной работы при ДЦП является оказание детям медицинской, психолого - педагогической помощи; обеспечение максимально полной и ранней социальной адаптации. Эффективность лечебно - педагогических мероприятий определяется своевременностью, взаимосвязанностью, непрерывностью, преемственностью в работе различных звеньев. Лечебно - педагогическая работа должна носить комплексный характер. Важное условие комплексного воздействия — согласованность действий специалистов различного профиля (невропатолога, психоневролога, врача ЛФК, логопеда, дефектолога, психолога, воспитателя) и родителей. Необходима их общая позиция при обследовании, лечении, психолого - педагогической коррекции.

Родители являются полноправными участниками реабилитационного процесса. Они должны иметь всю информацию о том, какое медицинское, психологическое и педагогическое воздействие оказывается на ребенка в организации.

Для того, чтобы мнение родителей было адекватным, необходимо привлекать родителей к обсуждению планов работы с ребенком, регулярно информировать их об успехах, обсуждать перспективы работы.

Администрация организации открыто сообщает родителям о наличии или отсутствии необходимой материальной базы для проведения реабилитационного процесса, потребности в ее совершенствовании и реальных возможностях организации. Врачи информируют о современных, методах лечения и тех методах, которые применяются в учреждении. Психологи систематически беседуют с родителями о результатах психологического тестирования и наблюдений, дают рекомендации по вопросам семейных взаимоотношений; педагоги привлекают родителей к обсуждению и реализации педагогических программ.

Профессионализм педагогов в работе с родителями проявляется в умении сделать так, чтобы родители получали максимум положительных эмоций по содержанию процесса реабилитации ребенка.

Родителей приглашают на медико - психолого - педагогические обсуждения плана работы с ребенком, обучают пониманию ребенка и сотрудничеству с ним.

Для педагогов и родителей детей раннего возраста с ДЦП необходимо учитывать основные направления работы: формирование первичных коммуникативных умений и навыков; формирование первичных навыков самообслуживания; формирование игровых умений; формирование первичных познавательных интересов; формирование интереса к креативной деятельности. Особенно важно учитывать параметры моторного развития ребенка с ДЦП:

1. Общая моторика (Способность удерживать голову. Способность сидеть — с поддержкой или без поддержки. Способность стоять — с поддержкой, у опоры, самостоятельно. Способность ходить — с поддержкой, с приспособлениями, самостоятельно. Способность прыгать, бегать).

2. Ручная умелость, использование обеих рук (Способность удержания предметов — ладонью, пальцами. Сформированность навыков самообслуживания: еда с помощью



ложки; питье из чашки; умывание; причесывание; раздевание; одевание; разувание; обувание; застегивание липучек, молний, крючков, кнопок, пуговиц. Способность к выполнению творческих манипуляций: конструирование; рисование; лепка).

Эффективной формой взаимодействия специалистов образовательной организации и родителей ребенка с ОВЗ является совместное заполнение дневника наблюдений за развитием ребенка в условиях детского сада и в домашней обстановке с целью выявления динамики развития ребенка.

Дневник - совокупность фрагментарных записей, которые делаются для себя, ведутся регулярно и чаще всего сопровождаются указанием даты.

Содержание дневника включает основные направления развития ребенка; родителям предлагается фиксировать что нового появилось в развитии ребенка на этой неделе; какие трудности испытывает ребенок в овладении умениями; что рекомендуют специалисты для устранения трудностей. В дневнике необходимо отмечать малейшие перемены в состоянии ребенка. Родителям важно фиксировать вопросы, возникающие в ходе взаимодействия с ребенком, в разговоре при встрече с врачами, педагогами.

Данная деятельность способствует пробуждению у родителей интереса и желания заниматься со своим ребенком; формированию умения наблюдения за ребенком; воспитанию потребности у родителей обращаться за квалифицированной помощью к специалистам по вопросам коррекции и воспитания, медицинского обеспечения.

Совместные усилия всех участников образовательного процесса, основанные на принципах доверия и взаимопомощи, обязательно дадут положительные результаты. Достижение общей цели способствует личностному росту и развитию не только детей с ДЦП, но и их родителей.

#### **Список использованной литературы:**

- 1) Смирнова И. А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. Учебно - методическое пособие. СПб.: «ДЕТСТВО - ПРЕСС», 2003 - 160с.
- 2) ФГОС дошкольного образования Утвержден приказом Мин. обр. науки России от 17 октября 2013 г. № 1155. Зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 г.

© А.А. Боржевец, 2016

**УДК 37.022**

**Бородулина О. И.**

учитель биологии МБОУ лицея №5  
г. Елец, Липецкой области, РФ

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС**

Образованный человек – это не только человек знающий, но и подготовленный к жизни во всех её многообразных проявлениях и умеющий осмыслить своё место в обществе.

Сегодня необходимо слияние процесса обучения и воспитания в единый процесс развития личности школьника. Обучение должно быть воспитывающим. Процесс современного образования предполагает единство обучения и воспитания, где обучение воспитывает, а воспитание раскрывает мир, углубляет его познания.

В настоящее время велико негативное влияние антропогенных факторов на здоровье человека. Учителя должны заботиться о сохранении самой уникальной ценности – здоровья и здоровой природной среды. В связи с этим приоритетным направлением в преподавании биологии и химии, я считаю, экологическое направление на основе здоровьесберегающих технологий.

В процессе обучения и воспитания я стремлюсь формировать ответственное отношение к окружающей среде, экокультуру поведения и мышления, образ жизни, гигиенические нормы и правила, что помогает обучающимся правильно оценивать своё место в жизни, осознано и профессионально ориентироваться.[3]

При построении учебно – воспитательного процесса, на уроках биологии и химии мною используются проектные и проблемно – исследовательские технологии, максимально развивающие творческие способности обучающихся, формирующие интеллект и научный потенциал, создающие условия для самореализации личности, позволяющие в большей степени раскрыть содержание предмета.[4]

На уроках биологии дети исследуют и знакомятся с составом пищевых продуктов, их энергетической ценностью, с потребностью человека в энергии, получаемой с пищей. Обучающиеся изучая данную тему приходят к выводу о необходимости своевременного и сбалансированного питания. Здесь они учатся составлять меню с учётом требований к здоровому питанию, получают необходимые сведения о процессах, происходящих с пищей во время приготовления. Проводится работа по повышению культуры приёма пищи, а также соблюдению основных гигиенических требований.

В средних классах с использованием проектной методики были проведены исследования на темы: «Внутренняя среда организма», «Зрительный анализатор. Восприятие цвета и формы в современном мире», «Зачем нужны витамины?», «Влияние негативных факторов на работу сердца школьника», «Вредные привычки в нашей жизни» в рамках которых рассматривались такие вопросы как , влияние курения, алкоголя и наркотических средств внутреннюю среду организма, работу сердца, восприятие зрительным анализатором цвета и формы дорожных знаков. В ходе работы по отдельным вопросам обучающиеся готовили сообщения, презентации, буклеты и газеты о влиянии вредных привычек и нездорового образа жизни на сердце, внутреннюю среду и организм в целом.

На уроках биологии большое количество времени мною уделяется ролевым играм, которые используются при освоении и отработке общих позитивных поведенческих навыков у обучающихся (выбор и принятие решения, сопротивление внешнему давлению), так и эффективных поведенческих схем в ситуациях «заражения» вредными привычками. Проигрывание детьми вариантов отказа от провоцирующего предложения способствует формированию у них определённых поведенческих стереотипов, которые реально способны выполнить функцию внутреннего барьера. При изучении любой темы курса «Биология человека» отводится внимание негативному влиянию вредных привычек на здоровье, самого человека и его трудоспособность.

Итогом моей работы является воспитание способности правильно и своевременно решать проблемы сохранения своего здоровья и здоровья своей семьи.

#### **Список использованной литературы:**

1. Антропова М.В. Гигиена детей и подростков. 6 - е изд., перераб., и доп. - М.: Медицина, 1982. - 176с.
2. Дмитриев А.А. Оздоровление учащихся средствами физической культуры. - Красноярск, 1990. - 81с.
3. . Куинджи Н.Н. Валеология: Пути формирования здоровья школьников: Методическое пособие. - М.: Аспект Пресс, 2000. - 139с.
4. Лебедева Н.Т. Формирование здорового стиля жизни школьника. - Минск: Народная асвета, 1996. - 144с.

© О. И. Бородулина, 2016

**УДК 378**

**Е.И. Бугрова**

преподаватель

Рязанского высшего воздушно - десантного командного училища  
им. генерала армии В.Ф.Маргелова  
г. Рязань, Российская Федерация

### **К ВОПРОСУ О ДИАЛОГЕ И ДИАЛОГОВОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** В статье рассматривается диалоговый подход к формированию межкультурной компетенции студентов вуза. При обучении технологии ведения интервью внимание обучающихся акцентируется на реализации аргументативных тактик, штампов и клише. Показано, что при обучении анализу художественного текста необходимо рассматривать коммуникативное взаимодействие автора и читателя.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, диалоговый подход, интервью, диалог культур, высшее профессиональное языковое образование

В обучении иностранному языку необходимо значительное внимание уделять умениям и навыкам диалогической речи. С этой целью представляется целесообразным использование технологий, предполагающих обмен мнениями, постановку вопросов, уточнение информации, краткие и полные ответы и др.

Диалог (от греч. – разговор, беседа) – разговор двух или более лиц, процесс их общения и взаимодействия. Философская концепция диалога предполагает межсубъектное общение. Философия сама вырастает из диалога и многим обязана ему: и своим методом «диалектики», и своей проблематикой, и, возможно, самим пониманием бытия. Диалогическая традиция в философии и культуре существует на протяжении многих веков

и представлена во многих национальных культурах и в различных философских течениях [8, с. 740].

М.М. Бахтин рассматривал культуру как «форму общения людей разных культур, форму диалога»; при этом уточнял, что «культура есть там, где есть две (как минимум) культуры», и что «самосознание культуры есть форма ее бытия на грани с иной культурой» [1, с. 409].

Диалогичность – это выражение в речи взаимодействия двух или нескольких смысловых позиций, многоголосия общения с целью достижения эффективности коммуникации в той или иной сфере общения. Обучение языковым средствам выражения диалогичности является в настоящее время весьма актуальным направлением в высшем профессиональном языковом образовании и осуществляется под влиянием традиций коммуникативных исследований, получивших осмысление и обоснование во многих работах как отечественных, так и зарубежных ученых [4, с. 94].

В рамках интервью необходимо обучать следующим средствам диалогичности: аргументативной стратегии, которая реализуется на основе использования специфических аргументативных тактик (тактики видения перспективы, тактики обоснованных оценок и тактики иллюстрирования), речевым штампам и клише. Эти единицы, несмотря на внешнюю простоту, представляют значительные трудности, как для понимания, так и для адекватного употребления и перевода [2, с. 50 - 57].

Несомненно, благодаря использованию диалогового подхода к обучению на занятиях при выполнении учебных ролей взаимодействие интервьюера и интервьюируемого складывается непринуждённо, что является необходимым условием успешной коммуникации [3, с. 53]. Обучение использованию аргументативных тактик и публицистических штампов в интервью обеспечивает непрерывность и эффективность общения на каждом его этапе.

Диалогичность является также фундаментальным свойством художественного текста. Рассматривая категории художественного текста, О.С. Федотова справедливо подчеркивает, что диалогичность отражает коммуникативное взаимодействие между автором и читателем [6, с. 7 - 9]. Обучение анализу художественного дискурса раскрывает скрытые смыслы диалогического взаимодействия автора и читателя [7, с. 167 - 168].

Несомненно, при условии совпадения контекстов автора и читателя он понимается без затруднений при наличии одинакового кругозора личностей, взаимодействующих с ним. «Текст - произведение – диалогическая встреча двух субъектов, погруженных в бесконечный культурный контекст, что требует особого метода - понимания...» [5, с. 32]. Аналогично происходит взаимодействие художника и зрителя. «Открытие и понимание великих произведений искусства осуществляется посредством диалога художника и обучающегося» [3, с. 51].

Таким образом, в русле диалогового подхода возможен анализ и переосмысление современных тенденция обучения иностранному языку, направленных на повышение эффективности подготовки будущих специалистов к межкультурной коммуникации в профессиональной сфере.

#### **Список использованной литературы:**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 445 с.
2. Колокольцева, Т.Н. Роль диалога в современном коммуникативном пространстве // Проблемы речевой коммуникации. – 2000. – № 6. – С. 50 - 57.

3. Костикова Л.П. Пути и средства гуманизации высшего образования в условиях современной России: монография. – М.: МГОУ, 2011. 96 с.
4. Костикова Л.П. Диалог культур: от теории к практике: учебное пособие / Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высшего проф. образования "Рязанский гос. ун - т им. С. А. Есенина". Рязань, 2009. 151 с.
5. Костикова Л.П. Диалоговый подход к культуре и межкультурному образованию // Педагогика. 2008. № 6. С. 28 - 35
6. Федотова О.С. Диалогичность как категория художественного текста, отражающая коммуникативное взаимодействие между автором и читателем // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2013. Т. 2. № 4 (5). С. 7 - 9.
7. Федотова О.С. Проблема диалогичности художественного прозаического дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 9 - 1 (27). С. 165 - 168.
8. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М. : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

© Бугрова Е.И., 2016

УДК 37

**О.Е. Бурова**

начальник отдела молодёжной политики и социальной работы  
Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга  
г. Петропавловск - Камчатский, Российская Федерация

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРСУБЪЕКТИВНОЙ ПОЗИЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

На основе анализа психолого - педагогической литературы и личном опыте нами были выявлены педагогические условия, способствующие формированию интересубъективной позиции у старшеклассников (далее - ИПС).

*Организация тьюторского сопровождения старшеклассников в раскрытии ими потенциальных возможностей саморазвития на пути выстраивания персональной жизненной стратегии.* Ориентация на будущее является главной особенностью личностного самоопределения в юношеском возрасте. Функция взрослого на данном этапе заключается в том, чтобы «подпитывать» юношеское самосознание, ведущее к саморазвитию (Л.И. Божович, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин, Э.Эриксон и др.).

Мы понимаем, что важнейшим фактором самореализации личности является её жизненная перспектива - образ желанной и осознаваемой как возможной своей будущей жизни при условии достижения определённых целей (К.К. Платонов). Поэтому мы полагаем, что для выстраивания персональной жизненной стратегии через представления о своем будущем необходимо наличие реальных партнёрских взаимоотношений и позиция

значимого взрослого в этом пространстве (тьютора), который помогает молодому человеку раскрыть свои потенциальные возможности для продуктивной самореализации.

«Тьютор» в переводе с английского - педагог - наставник. Этимология слова «тьютор» - tutor (от латинского глагола tueog - «смотреть», «надзирать») связана с понятиями - «защитник», «покровитель», «страж». Фундаментом понятия тьюторства можно считать фасилитацию, психологические основы которой разработаны К. Роджерсом, предложившим термин «самость» - совокупность восприятия индивидуумом самого себя (самооценка и определение своего места и своей роли во внешнем мире). Фасилитатор (англ. facilitate – помогать) - это тот, кто оказывает содействие личностному становлению индивидуума, помогает ему в поиске и создании благоприятных условий для самоактуализации, для саморазвития, самореализации.

В образовательной практике тьюторство рассматривается как заботливое и грамотное сопровождение, как новая форма обучения. Понятие «тьюторского сопровождения» находится в ряду таких понятий как «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение», которые сегодня достаточно подробно описаны (О.С., Газман, С.Л. Братченко, М.И. Рожков, В.И. Слободчиков и др.) [3].

Педагогическая поддержка в условиях личноно - ориентированного подхода, по мнению О.С. Газмана, является особой сферой деятельности педагога и направлена на стимулирование самостановления обучаемого как индивидуальности, через актуализацию ценности индивидуализации, свободы, самоопределения, осмысленного отношения человека к собственной жизни, своему будущему, перспективам, возрастному движению [4].

В целом педагогическое сопровождение учащихся старших классов является особой сферой деятельности учителя, которая ориентирована на взаимодействие со школьниками по оказанию им поддержки в становлении личностного роста, социальной адаптации, принятия решения об избираемой будущей профессиональной деятельности.

Совсем иной подход формируется к тьюторской работе. Понятие «тьюторское сопровождение» трактуется как: образовательная технология, обеспечивающая создание комплекса условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (Т.М. Ковалёва) [5]; процесс обеспечения эффективного взаимодействия тьютора и обучающегося, ориентированный на достижение прогнозируемых результатов деятельности (И.И. Мокрова) [13]; педагогическое сопровождение субъект - субъектного взаимодействия, мотивирующего старшеклассников на проявление и развитие лидерских качеств (Г.В. Старкова) [13]; процесс взаимодействия между тьютором и учащимися по планированию шагов в достижении образа будущего (А.С. Волошина) [13].

Несмотря на частое употребление, термин «тьюторское сопровождение» достаточно новый и его четкое и однозначное понимание только формируется в отечественной педагогической науке.

На наш взгляд тьюторское сопровождение целесообразно рассматривать как процесс обеспечения эффективного партнёрского взаимодействия тьютора и воспитанника, ориентированный на раскрытие потенциальных возможностей последнего. Иными словами, тьютор способствует наиболее полной реализации потенциала обучающихся, помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу

обучения, выстроить цели на будущее (спроектировать свой жизненный путь), увидеть перспективы своего развития и роста.

Именно в таком взаимодействии образуется, по мнению Л.Н. Куликовой, «особый, новый пласт человеческих отношений и деятельности, который одновременно есть не что иное, как самостоятельная целенаправленная «самоподготовка» к будущей взрослой жизни» [8, с.281].

*Стимулирование волонтерской деятельности старшеклассников на основе целенаправленного отбора и создания ими средств организации, коммуникации и кооперации, соответствующих особенностям адресатов этой деятельности.* Всестороннее развитие личности, безусловно, предполагает «внутреннюю затронутость», живой отклик на важные явления социальной жизни, понимание отношений людей, их внутренней жизни [16].

Сегодня как никогда в обществе становится востребованной добровольческая деятельность, которую осуществляют волонтеры (от англ. Volunteer - доброволец) – люди с «внутренней затронутостью», делающие что - либо по своей воле, по согласию.

Добровольческая деятельность, как правило, определяется как: «тип социально одобряемой» и «социально признаваемой деятельности»; разновидность бескорыстного общественного поведения, характеризующееся нравственным и созидющим уровнем социальной активности с целью изменения окружающего мира; одно из условий интеллектуального, личностного и деятельностного развития личности, определяющее её жизненную позицию, как гуманистическую (Е. С. Азарова) [1].

В нашем исследовании мы опираемся на выводы ряда учёных (Д.И. Фельдштейн, В.В.Давыдов, Е.С. Азарова и др.), которые называют ведущей деятельностью юношеского периода - общественно полезную (просоциальную) деятельность. Поэтому вполне естественно, что уже со школы стоит начинать работу по определению своего призвания, нахождению своего места в жизни с целью максимальной самореализации и полезности для окружающих.

В процессе волонтерской деятельности просоциальные устремления позволяют переключать активность старшеклассника на процессы отдачи себя, преобразования окружающего мира в пользу других (Д.И. Фельдштейн) [14]. Вхождение личности в мир жизненных смыслов и поступающей деятельности может осуществляться «только путем со - понимания, со - осмысления, со - оценки, сопереживания и приобщения к совместному творчеству, созидающему подлинные и гармонические отношения человека к миру, другим людям» и к самому себе (М. Хайдеггер). «Чтобы получить истину о себе, я должен пройти через Другого» [11].

Мы полагаем, что специально организованная волонтерская способствует выходу на новый уровень мотивации, реализации установки старшеклассника на систему «я и общество», разворачиванию многообразных проявлений коммуникативно - поведенческой активности, лидерских качеств на основе морального сотрудничества.

На наш взгляд направленность старшеклассников на межличностное общение в процессе волонтерской деятельности обладает огромным потенциалом и мотивирующим эффектом в процессе формирования интерсубъективной позиции. В общении происходит проигрывание самых разных сторон человеческих отношений, построение

взаимоотношений, основанных на «товариществе», реализуется стремление к глубокому эмпатийному взаимопониманию.

Именно в процессе общения происходит изменение особенностей взаимодействия субъектов, изменение их самих, а также бесконечное сотрудничество «с самим собой» (Г.А. Цукерман, Леонтьев Д.А.).

Иными словами, общение представляет собой не только социальное, но и индивидуальное явление, выражающееся в познании другого, выстраивания отношений, в познании самого себя. Налицо взаимозависимость между: информацией о людях и межличностных отношениях; коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения; преобразованием внутреннего мира самой личности [2].

Волонтерская деятельность дает возможность старшеклассникам оценить свои лидерские качества, отточить навыки эффективного лидерства (Е.С. Азарова), поскольку в природе человека заложено стремление к самореализации через проявление инициативы и ответственности, которые проявляются в совместной деятельности субъектов.

Таким образом, в контексте нашего исследования мы предполагаем, что старшеклассник, стремясь к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыт для восприятия нового опыта в волонтерской деятельности, способен на осознанное и ответственное поведение в отношении «других» в разнообразных жизненных ситуациях.

*Организация проектной деятельности, направленной на культурно - ценностное самоопределение старшеклассников.* В образовательном процессе у старшеклассников происходит формирование ценностного отношения к жизни, миру и самим себе, активизируются собственные ресурсы необходимые для самостоятельного и ответственного решения социальных проблем (Т.Н. Сапожникова [10]) Кроме того на смену узколичным потребностям и приходит ориентация на широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей (Д.А. Леонтьев) [9].

Термин «проект» (от лат. *projectus* – брошенный вперед) в разных словарях трактуется как замысел для создания реального объекта, системы деятельности, совокупность планов, документов, выражающих план и т. п.

Сегодня проектирование рассматривается педагогикой как специфический способ «будущетворения» [6, с.15]. Современный контекст применения идей проектной деятельности в педагогике связан с принятием именно культурного статуса проектирования, его инновационного и культуроросизидательного потенциала (О.С. Газман, В.К. Зарецкий, Г.Л. Ильин, Р.Г. Каменский, С.И. Краснов, Е.Э. Киркина).

В нашем исследовании мы опираемся на концептуальную схему самоопределения личности, разработанную методологами В.К.Зарецким, Р.Г.Каменским, С.И.Красновым, в которой в зависимости от типа самоопределения личности в проблемной ситуации «поиск оснований для решения может разворачиваться как *ситуативное поведение*, направляемое обстоятельствами, как *социальное действие*, обусловленное определённой целью, как *рефлексия собственной деятельности* и придание ей статуса «дела», вписываемого в некоторую культурную традицию, либо как *рефлексия бытия* и соответственно движение в вечных ценностях и смыслах» [7, с. 95].

Мы согласны с тем, что социальные ценности, имеют двойное значение. По мнению Ю.А. Шерковина, во - первых, они являются основой формирования и сохранения в



сознании людей установок, которые помогают индивиду занять определенную позицию, выразить точку зрения и поэтому, они становятся частью сознания, во - вторых, ценности выступают в преобразованном виде в качестве мотивов деятельности и поведения, поскольку ориентация человека в мире и стремление к достижению определенных целей неизбежно соотносится с ценностями, вошедшими в личностную структуру [15].

Поэтому с нашей точки зрения в процессе осуществления совместной проектной деятельности при сотрудничестве характере отношений субъектов образовательного процесса ценностные ориентации старшеклассников будут проявляться в готовности к творческой самореализации, реализации своих функций создающего участника социокультурного процесса, что, безусловно, способствует развитию человека как целостной личности.

Анализируя связи между ценностями личности и общества, У. Томас и Ф. Значекский опираются на понятие социальной установки, под которой понимали состояние сознания индивида относительно некоторой ценности и одним из типов личности выделяют творческий тип - единственный, определяющий развитие общества и культуры [12].

Отсюда мы полагаем, что проектная деятельность по своей сути является творческой, поскольку позволяет конструировать, изобретать, придумывать, изменять что - либо, иными словами позволяет раскрыть творческий потенциал учащегося, и, безусловно, способствует преобразованию окружающей среды.

Иными словами в проектной деятельности важным условием является ориентация проектирования на изменения, которые должны произойти в субъектах проектирования (раскрытие творческого потенциала, ценностное самоопределение) и окружающем их социуме, а не на разрабатываемый проект.

Таким образом, мы полагаем, что:

- направленность старшеклассника на самосовершенствование (*интрапозиция* – *структурный компонент ИПС*), постепенно, по мере его личностного созревания, становится его стержнем, а помогающим условием выступает тьюторское сопровождение в раскрытии потенциальных возможностей саморазвития молодого человека на пути выстраивания им персональной жизненной стратегии;

- формирование следующего структурного компонента ИПС - *интерпозиции*, будет происходить через стимулирование волонтерской деятельности старшеклассников на основе целенаправленного отбора и создания ими средств организации, коммуникации и кооперации, соответствующих особенностям адресатов этой деятельности;

- в процессе проектной деятельности через культурно - ценностное самоопределение старшеклассника, происходит перестройка и изменение личностной позиции, которая в нашем случае выступает как *социокультурная позиция* и является структурным компонентом ИПС.

### Список использованной литературы:

1. Азарова, Е.С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: Дисс. . канд. псих. наук:19.00.01 / Е.С. Азарова, Кемерово. - 2008. - 192с.
2. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Москва - Воронеж. 1996. - 382с.
3. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). - М.: Смысл,1999. - 137с.
4. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная система // Новые ценности: десять концепций и эссе / О.С Газман. - М.: Инноватор, 1995. - с.58.

5. Ковалева, Т.М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология. Технологии открытого образования: Сборник научно - методических материалов. - М.: АПКИПРО, 2002. - 69с.

6. Колесникова, И.А., Горчакова - Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. - М.: АСАДЕМА, 2005. - с.288.

7. Краснов, С.И., Каменский Р.Г. Введение в проектную деятельность. Гуманитарный подход. - М., 2005, - 163 с.

8. Куликова, Л.Н. Саморазвитие личности: психолого - педагогические основы: учебное пособие. - Хабаровск: Изд - во Хабаровск. гос. пед. унив - та, 2005 г. - 320с.

9. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности. М., 1993. - с.30 - 36.

10. Сапожникова, Т.Н. Педагогическая помощь старшеклассникам в жизненном самоопределении. // - Педагогика. - 2008. - №2. - с.42

11. Сартр, Ж. - П. Экзистенциализм - это гуманизм // Сумерки богов. М., 1990. - С.315 - 345.

12. Современная западная социология: Словарь. - М., 1990. - 432с.

13. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы научно - практической конференции (28 - 30 марта 2012 г., г. Пермь) / Под общей редакцией Л.А. Косолаповой; Перм. гос. гуманит. - пед.ун - т. - Пермь: ПГГПУ, 2012 - 205с.

14. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - 190с.

15. Шерковин Ю.А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы // Психол. журн. - 1982. - т. 3. - № 5. - с. 135 - 145.

16. Якобсон, П.М. Психологический журнал, 1981, № 4. - с.142 - 147.

© О.Е. Бурова, 2016

### **УДК 37.015.3**

**А.В. Бурцева**, студент магистратуры 1 курса факультета педагогики и психологии  
Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского,  
г. Брянск, Российская Федерация

**А.И. Тимофеева**, студент магистратуры 2 курса факультета педагогики и психологии  
Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского,  
г. Брянск, Российская Федерация

## **УМЕНИЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

За последние десятилетия в обществе, характеризующимся высокой динамичностью и конкурентностью, произошел кардинальный сдвиг в представлении о целях образования и путях их реализации. Сегодня появилось понимание обучения как процесса подготовки обучающихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, принимать оптимальные решения в проблемных ситуациях, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом учащиеся должны овладеть универсальными учебными действиями, то есть быть способными к

саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В составе основных видов универсальных учебных действий (УУД), соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: личностный; регулятивный (включающий также действия саморегуляции); познавательный; коммуникативный. К регулятивным действиям относят: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий. Вышеперечисленные компоненты входят в состав умения принятия решения.

Умение принимать решения в психологических исследованиях рассматривается как сложное умение, представляющее собой комплекс освоенных субъектом интеллектуально - волевых действий, обуславливающих успешное разрешение возникающих проблем и наиболее удовлетворяющий субъекта результат [4].

В отечественной психологии исследованием проблемы принятия решений занимались Д.Н. Завалишина, А.В. Карпов, Ю.Г. Козелецкий, Т. В. Корнилова, Б. Ф. Ломов, В. Ф. Рубахин, Г. В. Сороина, О.К. Тихомиров. Пространство исследований включает в себя изучение: рефлексивной детерминации процессов и процессуальной организации принятия решений (А. В. Карпов, В.В. Пономарева), проблемы рефлексивности творческих решений (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), исследование взаимосвязи интеллектуальных особенностей и процесса принятия решения (А.В. Карпов, Т.В. Корнилова, О.К. Тихомиров, И.П. Шкурагова), личностная детерминация и дифференциация принятия решения (А.В. Карпов, Т.В. Корнилова), ценности и вероятности принятия решений (Д. Канеман, А. Тверски).

Несмотря на то, что интерес ученых к феномену «принятия решений» последнее время возрастает, указанную проблему нельзя назвать хорошо разработанной, осмысленной в контексте педагогической психологии. Вышеназванное побудило к выбору данной темы исследования.

Специфика педагогических целей основной школы согласно ФГОС ООО в большей степени связана с личным развитием детей. Это объясняется тем, что универсальные учебные действия носят метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности.

Универсальные учебные действия, как мы уже уточняли ранее, включающие в себя компоненты, входящие в состав умения принятия решения, разрабатывались на основе деятельностного подхода. Он базируется на положениях научных школ Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова.

Единицей рассмотрения учебной деятельности в рамках деятельностного подхода является действие. Это может быть специфическое "действие со знаком" [1], "целенаправленные учебные мыслительные действия" [3] или "умственные действия" [2] и т.д. Основным психологическим механизмом учебной деятельности является интериоризация. Оценка уровня развития, т.е. эффективности процесса учения проходит на результативном уровне. Формирование личности идет за счет воспитания, "социализации" (т.е. включения ребенка в систему социальных отношений).

В настоящее время в педагогической психологии идет поиск эффективных средств, методов, форм работы, позволяющих выработать умение принятия решений. Алтунин А.Е., Карпов А.В., Козелецкий Ю., Леонтьев Д.В., Николаев А.В., Скороходова Н.Ю. и др. выделяют условия, необходимые для развития данной способности: целенаправленное содействие самостоятельному принятию решений с предоставлением возможности реального значимого выбора и наличием большого количества ситуаций выбора, которые

позволяют приобрести собственный опыт принятия решения; включение работы по развитию умения принимать решения в повседневную жизнь; существование «собственной зоны ответственности», которая определяется как круг проблем, принятие решений по которым принадлежит конкретным лицам; наличие совместно принятых правил и процедур, определяющих взаимодействие в зоне совместной ответственности; передача ответственности за решение и его последствия с интерпретацией причин происходящего как полностью зависящих от обучаемого. Вышеперечисленные условия реализуются через активные методы обучения, такие как: проектная деятельность, метод анализа конкретных ситуаций, метод инцидента, деловая игра и др. Данные методы разработаны в психологии с целью активизировать личность в учебной деятельности, уменьшить давление стереотипов, развить способности к пониманию сущности проблем, сформировать навыки управления своими эмоциями и принятия решения в неоптимальных условиях.

Таким образом, в педагогической психологии умение принятия решений рассматривается с позиции деятельностного подхода. Разрабатываются и внедряются в практику психолого - педагогические методы и средства формирования у учащихся вышеуказанного умения.

#### **Список используемой литературы:**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1926.
2. Гальперин П.Я. О психологических основах программированного обучения // Новые исследования в педагогических науках. М., 1965 б. Вып. IV.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Емельянов С.В., Ларичев О.И. Многокритериальные методы принятия решений. - М.: Знание, 2007.

© А.В. Бурцева, А.И. Тимофеева, 2016

**УДК 159.9(045)**

**О. С. Валуев**, аспирант, ассистент кафедры психологии  
Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева  
г. Саранск, Российская Федерация

### **РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ СУБЪЕКТА ТВОРЧЕСТВА<sup>1</sup>**

Глобальные риски и вызовы настоящего и будущего исторически нарастают в динамике индивидуальных и мировых перемен, становясь уникальным двигателем развития культуры и сознания человека. Это наиболее заметно в эпоху глобальных кризисов, связанных со всеми сферами человеческой жизни: политико - экономической, военной, социально - бытовой, образовательной, культурной и т.д., – поскольку ставит вопрос о развитии психологической безопасности (в первую очередь, в профессиональной сфере),

---

<sup>1</sup> Исследование проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации по заданию № 2014 / 356 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части Государственного задания ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», проект «Психологическая безопасность как фактор развития и реализации профессиональной стратегии личности» (код проекта 2041).

рассматриваемой в данной работе как свобода человека быть самим собой в мире перемен. Конечно, данное определение, с одной стороны, «приподнимает» человеческую жизнь над деятельностью («я есть» над «я делаю») [6], рассматривая психологическую безопасность в экзистенциальной парадигме, с другой стороны, упорядочивает жизнь каждого в мировом бытии («я емь» над «я есть») [5], раскрывая самобытность человеческого существования на контрасте с нечеловеческим в мировом процессе. Это составляет необходимый онтологический минимум и сложную аксиологическую рамку психологической безопасности личности. Вместе они представляют систему обеспечения взаимодействия с миром для поиска, получения и усвоения изначально неосознаваемого чувственно - практического опыта. Степень включения в это взаимодействие вызывает оценку со стороны, и, одновременно, выполнение инстинктивной программы живого организма по реализации своих биологических потребностей (нужд). Психологическая безопасность связана с величиной накопленного во взаимодействии с миром опыта: чем его больше, тем безопаснее чувствует себя человек, тем меньше у него необходимость зависеть от окружающего мира и его обитателей, их аксиологических рамок и предписаний. Следовательно, повышение такой необходимости снижает диапазон возможных вариантов в ситуации выбора: умножая необходимость, убиваешь свободу. Таким образом, психологическая безопасность возникает в переходе от судьбы к свободе на основании личного выбора самого себя, т.е. выбора того, что напрямую связано с удовлетворением потребностей самого выбирающего. Представители экзистенциально - гуманистического подхода [4; 6; 7; 8] в этом отношении ведут разговор о ценностях личности. Ценностно - психологическая безопасность – это вид субъективной психологической безопасности человека, выражающейся в «духовном восхождении души» [2, с. 1], единстве самосохранения и саморазвития в аксиологическом пространстве, которое, конечно, терминально по определению. В качестве экзистенциальных параметров изучения упомянутого онтологического минимума психологической безопасности могут быть выделены жизнестойкость, толерантность к неопределённости, личностная креативность.

Для изучения развития ценностно - психологической безопасности профессиональной стратегии учащихся в тренинге субъекта творчества в 2014 - 2016 г.г. проведено опытно - экспериментальное исследование на базе Zubovo - Полянского педагогического колледжа (п. Zubovo Поляна, Республика Мордовия, Россия), в котором приняло участие 19 человек. Для исследования выделенных параметров ценностно - психологической безопасности профессиональной стратегии субъекта творчества были применены диагностические методики: «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник), «Тест жизнестойкости» (Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова), «Шкала толерантности к неопределённости» (Д. Маклейн, Е. Г. Луковицкая), «Опросник терминальных ценностей» (И. Г. Сенин). Математическая обработка данных проведена с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена ( $r_s$ ). Результаты констатирующего этапа исследования (таблица 1, 1) выявили статистически значимые обратные корреляции между значениями параметров «толерантность к неопределённости» и «собственный престиж», «толерантность к неопределённости» и «активные социальные контакты», «толерантность к неопределённости» и «сохранение собственной индивидуальности», «общая жизнестойкость» и «достижения» (на  $p \leq 0,05$ ), «личностная креативность» и «высокое материальное положение», «общая жизнестойкость» и «развитие себя» (на  $p \leq 0,01$ ).

Таблица 1. Корреляция параметров психологической безопасности с терминальными ценностями учащихся в тренинге субъекта творчества

Исследуемые параметры	Терминальные ценности															
	СП		ВМП		К		АСК		РС		Д		ДУ		ССИ	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Л	-	+	-	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
К	0.2 46	0.1 52	0.6 46 **	0.0 84	0.2 9	0.5 93 **	0.2	0.6 37 **	0.3 39	0.5 53 *	0.4 26	0.3 43	0.2 97	0.5 87 **	0.4 37	0.3 18
Т	-	+	-	+	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+
Н	0.5 53 *	0.3 37	0.2 11	0.4 79 *	0.3 22	0.4 12	0.5 45 *	0.0 19	0.4 08	0.0 61	0.4 43	0.0 07	0.3 24	0.1 21	0.4 67 *	0.0 55
О	+	+	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-	+
Ж	0.1 76	0.5 86 **	0.1 65	0.3 03	0.2 46	0.4 56	0.4 58	0.4 32	0.6 14 **	0.0 66	0.5 4 *	0.3 77	0.2 26	0.3 6	0.1 99	0.2 27

Примечания: уровни ранговой корреляции показателей в группе:  $r_s=0.46^*(p \leq 0,05)$ ,  $0.58^{**}(p \leq 0,01)$  при  $N=19$ . Этапы исследования: 1 – констатирующий этап, 2 – контрольный этап. Параметры психологической безопасности: ЛК – личностная креативность, ТН – толерантность к неопределённости, ОЖ – общая жизнестойкость. Терминальные ценности: СП – собственный престиж, ВМП – высокое материальное положение, К – креативность, АСК – активные социальные контакты, РС – развитие себя, Д – достижения, ДУ – духовная удовлетворённость, ССИ – сохранение собственной индивидуальности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что участники тренинговой группы ориентированы на материальные, социоцентрические ценности, добиваясь их предельной ясности и доступности, особенно, если они касаются их собственного опыта и получены «путём проб и ошибок». Мир видится устойчивой системой, основанной на консерватизме, деловой хватке, контактах и связях. Участники не уверены в себе, имеют отрицательное отношение к саморазвитию и самосовершенствованию, не склонны к самовыражению. Главные жизненные ориентации не связаны с творчеством и активной жизненной позицией. Жизненные задачи и цели ситуативны, не имеют долгосрочной перспективы и духовной опоры, поэтому психологическая безопасность тождественна самосохранению. Профессиональная ориентация участников связана с выполнением социальных ролей, носит традиционный характер, материально - денежную направленность и обоснована

развитой интолерантностью к неопределённости. В этом смысле профессиональная сфера жизни в их представлениях есть формальный способ зарабатывания средств, а не способ продуктивной самореализации [6] в профессиональном мире. Увлечение исполнением социальной роли в отрыве от своего существования исторически превращалось в транзактную игру. Главный герой кинофильма «Жена художника» (2012) в порыве игры перестал различать реальность и фантазию, заставляя собственную дочь играть роль дворовой собаки.

Психолого - педагогическая программа тренинга субъекта творчества, разработанная и применённая на формирующем этапе опытно - экспериментального исследования, основана на экзистенциальных технологиях развития психологической безопасности («достижению гармонии с собой и миром») [3, с. 21], в которых творчество как встреча [4] и «молния духа» [8, с. 139], субъект творчества как «личность, открывающая реальность» [там же, с. 137], а профессия как целая жизнь. Данный тренинг позволяет развивать свободу не только в телеологическом и онтологическом отношениях, но в аксиологии и этике современного «метаобразования» [1, с. 1].

На контрольном этапе исследования (таблица 1, 2) выявили статистически значимые прямые корреляции между значениями параметров «личностная креативность» и «развитие себя», «толерантность к неопределённости» и «высокое материальное положение» (на  $p \leq 0,05$ ), «личностная креативность» и «креативность», «личностная креативность» и «активные социальные контакты», «личностная креативность» и «духовная удовлетворённость», «общая жизнестойкость» и «собственный престиж» (на  $p \leq 0,01$ ). Участники тренинга субъекта творчества изменили своё отношение к материальному миру, наконец, связав его с неопределённым, неизведанным, задавая тем самым динамику особому движению в жизни, динамику самореализации. Тем самым сменилась ценностная ориентация, расширяя границы личной свободы и жизнестворчества, включая в приоритетный набор духовные ценности, идеал творческого начала. Главные жизненные ориентации теперь связаны с творчеством и активной жизненной позицией, они обрели инструментальную (личностная креативность) и терминальную (терминальные ценности креативности, духовной удовлетворённости, развития себя и активных социальных контактов) стороны, долгосрочную перспективу (в противовес ситуативности) и духовную опору в творческом полёте над бездной (основания в безосновности). Творчество становится движущей силой развития в разных сферах жизни. Психологическая безопасность уже не ортодоксальна: она связывается с саморазвитием. Профессиональная ориентация носит креативный характер, имеет творческую направленность и обоснована развитой толерантностью к неопределённости. В этом смысле профессиональная сфера жизни есть неформальный способ зарабатывания средств, способ продуктивной самореализации в профессиональном сообществе. Используя терминологию Л. С. Выготского, жизнь становится творчеством, в котором наступает, как точно гласит любимая О. Е. Меньшиковым метафора стоицизма, «покой летящей стрелы». Таким образом, на материале работы с учащимися педагогического колледжа экспериментально доказано, что психолого - педагогическая программа тренинга субъекта творчества является эффективной в развитии ценностно - психологической безопасности профессиональной стратегии его участников.

### Список использованной литературы:

1. Валуев О. С. Детство надо отпускать. Психология метаобразования человека в медийном мире [Текст] / О. С. Валуев // Наука и образование: современные тренды: коллективная монография / гл. ред. О. Н. Широков. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № X. – С. 196 - 205.
  2. Валуев, О. С. Развитие психологической безопасности в духовном восхождении души / О. С. Валуев // Психологическая безопасность в образовании и спорте: проблемы субъектной и компетентностной обусловленности: монография / под ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин - т. – Саранск, 2013. – С. 23 - 41.
  3. Валуев, О. С. Тренинг счастья как экзистенциальная технология развития психологической безопасности (к 100 - летию со дня рождения Л. де Фюнеса) / О. С. Валуев // IV Всероссийская научно - практическая интернет - конференция «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии», 14 ноября 2014 г. / под ред. М. И. Каргина, А. Н. Яшковой ; Мордов. гос. пед. ин - т. – Саранск, 2014. – С. 20 - 25.
  4. Мэй, Р. Мужество творить / Р. Мэй. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2012. – 160 с.
  5. Франк, С. Л. Непостижимое / С. Л. Франк. – М. : АСТ, 2007. – 512 с.
  6. Франкл, В. Э. Психотерапия и экзистенциализм / В. Э. Франкл. – М. : ИОИ, 2015. – 192 с.
  7. Чиксентмихайи, М. В поисках потока: психология включённости в повседневность / пер. с англ. Е. Милицкой. – М. : Альпина нон - фикшн, 2012. – 194 с.
  8. Valuev, O. S. The subject of creativity as a person who discovered the reality (commemorating the 115 anniversary of E. Fromm) [Text] / O. S. Valuev // International scientific - practical forum of pedagogues, psychologists and medics "October scientific forum '15", the 15th of October, 2015, Geneva (Switzerland) [Materials] / Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists "Science". – Geneva, 2015. – 137 - 140 pp.
- © О. С. Валуев, 2016

УДК372

**Л.Б.Веревкина**

учитель - логопед МБДОУ «ЦРР - Д / С№2»  
Г.Сатка, Российская Федерация

### РАЗВИТИЕ ФОНЕТИКО - ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Как известно речь не является врожденной способностью человека, она формируется у ребенка постепенно, вместе с его ростом и развитием. И чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности познать действительность, и тем самым будет полноценнее его взаимоотношения с детьми и взрослыми.



Любое расстройство речи отражается на деятельности и поведении ребенка. В последнее время в логопедической практике чаще встречаются случаи неоднородности проявлений фонетических нарушений. Выделяются дети с особой трудностью преодолевающие недостатки звукопроизношения. Длительность постановки и автоматизации звуков заставляет логопеда вернуться к более тщательному дообследованию данного ребенка. В некоторых случаях расстройства звукопроизношения сочетаются с нарушениями дыхания, фонации, просодики. Тогда мы можем говорить о стертой форме дизартрии. В настоящее время вопросы формирования фонетико - фонематической стороны речи у детей со стертой формой дизартрии является актуальной проблемой.

Как показала практика нашей работы, сформировать и развить фонетико - фонематическую сторону речи у детей со стертой формой дизартрии можно в речевой группе детского сада, разработав систему доступных для дошкольников упражнений, заданий, включив в решение данной проблемы всех участников коррекционно - образовательного процесса. Таким образом, целью данной работы будет являться:

- развитие фонетико - фонематической стороны речи у дошкольников со стертой формой дизартрии через создание единой комплексной системы, с включением специальных игр, упражнений, заданий.

В соответствии с целью определены следующие задачи:

- развитие мелкой моторики;
  - развитие дыхания и голоса;
  - развитие просодических элементов речи (темп, ритм, интонация);
  - развитие артикуляционной моторики;
  - развитие фонетического слуха и восприятия.
- обеспечение условий для включения в профилактические мероприятия всех участников коррекционно - развивающего процесса: воспитателей, логопеда, психолога, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию, родителей;
- использование в общей системе работы с детьми как обычных, так и нетрадиционных форм, методов, вариантов коррекционно - развивающей деятельности.

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, возникающее вследствие органического поражения центральной нервной системы. Основным отличительным признаком дизартрии от других нарушений произношения является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи.

Причинами возникновения дизартрии являются различные вредоносные факторы. При стертой форме дизартрии устранение дефектов носит длительный характер. Полной автоматизации правильного произношения звуков, особенно в случаях межзубного сигматизма, добиться сложно. Фонетические представления и лексико - грамматический строй речи развиваются и быстро достигают нормы, а произношение этих детей длительное время оказывается дефектным и не соответствует уровню развития их речи.

Анализ состояния проблемы показал, что у детей со стертой формой дизартрии имеются нарушения фонетико - фонематической стороны речи. Эти нарушения имеют стойкий характер, сходны по своим проявлениям с другими артикуляционными расстройствами и представляют значительные трудности для дифференциальной диагностики. В связи с этим возникла необходимость специальной работы по коррекции фонетико - фонематических нарушений у детей со стертой формой дизартрии. Эта работа может проводиться

параллельно с другими коррекционными мероприятиями, а также может быть непосредственно включена в процесс логопедического и коррекционно - воспитательного воздействия на детей, страдающих речевыми нарушениями.

Для достижения наибольшей результативности при коррекции фонетико - фонематических нарушений у детей со стертой формой дизартрии необходимо следующее:

- тесный контакт логопеда, музыкального руководителя, инструктора физкультуры, воспитателя, психолога и родителей;
- знание особенностей развития детей с речевой патологией;
- знание психомоторного и речевого уровня развития каждого ребенка;
- знание характерных особенностей, типа нервной деятельности и поведения каждого ребенка;
- учитывать особенности психомоторного и речевого развития ребенка при каждом виде речевой патологии.

Многолетний опыт показывает, что если своевременно выявлены отклонения в речевом развитии и начата систематическая работа, оказывается возможным скорректировать эти отклонения гораздо в более сжатые сроки.

© Л.Б.Веревкина, 2016

**УДК 617.3**

**А. А. Веселов**

студент 4 курса экономического факультета  
Поволжский Государственный Технологический Университет  
г. Йошкар - Ола, Российская Федерация

### **ВАЛЬГУСНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ИЛИ КАК ИЗБЕЖАТЬ ПОЯВЛЕНИЯ «ШИШЕК» НА НОГАХ**

Всем известно, что "косточки" или "шишки" на ногах – достаточно распространенная проблема, которая мучает пациентов ещё с давних времён. В медицине данное заболевание называется Hallux Valgus или Вальгусная деформация, которой в большинстве случаев подвергается сустав первого пальца стопы.

Современная ортопедия предлагает различные варианты лечения вальгусной деформации. Однако, лучше предупредить недуг, чем в будущем его лечить. Не так ли? Причина возникновения «шишки» - это халатное отношение к своему здоровью, а именно ношение неудобной обуви. Как правило, это в большей степени касается женщин.

Итак, почему увеличивается «косточка» на пальце стопы? Самая распространённая причина – наличие поперечного плоскостопия, при котором у пациента исчезают амортизирующие возможности стопы, поэтому нагрузка на стопу распределяется не должным образом. Вследствие, у пациента образовывается подвывих фалангового сустава первого пальца ноги. Спустя некоторое время начинает выпирать головка плюсневой кости, так называемая «шишка», которая постоянно увеличивается за счёт обрастания костной тканью, причиняя этим болевые ощущения и дискомфорт.

Осложнение может дать тесная обувь с узким носком и высокой платформой. Так как обувь на высоких подборах предпочитают носить преимущественно представительницы прекрасной половины общества, поэтому «косточки» на ногах считаются женским заболеванием. Согласно статистическим данным, всего 15 % мужчин, страдающих Hallux Valgus.

Причиной деформации большого пальца может быть и генетическая предрасположенность, от родителей может передаваться слабый мышечно - связочный аппарат стопы. В таком случае нужно тренировать мышцы на данном участке, чтобы не образовалось плоскостопие, в след за которым начинает деформироваться большой палец. Заметьте, что обувь на высокой платформе, которую женщины надевают на работу и находятся в ней весь день – ускоряет процесс образования «шишек».

Провоцирует вальгусную деформацию также профессиональная деятельность. Например, длительная нагрузка на ноги на протяжении рабочего дня (парикмахеры, хирурги, продавцы и т.д.). Также у балерин и скалолазов, ведь они по роду деятельности вынуждены носить специфическую обувь.

Факторы, влияющие на рост «косточек» - это лишний вес, недостаток витаминов А, С, Е в организме, заболевания эндокринной системы, перенесенные травмы стопы.

Лечение вальгусной деформации

Лечение вальгусной деформации назначается после осмотра специалистом (врач - ортопед) и на основании диагностического обследования (рентген костей стопы). Это нужно для того, чтобы точно установить диагноз и исключить проявления артрита, артроза, подагры и прочих болезней суставов.

Профилактика образования Hallux Valgus

Вальгусная деформация развивается не за один день, о возможном возникновении проблемы «расскажет» изменение внешнего вида стопы, дискомфорт, болезненность в стопе или повышенная усталость ног. Полезными в качестве профилактических средств образования «шишек» будут:

- лечебная физкультура (можно ходить босиком, собирать пальцами ног разбросанные мелкие предметы, «рисовать» фигуры на полу и т.д.);

- массаж – регулярный массаж стоп и икроножных мышц полезен не только для профилактики вальгусной деформации. Массаж поможет улучшить кровообращение и питание мышечной ткани. Пациентам, чья профессиональная деятельность связана с длительным пребыванием на ногах, также полезно давать возможность ногам полноценно отдохнуть, лежа на ровной поверхности и приподняв ноги (можно положить под них диванную подушку);

- физиопроцедуры. Лечебные ванны для ног с травами или морской солью, которые снимут усталость и боль, можно делать в домашних условиях. А грязевые процедуры, электрофорез и т.д. назначит только специалист.

### **Список использованной литературы:**

1. А.М. Савинцев «Реконструктивно - пластическая хирургия поперечного плоскостопия». С - ПБ, Фолиант, 2006 г. Особый акцент на оперативном лечении молоткообразных пальцев.

2. Карданов А.А., Макинян Л.Г., Лукин М.П. «Оперативное лечение деформаций первого луча стопы», Медприктика, М: 2008 г.

© А.А. Веселов, 2016

**УДК 159.99**

**Е.А. Винокурова**

студентка 3 курса

Кубанский Государственный университет

г. Краснодар, Российская Федерация

## **БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ФАКТОР УЛУЧШЕНИЯ ПСИХО - ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ СО ЗДОРОВЬЕМ**

На сегодняшний день существует много благотворительных фондов по сбору средств на лечение детей с проблемами со здоровьем. В экстренном порядке, узнав о диагнозе своего ребенка, родители ищут поддержку от общества. Именно для материальной поддержки и созданы такие благотворительные фонды, как «Край добра», «Синяя птица», «Спаси жизнь», «Анастасия» и т.д. Изучая результаты их деятельности можно узнать, сколько жизней спасено благодаря созданию фонда и неравнодушным людям, жертвующих на лечение. Но необходимо помнить, что помощь требуется не только финансовая, но и моральная. Продолжительное время нахождения детей в больницах сказывается на развитии их социализации, эмоционально - волевой сферы и общего психологического состояния, что актуализирует необходимость психолога - педагогического сопровождения. Медицинские учреждения нацелены на оказание адресной медицинской помощи пациентам, а психологическая поддержка детей и родителей ограничивается консультацией психолога. Отмеченное противоречие между необходимостью создания системы психолога - педагогической и материальной поддержки детей с ослабленным здоровьем, с одной стороны, и недостаточным использованием возможностей благотворительной деятельности, основанной на совместном творчестве детей и взрослых в практике медицинских учреждений, с другой стороны, определило проблему проекта.

Дети, имеющие проблемы со здоровьем, очень добрые и открытые, они мечтают быть нужными. Для помощи в сфере творчества планируется создание благотворительной мастерской, в которой будут проводиться различные мастер - классы с детьми, а также, заинтересовать неравнодушных людей, связанных с творчеством, для передачи их опыта детям и распространение их продуктов творчества (картин, игрушек, вышивки, вязаных изделий и т.п.).

*Цель проекта* – создание мобильной благотворительной мастерской «Совёнок» для детей с проблемами в здоровье, что позволит разнообразить досуг детей в больницах, развить их творческие способности, положительно воздействовать на их психо - эмоциональное состояние, оказать материальную помощь родителям. Мобильная мастерская предполагает проведение мастер - классов с детьми в больницах по

конструированию поделок в стиле «хэнд - мейд», реализацию продуктов совместного творчества, а вырученные средства вкладывать в благотворительный фонд. Одним словом, дети будут творить, общаться с другими детьми и зарабатывать дополнительные средства на свое лечение. Ведь для продажи их работ будут проводиться аукционы, чтобы люди не только передавали деньги на лечение, но еще и получали на память сувенир ручной работы.

*Задачи проекта:*

1. Подбор членов команды волонтеров - мастеров, специализирующихся в народных ремеслах.
2. Разработка и проведение мастер - классов для детей.
3. Формирование положительного мировосприятия и развитие творческих способностей у детей.
4. Создание сайта благотворительной мастерской «Совёнок» в социальных сетях, базы потенциальных участников мастерской.
5. Создание фонда благотворительной помощи «Совёнок».

*Механизм реализации проекта.*

1. Создание страницы в социальных сетях, где будут выкладываться работы детей и всех желающих, а также описываться деятельность мастерской.
2. Привлечение к проекту волонтеров и людей, занимающихся различными видами творчеством, которые готовы безвозмездно ездить к детям и помогать им творить.
3. Поиск организаций, готовых к сотрудничеству, решение организационных вопросов.
4. Разработка занятий мастер - классов, составление календарного тематического плана по запросам участников.
5. Поиск спонсоров для оказания фонду финансовой поддержки на приобретение необходимых для творчества материалов.
6. Покупка материалов, планирование сценария мероприятия.
7. Размещение полученной информации с фотографиями в социальных сетях.
8. Организация сбора средств и перераспределение финансовой помощи родителям, которым требуется экстренная помощь.
9. Аренда помещения для выставки работ участником и проведения мастер - классов.

*Ресурсы:*

1. Кадровое обеспечение – к непосредственной работе в проекте будут привлечены студенты старших курсов КубГУ ФППК.
2. Информационное обеспечение – создание специального сайта проекта, обеспечивающего информационно - коммуникационную поддержку.
3. Материально - техническое обеспечение – специализированное помещение, имеющее достаточную площадь для проведения педагогических и творческих работ с детьми и высокоскоростным Интернетом.
4. Финансовое обеспечение – за счет образовательного учреждения и вырученных с продажи работ средств.

Дальнейшее развитие проекта заключается в расширении целевой аудитории, укреплении позиций благотворительного фонда, создании системы психолого - педагогической поддержки детей с проблемами в здоровье.

**С.В. Владимирова**  
воспитатель,  
**И.М. Бжицких**  
старший воспитатель,  
**Т.М. Фролова**  
воспитатель  
МБДОУ «Детский сад №103»  
город Прокопьевск

**«ОРГАНИЗАЦИЯ ОПТИМАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ  
ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ  
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ».**  
**ПАМЯТКА ПЕДАГОГУ**

Ориентировка в пространстве одна из актуальных и трудных проблем входящих в социальную адаптацию детей с нарушением зрения. Дети с нарушением зрения спонтанно, независимо от взрослых не могут овладеть навыками пространственного ориентирования и нуждаются в систематическом, целенаправленном обучении.

Умение ориентироваться в пространстве – одна из основных задач в организации коррекционно – педагогического процесса в дошкольном периоде.

В программе Л.И. Плаксиной обучение детей с нарушением зрения выделено в отдельный раздел, который предполагает формирование ориентировочных навыков у дошкольников на всех возрастных этапах, начиная со второй младшей группы.

Наряду с общими задачами физического воспитания в группах детей со зрительной патологией решаются специальные задачи с учетом познавательной деятельности и предшествующего двигательного опыта:

- повышение двигательной активности детей путем создания специальных условий, позволяющих преодолевать скованность, ограниченность движений;
  - формирование жизненно необходимых двигательных умений и навыков на основе деятельности сохранных анализаторов;
  - коррекция и компенсация недостатков физического развития;
  - воспитание положительной мотивации и самостоятельной двигательной деятельности
- преодоление неуверенности в своих силах, коммуникативных свойств личности.

Специальные разделы работы включают:

Развитие навыков в пространственной ориентации:

На **первом этапе** необходимо создать для детей четкие представления о своем теле его симметричности, о пространственном расположении его частей; обучить их пространственной ориентировки «на себе».

Задача **второго этапа** - дать детям представление о том, что собственное тело является точкой отсчета при ориентировки в окружающем пространстве, то есть «от себя».

**Третий этап:** обучение детей моделированию предметно - пространственных построений.

**Четвертый этап:** обучение ориентировки в пространстве с помощью схем.

Коррекция вторичных дефектов:

- исправление нарушений осанки, плоскостопие;
- коррекция скованности, ограниченности и недостаточности движения.

Формирование мотивации:

- положительного интереса к деятельности.

Развитие элементарных зрительных функций:

- прослеживающие функции глаза;
- глазомера;
- гимнастика для снятия зрительного утомления.

Для оптимизации физкультурно - оздоровительной работы с детьми с нарушением зрения в МДОУ должны быть созданы условия:

- физкультурный зал;
- специальный инвентарь, пособие, предметы для коррекции преодоления нарушений пространственного ориентирования и вторичных отклонений;
- рациональное размещение пособий;
- освещение рабочей площади;
- личная гигиена (чистые очки, прочность окклюдора, специальные приспособления для держания очков);
- гигиена окружающей среды;
- офтальмо - гигиенический контроль.

Приемы, которыми необходимо пользоваться воспитателю при проведении игр и упражнений на ориентировку в пространстве, отрабатываются на индивидуальных консультациях, семинарах с учителем - дефектологом группы. Ведущими из них являются:

1. Показ педагогом выполнение игрового действия.
2. Поэтапные предъявление педагогам игровых заданий (по мере выполнения их ребенком).
3. Четкие инструкции педагога, доступные пониманию ребенка.
4. Оказание педагогом помощи различного вида:
  - а) совместное частичное или, в случае необходимости полное выполнение действия педагогом и ребенком;
  - б) повторение словесных инструкций;
  - в) моральная поддержка, поощрение педагогом действий ребенка.

Овладение ориентировкой в пространстве с патологией зрения процесс сложный и длительный, требующий от педагогов настойчивости и терпения, и, конечно же огромного желания помочь малышу адаптироваться к условиям жизни на ограниченной сенсорной основе.

Таким образом, в результате проведенного обучения, представление детей дошкольного возраста с нарушением зрения об окружающем пространстве расширяются. Дошкольники овладевают навыками свободного самостоятельного ориентирования не только в знакомых помещениях, но и в незнакомом замкнутом пространстве.

© С.В. Владимирова, И.М. Бжицких, Т.М. Фролова, 2016

**Г.В. Волкова, Н.П. Рыжова, С.Н. Сидоревич**  
Санкт - Петербургское государственное бюджетное профессиональное  
образовательное учреждение «Фельдшерский колледж»,  
Г.Санкт - Петербург, Российская Федерация

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 31.02.01. ЛЕЧЕБНОЕ ДЕЛО**

Для студента проект – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала, средство самореализации. Это деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат.

Для преподавателя учебный проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектной деятельности, а также совместный поиск информации, самообучение, исследовательская и творческая деятельность.

До 2020 года предполагается поэтапная модернизация системы оказания скорой помощи. В целях обеспечения устойчивого социально - экономического развития Российской Федерации одним из приоритетов государственной политики является сохранение и укрепление здоровья населения на основе формирования здорового образа жизни и повышения доступности и качества медицинской помощи. Одним из направлений развития здравоохранения сегодня является совершенствование системы скорой медицинской помощи (СМП).

Негативные социально - экономические тенденции последнего десятилетия болезненно отразились на медико - демографической ситуации в России. Углублённый анализ заболеваемости и смертности свидетельствует о значительных изменениях не только в нозологической структуре заболеваний, но и в характере развития заболеваний, обращаемости за СМП и госпитализации.

В первую очередь речь идёт о резко возросшем количестве неотложных состояний. Ещё 10 - 15 лет назад удельный вес urgentных состояний в госпитализации оценивался в 20—25 % . Однако в течение последних 5 лет потребности в экстренной медицинской помощи возросли практически в 2 раза

Персонал скорой помощи, в том числе и фельдшеры, работает в очень сложных условиях. Во время выполнения вызова фельдшер может столкнуться с любой, самой неожиданной патологией. Ему необходимо иметь широкий кругозор, обладать знаниями из самых разных областей медицины, уметь быстро ориентироваться в сложной ситуации, сохранять хладнокровие, за короткое время принять верное решение.

Современная система среднего профессионального образования ориентирована на компетентностную модель выпускника, представляющего собой специалиста с высокой степенью сформированности компетенций по всем видам профессиональной деятельности, для которого изначально определены уровень и качество не только традиционных интеллектуальных и поведенческих стандартов, но и системы личностных ценностей и



профессионального мировоззрения, необходимых для решения профессиональных и социальных задач.

Эффективные инновации в обучении должны обеспечить качественное изменение уровня развития личности.

Уровневое применение метода проектов в подготовке студентов позволяет на младших курсах формировать у них чувство ответственности за конечный результат, за качество создаваемого продукта, прививает навыки работы в команде, на более старших курсах позволяет им, опираясь на накопленный опыт, принимать участие в разработке реальных проектов, которые могут быть использованы на практике. При этом студент демонстрирует социальные, экономические, правовые, профессиональные аспекты своей работы, показывает уровень своей компетентности. Метод проектов в этом случае выступает как составной элемент системы подготовки в колледже.

Актуальность проблемы догоспитальной диагностики и неотложной помощи при акушерском перитоните обусловлена тем, что в начале 21 века в 47,2 % странах мира уровень кесарева сечения превысил 15 % рекомендуемых ВОЗ. По прогнозу Калифорнийского университета, при таких темпах роста к 2020 году процент абдоминальных родов составит 56,2 % . Частота акушерского перитонита в мире колеблется от 0,05 до 1,5 % . По данным М.А.Репиной в Санкт - Петербурге с 1981 по 2003г этот показатель составил 0,07 % от общего числа родов. В связи с этим обеспокоенность вызывает рост материнской заболеваемости и смертности, вследствие тяжелых гнойно - воспалительных заболеваний. Данное осложнение сопряжено с определенными трудностями диагностики, связанных с тем, что в современных условиях клиническое течение заболеваний имеет ряд особенностей.

Так "стертое" течение эндометрита, без яркой манифестации в настоящее время встречается чаще, чем "классическое". Кроме того превентивная антибактериальная терапия маскирует клиническую картину несостоятельности швов на матке и воспаления брюшины. Сложившаяся в акушерстве ситуация приводит к тому, что акушерский перитонит диагностируется не своевременно, часто в стадии распространенного гнойного перитонита. Это приводит к развитию генерализованных форм инфекции, вызывает сепсис, септический эндокардит, септический шок. Перед фельдшером скорой помощи на догоспитальном этапе стоят важные задачи: знать теоретические аспекты данной патологии, уметь применять знания о клиническом течении акушерского перитонита в практике, действовать согласно алгоритмам обследования, объективных критериев диагностики и оказания неотложной медицинской помощи, своевременно осуществлять транспортировку пациентов в стационар.

Повысив уровень диагностики акушерского перитонита на догоспитальном этапе, можно достигнуть снижения показателей материнской смертности. Результатом применения модели в образовательном процессе стало новое качество профессиональной подготовки с использованием проектных технологий, позволяющих эффективно формировать у будущих фельдшеров скорой помощи профессиональные и личностные компетенции, обеспечивающие высокую конкурентоспособность. Метод проектов позволяет активизировать полученные знания, способствует поиску и конструированию новых идей, стимулирует творческое и креативное мышление, способствует развитию навыков самостоятельности в принятии решений.

### Список использованной литературы:

1. Скорая помощь: руководство для фельдшеров и медсестер / А.Л.Верткин, Л.М.Барденштейн, Б.С.Брискин и др. – М.: Эксмо. – 2010. – 528 с. – (Медицинская практика).
2. Творогова Г.А. Системно - деятельностный подход основа ФГОС.
3. Полуянов В.Б., Перминова Н.Б. Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов // Вестник Учебно - методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально - педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд - во Росс, гос. проф. - пед. ун - та, 2006.

© Г.В. Волкова, 2016

© Н.П. Рыжова, 2016

© С.Н. Сидоревич, 2016

УДК.327.36+378

**О.С. Волкова**

специалист по связям с общественностью отдела международных связей  
Рязанский государственный арготехнологический университет  
имени П.А. Костычева  
г. Рязань, Российская федерация

### ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Аннотация. Рассматривается значимость организации академической мобильности и управления международной деятельностью для повышения инновационного потенциала российских вузов и для их успешной интеграции в мировое образовательное пространство. Автор обращает внимание на основные проблемы организации академической мобильности, стажировок, языковой подготовки и совершенствованию работы по международному сотрудничеству для повышения статуса ФГБОУ ВО РГТУ на международном рынке.

**Ключевые слова:** академическая мобильность, международная деятельность, международные конференции, повышение уровня образования студентов, аспирантов и преподавателей.

Одним из ключевых критериев оценки инновационного потенциала вузов и залогом успешной интеграции их в международное образовательное пространство является академическая мобильность. Академическая мобильность играет существенную роль не только как инструмент интеграции российских вузов в международное образовательное пространство, но и как фактор, способствующий формированию качественно новых трудовых ресурсов, способных занять достойное место на мировом рынке труда [1, с. 117].

Однако, несмотря на то, что развитие академической мобильности студентов занимает особое место среди других направлений Болонского процесса, наблюдается ряд проблем,

связанных с ее организацией [2, с.11]. Рассмотрим данные проблемы организации академической мобильности студентов в российских аграрных вузах на примере Рязанского государственного агротехнологического университета. Проблемы организации академической мобильности можно классифицировать следующим образом: **организационные** (связанные с недостатками организации академической мобильности), **языковые** (низкий уровень владения иностранными языками), **финансовые** и **нормативные** (недостаточно проработанной законодательной и нормативно - методической базы) [3, с. 25].

Несмотря на наличие ряда проблем в условиях интеграции Рязанского государственного агротехнологического университета имени П.А. Костычева (РГАТУ) в международное образовательное пространство, вуз старается активно участвовать в международной деятельности. В уставе университета выделяются основные направления международной деятельности: участие в программах двустороннего и многостороннего обмена обучающимися и научно - педагогическими работниками; проведение совместных научных и прикладных исследований, конференций, симпозиумов; осуществление фундаментальных и прикладных научных исследований, а также опытно - конструкторских работ по заказам иностранных юридических лиц; приглашение иностранных преподавателей и специалистов для участия в образовательном процессе и научной работе; направление преподавателей в зарубежные образовательные учреждения на стажировки, педагогическую и научную работу [3, с. 26 - 27].

Работу вуза в области международного сотрудничества координирует отдел международных связей. Основными направлениями деятельности отдела являются: подготовка проектов, договоров, контрактов, рабочих программ по сотрудничеству с зарубежными вузами; составление и координация планов выезда российских преподавателей, научных сотрудников, аспирантов и студентов за рубеж и приемы иностранных преподавателей, аспирантов и студентов на стажировку в Рязанский государственный агротехнологический университет; организация обменных стажировок профессорско - преподавательских кадров; организация приема иностранных специалистов и делегаций; организация обменной производственно - ознакомительной практики студентов и аспирантов университета за рубежом и другие [3, с. 26]. Например, только за 2011 - 2015 года были заключены договора и реализованы партнерские связи со следующими странами ближнего и дальнего зарубежья: США, Польша, Беларусь, Украина, Грузия, Молдова, Германия, Венгрия, Сербия, Таджикистан, Казахстан, Узбекистан, Испания, Чехия, Вьетнам.

Студенты, аспиранты и преподаватели вуза принимают активное участие в краткосрочных стажировках. Так, в мае 2015 студенты 2 и 3 курсов РГАТУ проходили стажировку в Белорусско - Российском университете города Могилев, в Белорусском государственном аграрном техническом университете, Минск и в Витебской государственной академии ветеринарной медицины Республики Беларусь. Преподаватели вуза стажировались в Институте Энергетики Таджикистана в мае 2015 года. В свою очередь аспиранты Капошварского университета (Венгрия) проходили стажировку на кафедре «Технологии производства, хранения и переработки продукции растениеводства» в РГАТУ.

Стало хорошей традицией, когда иностранные специалисты и делегации приезжают в вуз, читают лекции, проводят тренинги и мастер - классы, участвуют в круглых столах университета. Например, за 2015 год вуз посетили делегации из Таджикистана, Туркменистана, Германии, Южной Африки, Вьетнама. В настоящее время в РГАТУ обучается 148 иностранных граждан очной и заочной формы обучения.

Рязанский государственный агротехнологический университет регулярно проводит международные конференции и семинары. В феврале 2015 года в вузе прошла Международная научно - практическая конференция «Научно - практические аспекты инновационных технологий возделывания и переработки картофеля», где с научными докладами успешно выступили ученые из России и Белоруссии. В июле 2015 года был проведен научно - практический полевой семинар с международным участием, на базе агротехнологической опытной станции РГАТУ. Мероприятие посвящалось вопросам применения инновационных технологий возделывания сельскохозяйственных культур.

Профессионально - ориентированная языковая подготовка студентов вуза должна осуществляться, как справедливо подчеркивают Е.В. Воевода и В.Б. Кириллов, средствами инновационных технологий, таких как мультимедийные технологии, видео - лекции, элементы дистанционных технологий, т.е. технологии смешанного обучения, что важно для формирования необходимых «для работы в международной среде речевых и профессиональных умений и навыков, и профессионально значимых компетенций» [4, с. 119 - 120]. «Преподаватель, в свою очередь, не информирует студентов и не предлагает им готовых знаний, не выступает в роли контролёра, – как верно подчеркивает Л.П. Костикова, – а выполняет гораздо более приятную задачу – стимулирует познавательную активность студентов, развивает у них интерес к самостоятельному поиску знаний, способствует повышению их творческой активности» [5, с. 167].

Таким образом, в целях совершенствования работы по международному сотрудничеству предлагается повысить результативность проведения языковой подготовки студентов, аспирантов и сотрудников университета, улучшить материально - техническое обеспечение иностранцев при финансовом обеспечении международной деятельности вуза в целом, поскольку студенты должны «участвовать в международных конференциях, высказывать свою точку зрения на иностранном языке, приводить аргументы, подтверждающие ту или иную точку зрения, проявлять интерес к научной позиции своего оппонента, выражать свое согласие и несогласие с ней» [6, с. 107]. Повышение конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг требует согласованных мер и действий, как со стороны самих аграрных вузов, так и на уровне департамента кадровой политики и образования Минсельхоза РФ [3, с.28].

### **Список использованной литературы**

1. Арефьев, А.Л. Состояние и перспективы экспорта российского образования. – М.: РУДН, 2010. – 117 с.
2. Артамонова, Е.И., Ставрук М.А. Академическая мобильность как средство интеграции российских вузов в мировую систему высшего образования // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №1. – С. 11–20.

3. Захаров В.А., Титова И.Н., Микова И.М. Проблемы интеграционных процессов в международной деятельности аграрных вузов и пути их решения // Вестник РГАТУ. – 2012. – №3. – С. 25–28.
4. Кириллов В.Б., Воевода Е.В. Профессиональная языковая подготовка студентов - международных // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 116–122.
5. Костикова Л.П. Концептуальные основы формирования готовности студентов гуманитарного вуза к межкультурному взаимодействию в условиях глобализации // European Social Science Journal. – 2011. – № 6 (9). – С.163–169.
6. Костикова Л.П. Профессионально - ориентированная языковая подготовка студента - историка // Психолого - педагогический поиск. 2012. № 4 (24). С. 106 - 111.
7. Лиферов, А.П. Интеграционные тенденции в мировом образовании // Педагогика. – 2009. – №6. – С. 3–10.

© Волкова О.С., 2016

УДК 159.9.07

**К. Воробьева,  
Н. А. Ручкова**

Пензенский государственный университет,  
ППИ им. В.Г. Белинского,  
кафедра «Общая психология»  
г. Пенза, Российская Федерация

### **ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР ПОСРЕДСТВОМ ОФОРМЛЕНИЯ ВНЕШНОСТИ**

Субкультура – это “под” культура; ветвь, которая выделилась из множеств общепринятых культур. А если говорить просто, субкультура – это то же хобби, переросшее в образ, а зачастую и в смысл жизни.

Субкультуры обычно возникают как оппозиция ценностям более широкого культурного направления, к которому они относятся, однако с таким мнением теоретики соглашаются не всегда. Поклонники субкультуры могут демонстрировать свое единство посредством использования отличного от всех стиля одежды или поведения, а также специфических символов. Если субкультуру характеризует систематическое противостояние доминирующей культуре, тогда ее определяют как контркультуру. Если рассматривать нестандартный образ, как миропонимание, то субкультуры существовали всегда.

**Неформалы** — социальная группа; общее название для представителей различных субкультурных молодёжных движений. Определение «неформал» происходит от словосочетания «неформальные объединения молодежи», возникшего в противопоставление «формальным» Первоначально слово «неформал» носило достаточно ярко выраженную негативную окраску и не являлось самоназванием представителей субкультур [1].

Термин «неформал», некоторые выводят из понятия neoforn, некоторые из neoforn. Если придерживаться первого толкования, то получается, что не форма, то есть не так, как принято в обществе. Тогда это родовое понятие ко всем видам субкультур. А если придерживаться толкования, что нео (новая) форма, то это отдельная субкультура, и оно является видовым понятием к родовому понятию – субкультура. Приведем примеры некоторых субкультур.

### **Панки**

Панки хотели высмеять все привычное и устоявшееся, разрушить создаваемое веками, - так и пробил себе дорогу идеология панков это идеология противления злу бессильным насилием над собой и окружающими. Панки пели о самих себе: о нищете и очередях за пособием по безработице, о детской преступности и неумолимом подорожании жизни, о жестокости на улицах и о наркомании, хаосе и анархии, о существовании вместо жизни, о нежелании подчиняться чужой воле и жажде быть свободными. Их песни были наполнены смутным недовольством, обделенностью и полной безнадежностью. Сокрушающий нигилизм сквозил во всем, словно панков тошнило от собственной жизни.

### **Хиппи**

Течение хиппи стало прародителем многих современных психоделических тенденций.

Музыка, производимая только живыми инструментами, а также удар на постоянно меняющуюся интонацию солирующего голоса воздействовали на психику людей очень сильно, и даже сейчас, во времена, когда музыка стала высокотехнологична, творения музыкантов по некоторым параметрам даже превосходят современную психоделик - музыку. Так, молодые хиппи несли с собой мир и любовь, осуждая любое насилие. Это были битники, многие из которых вели бродячий образ жизни. Им не нужно было богатство, им не нужна была борьба за деньги и власть; это были просто дети солнца и цветов, дарившие окружающим безмятежные улыбки [2].

### **Готы («Дети луны», «Темные панки»)**

Dark Punks были близки по идеологии со своими прямыми предтечами - панками, только тотальный нигилизм панков был несколько смягчен и приобрел более декадентские черты, на прямую связь указывает хотя бы то, что до сих пор используемый девиз готов, "Goth's Undead" напрямую перекликается с девизом панков "Punks Not Dead". Имидж был тоже трансформирован из панковского - на головах остались ирокезы, только ирокезы приобрели насыщенный черный цвет, хотя иногда уже не ставились торчком, а зачесывались назад, собираясь в хвост, или же зачесывались на одну из сторон, хотя широко распространена была и прическа типа "взрыв на макаронной фабрике", на данный момент достаточно мало используемая, одежда тоже радикально сместилась в сторону черного цвета, хотя и с некоторыми достаточно сильными изменениями - наибольшие изменения коснулись лиц мужского пола. Следует отметить немалое количество андрогинных персонажей на ранней gothic сцене - часто и участники групп и фэны носили рваные колготки, кофты - сетки, и т.д. Актуальным оставался и самодельный пирсинг (булавки, кольца), более того, с большой долей уверенности можно утверждать, что пирсинг в современном виде был введен именно готами, естественно пирсинг был известен в

течение многих веков, начиная с древнейшей истории, но именно dark punks сделали его эстетикой. Из элементов доставшихся в наследство от панков следует отметить такую вещь как шипованные браслеты и ошейники, если браслеты до сих пор широко используются не только готами, но и металлистами и панками, то ошейники это деталь "одежды" характерная только для готов. Из нововведений следует отметить использование грима и маникюра лицами обоих полов [3],[4].

### **Эмо**

Эмо (англ. emo: от emotional — эмоциональный) — молодёжная субкультура, образовавшаяся на базе поклонников одноимённого музыкального стиля. Её представителей называют эмо - киды (emo + англ. kid — молодой человек; ребенок) или, в зависимости от пола: эмо - бой (англ. boy — мальчик, парень), эмо - гёрл (англ. girl — девочка, девушка).

Представители данной субкультуры очень доброжелательно настроены к миру. Они сбрасывают с себя маски безразличия, которые сегодня носит практически каждый человек. Эмо могут искренне радоваться, переживать, грустить не только о проблемах, существующих в их жизни, но и о тех проблемах, которые есть у друзей, знакомых, приятелей. С этими молодыми людьми можно искренне поговорить о чем угодно. Они не боятся того, что общество их не поймет, так как само общество находится за закрытой дверью от мира. Само название «эмо» - это начало слова «эмоции». Эти люди часто живут на эмоциях, а то, что вокруг нас больше негативного мира, чем позитивного – в этом виноваты сами люди.

Как правило, эмо не курят и не пьют, они ведут правильный образ жизни, не употребляют алкоголь. Беспорядочные половые связи также эти люди не приемлют. В нашей работе мы рассмотрели лишь основных представителей молодежных субкультур и в дальнейшем продолжим данное исследование [5].

### **Список литературы**

1. Бондаренко И.В. Личностная обусловленность оформления внешности (на примере молодежных субкультур) // Вестник Читинского государственного университета (Вестник ЧГУ). 2009. № 4 (55).
2. Добросмыслова И.Г. Молодежная мода как культурно - эстетический феномен второй половины XX века: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М.: Моск. гос. ун - т сервиса, 2000.
3. Лысенко Е.М. Молодежная субкультура: синергетическое осмысление феноменов / под ред. В.Б. Самсонова. Саратов: Саратов, гос. ун - т им. Н.Г. Чернышевского: Научная книга, 2006.
4. Панферов В.Н. Восприятие и интерпретация внешности людей // Вопросы психологии, 1994. № 2.
5. Севастьянова И.В. Девиантное поведение несовершеннолетних: автореф. дис. канд. юр. наук. Челябинск: Челяб. гос. ун - т, 2004.
6. Щепанская Т.Б. Символика молодежной субкультуры: Опыт этнографа, исслед. системы, 1986 - 1989 гг. СПб.: Наука, 1993.

© К.Воробьева, 2016  
© Н. А. Ручкова, 2016

**Т.И. Вострикова**д.п.н., профессор кафедры общего языкознания и речеведения  
Астраханский государственный университет  
г. Астрахань, Российская Федерация**Е. В. Торсукова**студентка 5 курса факультета филологии и журналистики  
Астраханский государственный университет  
г. Астрахань, Российская Федерация

## **СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО КОММУНИКАТИВНО - РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ УЧАЩИХСЯ**

Современное образовательное пространство — как школьное, так и вузовское — нуждается, по мнению исследователей, в «коммуникативной модернизации», суть которой – в доминировании *речеvedческого* компонента (см. работы Е.С. Антоновой, А.А. Ворожбитовой, Т.И. Востриковой, Н.А. Ипполитовой, Т.А. Ладыженской, Л.В. Хаймович и мн.др.). Важная составляющая такой модернизации связана с представлением о *правильной, нормативной* речи, которая, безусловно, является одной из сторон общей культуры носителя языка.

Таким образом, работу над литературной нормой следует рассматривать как неотъемлемую составляющую в общей системе работы по коммуникативно - речевому развитию ученика. Учитель - словесник должен осознавать, что «...норма несёт в себе самой возможность отклонения от неё, когда она применяется отдельными людьми. Возникает, таким образом, проблема степени усвоения нормы говорящими и пишущими — проблема не столько лингвистическая, сколько *психологическая* и *педагогическая* (курсив наш — Т.В., Е.Т.)» [2, с. 41]. В этой связи, безусловно, важно, чтобы работа по усвоению разных типов норм (орфоэпических, лексических, фразеологических, грамматических, стилистических) носила постоянный, систематический характер, проводилась не только при изучении школьниками соответствующих программных тем школьного курса русского языка, но и на протяжении всех лет обучения. В этом случае реализуется общедидактический принцип прочности обучения; в этом случае учитель - словесник выполняет главную задачу школьного образования, которая заключается в «социализации подрастающего человека, его успешной адаптации в социуме, способности эффективно общаться в различных коммуникативных ситуациях» [1, с. 19].

В арсенале современного учителя находим разные пути решения обозначенной выше задачи: выполнение детьми заданий ортологического характера, представленных в школьных учебниках и многочисленных методических пособиях по культуре речи; работа с разнообразными таблицами, схемами, аудиоматериалами, подготовленными самим педагогом; составление учащимися (под руководством педагога) специальных ортологических словариков (словариков трудностей). Органичным дополнением к названному может служить, как нам представляется, социолингвистическое исследование по актуальным проблемам современной ортологии.



Так, к примеру, особого внимания как со стороны педагога, так и со стороны ученика требует орфоэпическая (произносительная) норма. Процесс живого говорения нередко исключает, по справедливому мнению К.С. Горбачевича, «возможность обдумывания и сознательного упреждения даже известной горящему речевой ошибки. Автоматизм устной речи... уменьшает сопротивляемость общелитературной нормы во временном плане. Вследствие этого значительно расширяется сфера фонетической вариантности... со стороны возрастных или социальных особенностей говорящих» [3, с. 111]. В приведённом высказывании известного отечественного ортолога мы наблюдаем безусловную связь произносительной нормы и социальных факторов (возраст носителя языка, его социальные особенности). По этой причине считаем целесообразным проведение в выпускных классах средней школы социолитературного опроса, который может стать частью подготовки старшеклассников к итоговой аттестации.

В такого рода опрос мы включили целый ряд заданий орфоэпического и акцентологического характера. Ниже приводим одно из заданий:

*Определите, какие звуки — [э] или [о] — произносятся под ударением в следующих словах. Имеются ли в перечне случаи вариантного произношения?*

*Примечание:* буква ё не обозначена!

*Афера, блеклый, гололедица, гранадер, желоб, желчь, жердочка, забытьё, никчемный, одноименный, опека, оседлость, сметка.*

Анализ ученических работ показал следующее.

Во - первых, произношение указанных слов представляет немалую сложность для старшеклассников. Следовательно, социолитературный опрос позволяет сформировать у педагога представление о типичных орфоэпических ошибках, которые допускают учащиеся.

Во - вторых, социолитературный опрос даёт учителю возможность увидеть некоторые тенденции и динамические процессы в современной орфоэпии. Так, в произношении носителей языка опрашиваемой возрастной группы прослеживается, с одной стороны, основная тенденция в области современной орфоэпической нормы: сближение произношения и написания, усиление «буквенного» («графического») произношения. По этой причине (а также по причине укоренившейся практики необозначения буквы ё) в таких, например, словах, как *жердочка, забытьё, сметка*, многие старшеклассники предпочли ненормативное [э] нормативному [о]. С другой стороны, ненормативное [о] встречается у подавляющего большинства учащихся в словах *афера, гранадер*. Очевидно, и здесь на первый план выходят факторы социальные: слово *афера* постоянно произносится с ошибкой (*аф[о]ра*) и в различных жанрах звучащих СМИ, и в деловой речи, и в бытовой. А высокая частотность ошибки, безусловно, оказывает влияние на носителя языка. Что же касается слова *гранадер*, то оно уходит из языка, встречается нечасто, а это, вероятно, и приводит к регулярным ошибкам в его произношении.

В - третьих, социолитературное исследование обладает солидным образовательным и развивающим потенциалом, поскольку активизирует процессы мышления учащихся, формирует навыки самообразования. Действительно, многие старшеклассники после выполнения предложенных заданий спросили себя: а правильно ли я произношу слова? Что «говорят» по этому поводу словари? Заметим: почти все учащиеся, не дожидаясь объявления результатов соцопроса, обратились за разъяснениями и к учителю, и к

кодифицированным источникам — лингвистическим словарям и словарям трудностей. Многие говорили о том, что задания показались им очень интересными. А интерес, как известно, есть главный стимул познания.

Итак, социолингвистика не даёт ответа на вопрос, что нормативно, а что нет; она только сообщает о степени распространённости того или иного явления. Однако социолингвистическое исследование в рамках школьного урока даёт учителю - словеснику пищу для размышлений, позволяет сделать серьёзные методические выводы и организовать целенаправленную работу по усвоению учащимися литературной нормы.

#### **Список использованной литературы**

1. *Вострикова, Т.И.* Этическая норма как базовое понятие в системе риторико - педагогической подготовки начинающего учителя - словесника // Гуманитарные исследования. – 2016. – № 2. – С. 18 - 24.
2. *Головин, Б.Н.* Основы культуры речи: учебник для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». – 2 - е изд., испр. — М.: Высшая школа, 1998. — 320 с.
3. *Горбачевич, К.С.* Нормы современного русского литературного языка. – 3 - е изд., испр. — М.: Просвещение, 1989. — 208 с.

© Т.И. Вострикова, Е. В. Торсукова, 2016

**УДК 37**

**Гакаме Ю.Д.,**

канд.пед.наук, доцент  
ФППК КубГУ,

**Валекжанина Е.Е.,**

студ. 3 курса ФППК КубГУ,

г. Краснодар, Российская Федерация

### **ПРЕОБЛАДАЮЩИЕ МОТИВЫ УЧЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКОГО ВОЗРАСТА**

Культурно - исторические и социально - экономические изменения, происходящие в нашей стране оказывают непосредственное воздействие на становление и развитие национальной образовательной системы. Смена целевых ориентиров современного начального образования определила новый образ выпускника начальной школы. Согласно представленным в ФГОС НОО личностным характеристикам, обучающийся по окончании школы должен владеть основами умения учиться, быть способным к организации собственной деятельности, готовым самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом, быть любознательным, активно и заинтересованно познающим мир и др. [1].

Обновление целевых ориентиров образования определяет актуальность проблемы формирования учебной мотивации у младших школьников. Мотивация объясняет направленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности,

стремление к достижению определенной цели. Отсутствие познавательных мотивов у обучающихся является следствием снижения базовых показателей образованности и воспитанности выпускников. Выявление характера учебной мотивации и смысла учения для школьника в каждом конкретном случае играет важную роль в определении учителем мер педагогического воздействия (влияния).

Изучению мотивации посвящено большое количество работ (Л.И.Божович, В.К.Вилонас, К.Левин, А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейна, У.Макдауголл, А.Маслоу, Г.Мюррей, В.Франкл, Д. Аткинсона, Д. Макклелланда, Х.Хекхаузен, и др.). Термин «мотивация» является более широким понятием, чем термин «мотив». Как психическое явление мотивация трактуется по-разному. Ж. Годфруа рассматривает мотивацию как совокупность факторов поддерживающих и направляющих, то есть определяющих, поведение человека. К.К. Платонов определяет мотивацию как совокупность мотивов. В.К. Вилонас рассматривает мотивацию как совокупную систему процессов, отвечающих за побуждение и деятельность. И.А. Джидарьян под мотивацией понимает механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности. В современной психологии можно выделить две позиции относительно мотивации: с одной стороны её рассматривают как систему факторов, детерминирующую поведение, с другой – как характеристику процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

Устойчивость мотивации определяется характером мотива. Согласно А.Н. Реан, мотив – внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельности, общению, поведению), связанной с удовлетворением определенной потребности. В младшем школьном возрасте центральное место занимают учебные мотивы. В отечественной психологии под учебной мотивацией принято понимать совокупность познавательных потребностей, целей, интересов, стремлений, идеалов и мотивационных установок, придающих активный и направленный характер учебной деятельности, которые составляют систему мотивов учебной деятельности.

По мнению А.К. Марковой, все учебные мотивы можно разделить на познавательные и социальные. Познавательные мотивы, которые характеризуются преобладанием направленности на содержание учебного предмета, имеют следующие уровни:

- широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями);
- учебно - познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний)
- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем самосовершенствоваться)

Социальные мотивы, направленные на другого человека в ходе учения, включают в себя:

- широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения);
- узкие социальные мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими);
- мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

С целью выявления доминирующих мотивов учения у учащихся 4 - х классов на базе МБОУ СОШ № 68 г. Краснодара был проведен констатирующий эксперимент. Для диагностики была использована методика М.Р. Гинзбурга «Изучение мотивации обучения у младших школьников». Данная диагностическая методика включает шесть блоков: личностный смысл обучения, степень развития целеполагания, виды мотивации, внешние и внутренние мотивы, тенденция на достижение успеха или неудачи при обучении,

реализация мотивов обучения в поведении. Обучающимся в форме анкеты предлагались незаконченные предложения и варианты ответов к ним.

Результаты проведенного исследования показали, что у младших школьников наблюдается преобладание широких познавательных мотивов и мотивов самообразования, что характеризует очень высокий уровень развития учебной мотивации, у 25 % испытуемых; преобладание широких социальных и узких социальных мотивов, то есть наличие высокого уровня мотивации у 20,8 % опрошенных, 37,5 % руководствовались в своей деятельности преимущественно учебно - познавательными мотивами, что является средним уровнем учебной мотивации. Сниженный уровень учебной мотивации отмечен у 8,3 % испытуемых, что характеризуется преобладанием узко - социальных мотивов, 8,3 % учащихся отдали предпочтение мотивам социального сотрудничества, что является характеристикой низкого уровня учебной мотивации.

Таким образом, мотивация – то, что побуждает человека к деятельности. Поскольку учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте, необходимо в процессе обучения и воспитания уделить особое внимание формированию учебных мотивов у учащихся. Систематическая диагностика мотивации обучающихся позволит учителю в правильном направлении задавать вектор их психолого - педагогического сопровождения, стимулировать развитие учебных мотивов, развитых в меньшей степени. Сформированная учебно - познавательная мотивация у обучающихся является основой качественного образования в школе, способствует развитию осмысленного усвоения учебной информации.

#### **Список литературы:**

- 1) Е.П. Ильин Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.
- 2) И.А. Зимняя «Педагогическая психология» М.: Логос, 2008.
- 3) И.Ю. Кулагина «Педагогическая психология» М.: ТЦ Сфера, 2008.
- 4) Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Министерство образования и науки Российской Федерации, зарегистрировано в Минюст РФ 22 декабря 2009 г. № 15785)

© Гакаме Ю.Д., Валежанина Е.Е., 2016.

**УДК 159.99**

**С.И. Герасимов**

студент магистратуры 2 курса Института Философии  
Санкт - Петербургский государственный университет  
Г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

#### **«НОВЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЭННЕАГРАММЕ. ЧАСТЬ ПЕРВАЯ: КОМПОНЕНТЫ ЭННЕАТИПА»**

Анализ существующих источников по Эннеаграмме показывает, что формирование методологии работы и применения данной модели не является завершённым. Данная статья делает вклад в разрешение данной проблемы, официально внося авторскую лепту в

данный процесс. В то же время необходимо отметить, что предлагаемые методологические инновации могут не совпадать с мнением ряда тренеров и исследователей Эннеаграммы, независимо от их профессионального статуса: профессиональные психологи, медиаторы, переговорщики, представители коучинга и т.д. В данной статье автором предпринята попытка приведения в единую систему компонентов эннеатипа, где данный перечень включил в себя двенадцать позиций.

Первая статья в цикле изложения новых методологических тенденций в Эннеаграмме посвящена вопросу компонентов эннеатипа, а именно расширенной трактовки данной характерологической структуры, выделяемой как основное понятие в рамках модели Эннеаграммы. Речь в данном случае идет об эннеатипах не как перечисление их поведенческих закономерностей, указание их базовых потребностей и прочих широко известных группирующих компонентов, ранее в совокупном виде выработанных в теории Эннеаграммы. Наиболее популярные определения эннеатипа склонны трактовать его в общем виде как наиболее оптимальную и наименее энергозатратную стратегию взаимодействия личности с окружающей средой. Данная точка зрения разделяется и автором данной статьи, что также отражено в его более ранних публикациях [1, с. 38] [2, с. 75] [3, с. 325]. Анализ литературных источников, посвященных Эннеаграмме, показал, что ее авторами ранее не предпринималось попыток в общедоступном виде систематизировать все компоненты тех структур, которые именуется эннеатипами, несмотря на множественные подробные упоминания тех или иных их компонентов во всей изученной автором совокупности источников. Безусловно, фокус внимания тренеров и исследователей Эннеаграммы по понятным причинам оказался различным, и тем не менее следует отметить: отсутствие систематического рассмотрения компонентов эннеатипа фактически затрудняет их изучение, как бы парадоксально не выглядело данное утверждение. Устранение методологической путаницы в изучении и применении Эннеаграммы приводит в результате анализа ряда источников к выделению следующего перечня компонентов эннеатипа [4, с. 76] [5, с. 26] [6] [7] [1, с. 38 - 39, 88 - 337] [8, с. 21] [9, с. 25 - 28] [10, с. 49 - 61]:

1. Взаимосвязанные центральные черты поведения;
2. Центральный психический защитный механизм;
3. Центральный подсознательный дефицитарный драйв (альтернативные обозначения: Страсть, Порок);
4. Центральный когнитивный дефект, обуславливающий специфику восприятия действительности, поведения и мировоззрения;
5. Базальная эмоция, обладающая специфическим вектором, и вытекающая из нее базальная потребность;
6. Стратегия адаптации к окружающей среде, затрагивающая уровни индивидуальной идентичности, образа «Я», ценностей, убеждений, интересов, способностей, поведения и социального окружения;
7. Особенности вербального и невербального поведения;
8. Особенности динамики психического функционирования;
9. Аспекты раннего личностного формирования: подсознательные детские установки, особенности воспитания как первичной социализации, предшествующие личностному становлению психотравмирующие события.

10. Специфика вторичной социализации: близкородственные отношения интимного и родительского характера, синдром эмоционального выгорания и личностная профессиональная деформация.

11. Соматические особенности: телосложение, физические болезни и патологии.

12. Диагностируемые психические расстройства патологического характера.

Приведенный перечень, где указанные двенадцать пунктов могут также выступать как «чистые типы», открывает одновременно множество перспектив в изучении Эннеграммы (позволяя тем самым исследователю Эннеграммы углубляться в изучение того или иного из указанных компонентов, совершенствуя имеющееся о нем знание в целях его дальнейшего практического применения в различных областях [1, с. 37] и в рамках образовательных процессов), но также и ряд проблем для исследователей модели Эннеграммы. Во - первых, мы тем самым признаем очевидный факт, что нельзя свести понятие эннеатипа лишь к стратегии взаимодействия с окружающей средой при отрыве от прочих указанных компонентов эннеатипа. Во - вторых, ввиду приведения здесь столь комплексного перечня компонентов эннеатипа мы тем самым обнаруживаем отдаление от выведения универсального понятия эннеатипа (подобно, например, понятию конфликта), не теряя при этом сущностного его содержания, а именно соглашаясь со следующим положением: эннеатипологическая структура личности как степень различной выраженности каждого из девяти эннеатипов дает исследователю возможность построения лишь модели функционирования личности исследуемого. Не имеет смысла подробно обсуждать здесь эту проблематику.

Раскрытие прикладного психологического потенциала Эннеграммы принадлежит Клаудио Наранхо, психотерапевту чилийского происхождения, чья работа «Характер и невроз», написанная в 1988 году, на сегодняшний день остается крупнейшим и фундаментальным исследованием по психологии эннеатипов.

Важно рассматривать эннеатип как характерологический концепт [11, с. 109], то есть теоретическую модель функционирования характера, имеющую множественное частичное подтверждение на практике. Таковых в случае Эннеграммы насчитывается девять. Здесь, однако, мы сталкиваемся с важностью разделения понятий характера и личности, где первое является составной частью второго, а именно устойчивым сочетанием психических особенностей человека, влияющих на его поведение и поступки [12, с. 726], в то время как содержание личности включает в себя такие аспекты, которые необязательно являются объектом интереса для психологии (например, политические взгляды или предпочтение определенной марки автомобиля). Следует отметить, что К. Наранхо рассматривал эннеатипы именно как характерологические структуры [4, с. 47], обладающие набором ряда изученных им признаков. Девять данных характеров и дают в своем сочетании личность как интегральный конструкт, пусть даже и в его психопатологическом преломлении.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Герасимов С.И. Эннеграмма как инструмент многовекторного личностного роста. // Психолого - социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: материалы международных научно - практических конференций, апрель 2016 года / под общ. ред. Ю.П. Платонова. - СПб.: СПбГИПСР, 2016. - 579 с. - С. 37 - 39.

2. Герасимов С. И. Модель эннеграммы в педагогической деятельности // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). — Казань: «Молодой ученый», 2016. — iv, 86 с. — С. 75 - 82.

3. Герасимов С.И. Нейробиологическое обоснование психологической модели Эннеграмма // Достижения и перспективы развития науки: сборник статей студентов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. Уфа: АЭТЕРНА, 2016. - 380 с. - С. 325 - 329.

4. Наранхо К. Характер и невроз. М.: Ганга, 2016. – 420 с.

5. Дилте Р. Коучинг с помощью НЛП. СПб.: ПРАЙМ - ЕВРОЗНАК, 2004. - 256 с.

6. Калибровка невербальных проявлений. URL: <http://www.ecoach.by/ennea-projects/ennea-hr/neverbalyk> (дата обращения: 26.09.2016).

7. Cohen M.C., Ph.D. Applications of the Enneagram to Psychological Assessment URL: [http://www.enneagram.com/PDF\\_EnneagraminPsychologicalAssessment.pdf](http://www.enneagram.com/PDF_EnneagraminPsychologicalAssessment.pdf) (дата обращения: 26.09.2016)

8. Рисо Д., Хадсон Р. Мудрость Эннеграммы: Полное руководство по психологическому и духовному росту для девяти типов личности. М.: Открытый Мир, 2010. — 536 с.

9. Герасимов С.И. Эннеграмма в воспитании детей. // Журнал "Международная научная школа психологии и педагогики". № 3 (22), 2016. - С. 23 - 28.

10. Иванова Е.Н. Когнитивные аспекты работы с конфликтом. СПб: Изд - во СПбГУ, 2012. – 262 с.

11. Герасимов С.И. История Эннеграммы Г.И. Гурджиева как синкретической модели // ТРАДИЦИОННАЯ И ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ: сборник статей Международной научно - практической конференции (1 июня 2016 г., г. Уфа). В 4 ч. Ч.4 / - Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – 344 с. - С. 105 - 111.

12. Под общ. научн. ред. П.С. Гуревича. Психологический словарь. М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА Пресс Образование, 2007. – 800 с.

© С.И. Герасимов, 2016

**УДК 159.99**

**С.И. Герасимов**

студент магистратуры 2 курса Института Философии  
Санкт - Петербургский государственный университет  
Г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

## **«НОВЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЭННЕГРАММЕ. ЧАСТЬ ВТОРАЯ: ОСИ НАРАНХО»**

В литературе, посвященной Эннеграмме, авторы, что касается построения порядка глав книг, соблюдают следующие два варианта последовательного описания Эннеатипов: в соответствии с Процессными Триадами (8 - 9 - 1, 2 - 3 - 4 и 5 - 6 - 7), либо по часовой

стрелке от 1 до 9. Более оригинальный способ порядка изложения материала по эннеатипам присущ К. Наранхо, который руководствовался принципом описания «отношений противоположностей» как психопатологических полярностей, присутствующих в Эннеаграмме. Таким образом, в модели Эннеаграммы мы можем выделить согласно методу Наранхо четыре оси: 1 - 5, 4 - 8, 2 - 7 и 3 - 6 [1, с. 65]. Эннеатип 9, часто ввиду особенностей своего расположения называемый «коронаой Эннеаграммы», не включен Наранхо ни в одну из указанных осей ввиду своей наименее заметной патологичности по сравнению с другими характерами (эннеатипами). Несмотря на это, К. Наранхо призывает именно характер рассматривать как динамическую основу невроза [1, с. 47], последовательно разбирая в работе «Характер и невроз» особенности функционирования каждого эннеатипа. Данная статья освещает основания, на которых К. Наранхо сформировал четыре указанные выше оси психопатологических противоположностей, представленных в Эннеаграмме. Несмотря на то, что все эннеатипы имеют некоторые общие поведенческие маркеры, оси Наранхо (так мы их будем теперь называть) характеризуются рядом особо заметных характерологических сходств, при этом все же на практике каждую из полярностей на данных осях относительно легко отличить друг от друга. Лишь одна из осей совпадает в Эннеаграмме с Линией Соединения, и это ось 3 - 6.

Не стремясь к подробному изложению особенностей функционирования каждого из эннеатипов, мы стремимся путем их контрастного сравнения показать те параметры, которые послужили основой для каждой из осей Наранхо. Практика преподавания Эннеаграммы показывает, что именно проведение четких и отдельно рассматриваемых различий между эннеатипами позволяет сформировать у обучающихся наиболее полное о них представление, нежели бы мы просто снабжали аудиторию огромным массивом информации прикладного психологического характера. Еще одно преимущество данной последовательности изложения информации об эннеатипах – это авторские претензии к сторонним методологиям. Если попытка поставить во главу угла в процессе преподавания Эннеаграммы Процессные Триады отдает заметной искусственностью, тенденцией к упрощению и к тому же отсутствием достаточной интегрирующей характерологической аргументации, то рассмотрение эннеатипов от Единицы к Девятке может привести к отсутствию равномерно распределенного внимания у аудитории.

Ось 1 - 5 – обсессивно - компульсивный и шизоидный в понимании З. Фрейда характеры [1, с. 65] – К. Наранхо называет «анальной». В общем виде обозначим данное различие: если эннеатип 1 характеризуется тенденцией сдерживать свой внутренний гнев и стремится оставаться эмоционально холодным, то эннеатипу 5 свойственны эмоциональная отчужденность и стремление не демонстрировать окружающему миру свои эмоции. Если базальной потребностью Единицы является стремление к совершенству, то базальная потребность Пятерки – стремление к обретению компетентности. Несмотря на то, что в качестве базальной эмоции Единицы принято выделять гнев, который проявляется в праведном негодовании, стремлении к критическому осуждению других, высокой степени перфекционизма и других центральных чертах поведения, Наранхо пишет, что согласно его опыту «именно шизоидная личность чаще оказывается фоном для эго - дистонных obsessions и compulsions, а не обсессивный характер, в котором чистоплотность и стремление к порядку являются эго - синтонными» [1, с. 8]. Это означает, что на деле Пятерка, наиболее замкнутый из всех эннеатипов, является носителем более сильных



неврозоз, исходящих из особенностей ее характерологической структуры. Если Единицы являются экстраверты с интровертированным образом себя, то Пятерки обладают повышенной интроверсивностью. Рассмотрим структуру черт поведения Единицы и Пятерки, выделенные Наранхо [1, с. 100 - 107, 136 - 145].

**Таблица 1. Структура черт характера представителей «анальной» оси в Эннеаграмме – эннеатипов 1 и 5.**

<b>Единица</b>	<b>Пятерка</b>
Гнев, критическое отношение / повышенная критичность, требовательность, стремление доминировать, перфекционизм, чрезмерный контроль, самокритичность, дисциплинированность	Удерживание, нежелание отдавать, патологическая отчужденность, страх поглощения, автономия, бесчувственность, откладывание действий, когнитивная ориентация, чувство опустошения, чувство вины, сильное супер - эго, негативизм, гиперчувствительность

Из указанных черт видно, что наиболее явное сходство данных эннеатипов заключается в неспособности к полноценному выражению своих эмоций их удерживанию. Происходит это, однако по разным причинам: если у Единиц развит сильный «внутренний критик» как деструктивная направленность на постоянное самосовершенствование, то Единицы могут не осознавать в полной мере свои эмоции, либо не доверяют внешнему миру в вопросе их проявления. Еще один из аспектов самоидентификации каждого из эннеатипов – это тема индивидуальности. Единицы могут быть держаться от окружающих изолированно, чтобы иметь возможно удовлетворять базальную потребность к совершенствованию себя, а также внешнего мира, тем самым подчеркивая для себя свою независимость, которая иногда требует отдалиться от других. Пятерки, в свою очередь, склонны поддерживать собственную изоляцию путем побега от внешней действительности, стремясь найти покой в собственной, порой излишне мифологизированной альтернативной реальности, в сравнении с заметно реалистичными Единицами. Если Единицы отдалаются от других, поскольку не приемлют текущее положение дел, то Пятерки не доверяют внешнему миру и в связи с этим стремятся избегать с ним контактов. Для Единиц тематика индивидуальности и самоактуализации сопряжена с потребностью ощущения личной автономии, у Пятерок же – с потребностью ощущения личной безопасности. Кроме того, часто Единицы в своем базовом проявлении – это люди действия, а Пятерки – люди прокрастинации.

Анализ приведенных черт поведения обоих эннеатипов может являться более расширенным, однако мы перейдем к рассмотрению «анальной» оси Наранхо в другом аспекте. В качестве защитного механизма Единицы К. Наранхо выделяет реактивное образование как «процесс, связанный с трансформацией обжорства в гнев», между тем как «психическая энергия гнева трансформируется в энергию обсессивной «устремленности» [1, с. 108]. В случае Пятерок таким механизмом является изоляция, которую следует понимать не в буквальном смысле, а как «состояние, при котором инстинктивные стремления отделены от их контекста, хотя в то же время они сохраняются в сознании»,

приводящее к расщеплению эго на составляющие грандиозности и неполноценности, а также характеризующееся притуплением эмоциональной жизни, в некоторых случаях соседствующее с интенсивными чувствами, чаще возникающими ввиду эстетического и абстрактного опыта, нежели в межличностной сфере [1, с. 145 - 147].

Оба эннеатипа также относятся к Гармоничной группе Компетентного Реагирования, и в данном случае мы обращаемся к индивидуальной методологии Д. Рисо и Р. Хадсона, являющихся даже если не последователями К. Наранхо, то по крайней мере не основателями Эннеаграммы Личности. Указанная Гармоничная группа характеризуется тем, что принадлежащей ей эннеатипы (1, 3 и 5) стремятся разрешать конфликтные ситуации на рациональной, последовательной, связанной с имеющимися правилами основе. В этой связи Единицы: фокусируются на необходимости быть правильными, организованными и здравомыслящими, фокусируются на стандартах, улучшении себя и знании правил; управляют собственными чувствами путем их подавления и отрицания, в свою очередь те превращаются в деятельность и стремление сделать все идеально, ощущаются в теле как физическая негибкость; стремятся работать в рамках системы, быть хорошими для других и раздражаются людьми, которые игнорируют правила. В свою очередь, Пятерки: фокусируются на необходимости быть экспертами, иметь полную информацию, сосредотачиваются на процессе и объективных фактах, на необходимости иметь четкое представление о предмете и быть несколько отстраненными; управляют своими чувствами путем отделения и абстрагирования от них, оставаясь занятыми и интеллектуальными, как будто чувства возникли у кого - то другого; отрицают систему и хотят работать самостоятельно, то есть вне этой системы, а также нетерпеливы с правилами и процедурами [2, с. 95]. Пожалуй, в вопросах отношения к существующей системе Единицы и Пятерки имеют, относясь к одной Гармоничной группе, наибольшую противоположность.

В завершение разговора об «анальной» оси отметим следующее: Д. Рисо и Р. Хадсон отмечают, что как Единицы могут ошибочно определять себя и других как с Пятерками, так и Пятерки могут ошибочно принимать себя за Единиц. Данное обстоятельство следует расценивать как обоснованность оси 1 - 5, выделенной К. Наранхо. Говоря точнее, Единицы могут принимать себя или других за Четверок, Пятерок или Шестерок, а за Единиц таковыми себя могут счесть Тройки, Шестерки и Семерки. Пятерки могут путать себя с Единицами, Четверками и Шестерками, в то время как ошибочную идентификацию с Пятеркой часто производят Единицы, Тройки и Девятки [2, с. 166, 298].

Ось 4 - 8 – депрессивный и эксплозивный по К. Шнайдеру, либо мазохистический и антисоциальный по Т. Миллону [1, с. 156, 163 - 164, 192, 194 - 196] характеры - К. Наранхо обозначает как «орально - агрессивную». Как и в случае с остальными осями, развивающимися из единой тенденции и имеющими итоговую природу, в случае «орально - агрессивной» оси Наранхо можно провести приблизительно следующее различие: если Четверки бессознательно стремятся к обретению экзистенциального спасителя от непонимающего и жестокого внешнего мира, то Восьмерки, напротив, стремятся к экзистенциальной обороне от него. Часто говорят, что Четверки и Восьмерки – это «братья - перевертыши», имея ввиду, что Четверки имеют свойство быть чувствительными физически и нечувствительными эмоционально (под последним подразумевается эгоистическая природа), а Восьмерки, напротив, часто нечувствительны физически (точнее

говоря, изо всех сил стараются такими быть), но глубоко внутри себя совершенно беззащитны и эмоционально податливы. Если Четверки характеризуются базальным стремлением быть признанными путем приближения и затем дальнейшего отдаления от тех, кому адресована их неповторимость и глубина (в чем главным образом и выражается навязываемая другим людям игра в жертву и спасителя), то Восьмерки требуют от других людей уважения их собственных границ и признания их власти, в чем бы она ни измерялась в рамках той или иной общности, и стремятся контролировать других, чтобы те не могли причинить им боль. Нарциссический характер Четверок не дает, по мнению Наранхо, оснований относить их интровертам или экстравертам, в то время как многие внешние поведенческие признаки, казалось бы, указывают на явную интроверсивность Четверок. Восьмерки же с их антисоциальным характером, выражающимся в стремлении доминировать над другими людьми, характеризуются высоким уровнем экстраверсии [1, с. 162, 194]. В таблице 2 представлена структура черт поведения Четверок и Восьмерок, выделенная К. Наранхо [1, с. 170 - 178, 206 - 212].

**Таблица 2. Структура черт характера представителей «орально - агрессивной» оси в Эннеаграмме – эннеатипов 4 и 8.**

<b>Четверка</b>	<b>Восьмерка</b>
Зависть, негативный образ себя, фокус на страдании, движение к людям, заботливость, эмоциональность, соперничающее высокомерие, угонченность, артистичность, сильное супер - эго	Вожделиние, стремление наказывать, бунтарство, доминирование, нечувствительность, жульничество и цинизм, показное поведение (нарциссизм), сенсорно - моторная доминантность / преобладание

В случае защитных механизмов личности «орально - агрессивная» ось, пожалуй, является наиболее неочевидной по сравнению с другими тремя. У Четверок в качестве основного механизма К. Наранхо выделяет интроекцию, где негативный образ себя выступает как прямое выражение отвергающего родителя, то есть «потребность во внешнем одобрении поощряется необходимостью компенсировать неспособность любить самого себя» [1, с. 178], в связи с чем Четверка сочетает в себе синдромы «потерянного ребенка», «невинной жертвы» и «непонятого гения». Помимо этого, у Четверок в качестве защитного механизма выделяется так называемое «обращение против себя», отличающееся тем, что гнев, порождаемый фрустрацией, направляется не только на внешний источник фрустрации (равно как и на лицо, являющееся источником фрустрации), но также и на самого себя [1, с. 180]. Можно сказать, что описанный механизм в некотором смысле является усложненным вариантом проекции (в связи с данным обстоятельством Шестерка является весьма похожим на Четверку эннеатипом). Восьмерки же в вопросе защитных механизмов представляют собой менее очевидную картину: с одной стороны, их страсть к вожделинию как невыраженности стремления к подавлению инстинктов является противоположностью природе защитных механизмов; с другой стороны в целях отрицания собственной вины и подавления супер - эго, что К. Наранхо предлагает называть «контридентификацией» как противоположностью идентификации с поведением, которое ожидают родители и общество [1, с. 213 - 214].

«Орально - агрессивная» ось Наранхо имеет прямое отношение к Гармоничной группе Экспрессивного (или Эмоционального) реагирования (эннеатипы 4, 6 и 8), относительно конфликтных ситуаций характеризующаяся эмоциональной реакцией на конфликты и озабоченная вопросом доверия другим людям. Исходя из этого, Четверки: ищут спасителя, кто бы их понял и поддержал их жизнь и мечты, и им важно, чтобы их увидели; боятся, что их покинут и никто о них не позаботится, что у них не будет достаточно поддержки для того, чтобы найти себя и стать собой; имея дело с другими, стараются поддерживать интерес к себе, ограничивая для этого доступ к себе и стараясь удержать своих сторонников (Х. Палмер называет такую тактику «push - pull relationships» [3, с. 19]). В свою очередь, Восьмерки: ищут независимости и возможности полагаться на себя, и им нужно, чтобы они как можно меньше зависели от других и были сами себе хозяевами; боятся, чтобы другие контролировали или доминировали над ними, поэтому опасаются близости и боятся, что станут уязвимыми, если будут слишком много доверять или слишком много заботиться о людях; имея дело с другими, всегда стараются держать оборону, не позволяя другим людям подходить к ним слишком близко, делают себя жестче, чтобы защититься от своей боли и от того, что им нужны другие люди [2, с. 96]. Как видно из указанного, именно аспект того, чтобы иметь дело с другими, наиболее разобщает эннеатипов «орально - агрессивной» оси.

Последнее, что стоит в рамках данной статьи сказать об «орально - агрессивной» оси Наранхо, снова имеет отсылку к Д. Рисо и Р. Хадсону, однако здесь только Восьмерки могут ошибочно определять себя как Четверок, в то время как Четверки, стремящиеся избегать наэлектризованных агональных взаимодействий с другими, не имеют, соответственно, тенденции путать себя с Восьмерками. Говоря точнее, Четверки могут принимать себя или других за Единиц, Двоек или Девяток, а за Четверок таковыми себя могут счесть Единицы, Пятерки и Шестерки. Восьмерки могут путать себя с Четверками, Шестерками и Семерками, в то время как ошибочную идентификацию с Восьмеркой часто производят Тройки, Шестерки и Семерки [2, с. 264, 399].

Ось 2 - 7 – истерический (или театральный) и нарциссический (или лабильный) характеры [1, с. 222] – К. Наранхо называет «орально - рецептивной». Оба эннеатипа в целях удовлетворения своей базальной потребности, как бы направленной вовнутрь, ориентированы на внешний мир. Если Двойки, если нуждающиеся в признании, измеряют свою собственную ценность по шкале нужности для других, то Семерки, нуждающиеся в безопасности, рассматривают таковую как отсутствие внутренних негативных переживаний с преобладанием оптимистических тенденций в поведении. Таким образом, оба эннеатипа являются деятельными и ориентированными на внешний в меру оптимизации своего внутреннего настроения. В этом смысле оба типа могут обозначаться как нарциссичные, и тем не менее данное их свойство имеет различные проявления. К. Наранхо отмечает: «И обжорливые, и гордые – это, как правило, мягкие, приятные в общении и сердечные люди; оба характера можно назвать соблазняющими <...> Помимо этого, оба типа импульсивны и оба используют соблазнение для удовлетворения своих желаний, однако делают это по - разному: гордые соблазняют эмоционально, обжорливые – интеллектуально». И действительно, принадлежность Двоек к Эмоциональной и Семерок к Интеллектуальной Триаде во многом является тому подтверждением. Далее Наранхо пишет: «Если VII тип дружелюбен и дипломатичен, то гордый может быть или любезным, или агрессивным... <...> Нарциссизм этих характеров тоже различен. Можно сказать, что у

VII типа он поддерживается с помощью интеллектуального аппарата: паттерна шарлатанства в широком смысле этого слова. У II типа он поддерживается при помощи более наивного механизма влюбленности в самого себя – эмоционального процесса любви к себе, возникающей в результате идентификации с возвеличенным образом себя в сочетании с вытеснением обесцененного образа. <...> VII тип сам является арбитром собственных ценностей <...> Эннеатип II ориентирован преимущественно на внешнее, то есть его возвеличенный образ себя во многом основывается на заимствованных ценностях» [1, с. 250 - 251]. Структура черт характера Двойки и Восьмерки представлена ниже в таблице 3.

**Таблица 3. Структура черт характера представителей «орально - рецептивной» оси в Эннеаграмме – эннеатипов 2 и 7 [1, с. 206 - 212, 261 - 266].**

<b>Двойка</b>	<b>Семерка</b>
Гордыня, потребность в любви, гедонизм, соблазнение, асертивность, забота и ложное изобилие, театральность, впечатлительная эмоциональность	Ненасытность / обжорство, гедонистическая вседозволенность, бунтарство, недостаток дисциплинированности, воображаемое осуществление желаний, обольстительное умение нравиться, нарциссизм, способность убеждать, мошенничество / обман

Как можно заметить согласно приведенным чертам, Двойки ориентированы на настоящее, а Семерки на будущее; первые зарабатывают свое признание конкретными действиями, вторые добиваются своей безопасности за счет неустанного планирования [2, с. 76, 92]. Оба типа, однако, стремятся «держать руку на пульсе» в целях избегания экзистенциального беспокойства – именно это, на наш взгляд, и выступает связующим звеном в рамках «орально - рецептивной» оси Наранхо. Кроме того, если Двойки стараются завоевать людей путем применения своих «актерских» навыков, блефа и позитивного образа помощника, то Семерки заражают других людей оптимизмом и быстротой мышления, не забывая при этом о вуалировании своих эгоистических тенденций. Можно сказать, что Двойки в отношениях с другими людьми больше ориентированы на чужие интересы, а Семерки – на свои; одни живут скорее для других, вторые – скорее для себя; данные крайности растут, как уже было сказано, из одного и того же стремления не упустить жизненно важные возможности достижения личной самоактуализации и внутреннего спокойствия.

Еще один важный факт, цементирующий данную ось – это ее принадлежность к Гармоничной группе Позитивного реагирования (в которую входят эннеатипы 2, 7 и 9). Отличительная особенность данной группы в том, что в условиях конфликта входящие в нее эннеатипы стараются занять максимально позитивную, насколько это возможно, позицию и переформулировать свое разочарование в позитивном ключе. Возможно ли такую тактику называть самообманом во имя мира, остается открытым вопросом. В связи с указанным Двойки: фокусируются на позитивном представлении о себе («Я заботливый,

любящий человек») и на своих добрых намерениях; не хотят видеть свою собственную нуждаемость, разочарование и гнев; имеют проблемы с удовлетворением своих собственных потребностей, уделяя чрезмерное внимание нуждам других людей. Семерки, в сравнении: фокусируются на позитивных качествах людей и всего, что их окружает, и идеализируют свой мир; не хотят видеть проблемы с любимыми людьми или с тем, что их окружает, а также отрицают недостатки своего собственного развития; имеют проблемы в вопросе переполненности своими потребностями и нуждами других людей, не желая иметь дело ни с тем, ни с другим. [1, с. 93 - 94]. Таким образом, в Гармоничной группе Позитивного реагирования именно вопрос потребностей себя и других представляет собой наибольшую противоположность между Двойкой и Семеркой.

Наконец, по мысли Д. Рисо и Р. Хадсона, как Двойки могут ошибаться, принимая себя и других за Семерок, так и Семерки могут принимать себя за Двойку. Данное сходство дополнительно обосновывает значительность «орально - рецептивной» оси 2 - 7, выделенной К. Наранхо. Если же говорить подробнее, Двойки могут ошибочно определять себя и других как Единиц, Четверок, либо Семерок, а Шестерки, Семерки и Девятки могут ошибочно принимать себя за Двоек. Семерки могут спутать себя с Двойками, Тройками или Четверками, в то время как за Семерку себя или других могут принимать Двойки, Тройки и Девятки [2, с. 197, 366].

Ось 3 - 6 – гипертимический и фанатичный (либо параноидный) характеры по К. Шнайдеру, а также по З. Фрейду [1, с. 280, 308] – у К. Наранхо именуется как «фаллическая» с оговоркой на то, что Тройку стоит рассматривать как «возбужденный», действительно фаллический тип, в то время как у Шестерок к таковым относится лишь ее контрфобический подтип, а фобический подтип является «сдержанно - фаллическим» [1, с. 65]. В целях разъяснения терминов отметим, что фобический характер «можно считать подходящим определением для тех личностей, чье реактивное поведение сводится к избеганию ситуаций, изначально желанных» [1, с. 312], а контрфобический, исходя из указанного представляет собой обратную тенденцию в виде поведенческого функционирования вопреки базальному страху. Хотя на примере Шестерки данная тенденция является в Эннеграмме классической, но на деле каждый из эннеатипов несет в себе фобическую и контрфобическую составляющую.

В кратком виде «фаллическую» ось можно охарактеризовать тем, что ее представители заняты изучением своих собственной возможностей и готовностью их реализовывать. По оба полюса данной оси мы видим практически абсолютную полярность, которую автор статьи предпочитает, для упрощения анализа, рассматривать через критерии «ясность целей» и «уверенность в себе»: если Тройки уверенно идут к поставленным целям и четко знают, чего хотят добиться, то Шестерки на уровне своих автоматических реакций имеют проблемы с четкостью целей и уверенностью в своих силах, а также в целом в необходимости достижения данных целей. Обе указанные стратегии, как это ни странно, являются искажениями одной и той же сущностной линии поведения, которую в общем виде следует понимать как самоидентификацию, не подразумевающую отчуждения собственного «Я» от публичного образа. Если Тройки отождествляют себя с результатами своей деятельности, то Шестерки стараются быть в данном вопросе гораздо сдержаннее. В то же время Тройки имеют серьезные проблемы с осознанием своих настоящих личных потребностей (часто такое происходит ввиду предельной загруженности графика своей

занятости) по сравнению с Шестерками, обладающих более детальным пониманием, что с ними происходит на данный момент и что они чувствуют по этому поводу. Базальная эмоция и ведущая потребность Тройки и Шестерки имеют особенно заметное и сильное проявление как вовнутрь психики индивида – носителя одного из этих эннеатипов - так и вовне ее. Не углубляясь в теорию Эннеаграммы, в общих чертах отметим следующее: у Троек стыд как базальная эмоция и ведущая потребность в признании выражаются в том, что представители данного эннеатипа стремятся быть максимально представительными и эффективными, и такой вектор поведения определяется, условно говоря, «стыдом внутреннего характера» от своей неэффективности и «стыдом внешнего характера», исходящим из проблемы самопрезентации; у Шестерок страх как базальная эмоция и ведущая потребность в безопасности выражаются в том, что представители данного эннеатипа отличаются избирательной преданностью тем или иным общностям и системам и интуитивным складом ума.

У Наранхо мы обнаруживаем обоснование «фаллической» оси в отдельных описаниях каждого из эннеатипов, которое завязано на фиксации как когнитивном дефекте восприятия действительности (в данной статье мы не перечисляем все девять фиксаций Эннеаграммы, поскольку это лежит в иной плоскости относительно темы статьи). У Троек таковым является тщеславие как жизнь ради образа себя [1, с. 278], а у Шестерок – страх (либо тревога, или сомнение) [1, с. 69], в том числе проявляющийся во «метании» между имеющимися центрами силы, авторитетами, источниками поддержки, где часто личные потребности приносятся в жертву стоящих над личностью идей и систем. Таковыми могут являться институт семьи, социально - политическая принадлежность, рабочая иерархия, патрон - клиентельная система, религиозная или философская доктрина и пр. Показателен и тот момент, что в случае стресса Тройки предпочтут любой ценой не показывать своих эмоций, в то время как Шестерка является более экспрессивной, слабо скрывая прорывающиеся эмоциональные реакции, даже если испытывают эмоциональную отчужденность к причине своей фрустрации, будь то какое - либо событие, человек или предмет. Далее представлены структуры черт эннеатипов 3 и 6, выделенные К. Наранхо.

**Таблица 4. Структура черт характера представителей «фаллической» оси в Эннеаграмме – эннеатипов 3 и 6 [1, с. 206 - 212, 261 - 266]. [1, с. 290 - 298, 317 - 325].**

<b>Тройка</b>	<b>Шестерка</b>
Потребность во внимании и тщеславие, ориентация на достижения, социальная искушенность и мастерство общения, культивирование сексуальной привлекательности, обман и манипулирование образом, направленность на других, прагматизм, активная бдительность, поверхностьность	Страх, трусость и тревога, сверхбдительная гиперинтенциональность, теоретическая ориентация, заискивающее дружелюбие, ригидность, ориентация на авторитеты и идеалы, обвинение себя и других, сомнения и амбивалентность

Характерное свойство «фаллической» оси – ее совпадение с таким структурным элементом Эннеаграммы, как Линия Соединения. Тройки, попадая в состояние Комфорта

(выражается в удовлетворенной базальной потребности, контроле над ситуацией и освобождении от типичных поведенческих привычек), начинают больше сотрудничать с другими, становятся более обдумывающими детали, приземленными и преданными, что свойственно Шестеркам, в то время как в своем базовом функционировании Тройки во многом тщеславны и способны на обман [2, с. 128] (интересно, что как на обман других, так и самих себя). Шестерки же, попадая в состояние Стресса (выражается в неудовлетворенности базальной потребности, потере контроля над ситуацией и «выплеске» подавленных импульсов), становятся высокомерными, честолюбивыми, как Тройки, и неаккуратными в своих действиях, в то время как в своем базовом функционировании Шестерки более ответственны и приземлены [2, с. 124]. Важно понимать, что динамические «переходы» энеатипов по Линиям Соединения внутри Эннеграммы на деле имеют двойственную природу, то есть обладают как достоинствами, так и недостатками, исходящими из особенностей конкретного энеатипа, в который осуществляется «переход». В таких динамических смещениях функционирование базового энеатипа не прекращается, но он вбирает в себя поведенческие компоненты соответствующие, конкретному «переходу».

Отметим, что «фаллическая» ось не относится ни к одной из Гармоничных групп, выделенных Д. Рисо и Р. Хадсоном. Посмотрим на приблизительную динамику поведения Троек в реагировании на возникающие ситуации, в том числе и конфликтные: фокусируются на необходимости быть эффективными, способными и выдающимися, а также на целях, на том, чтобы быть прагматичными и знать, как себя преподнести; управляют чувствами путем подавления и обращения внимания на стоящие перед ними задачи, на том, оставаться активными, при нейтрализации своих болезненных чувств; хотят работать в рамках системы, но также и вне ее, адаптируя действующие правила под себя и находя короткие пути решения проблемы [1, с. 95]. Поведение Шестерок здесь отличается следующим образом: они ищут независимости, поддержки, нуждаются в том, на кого могли бы положиться, но им также необходимо быть «сильными»; боятся остаться покинутыми и стать слишком зависимыми от других; стараются быть преданными тем, на кого можно положиться, оставаясь при этом независимыми, при вовлечении в отношения стараются в них одновременно и дистанцироваться от партнера [1, с. 96]. Итак, именно в вопросе отношения к системе и функционирования в ней Тройки и Шестерки имеют наибольшие расхождения.

Последнее, что касается «фаллической» оси – это момент личностной лжеидентификации. Тройки чаще всего путают себя с Единицами, Пятерками и Восьмерками, в то время как за Тройку чаще всего себя ошибочно принимают Семерки, Восьмерки и Девятки. Шестерки, со своей стороны, чаще всего путают себя с Единицами, Четверками и Восьмерками, а за Шестерку часто себя ошибочно принимают Единицы, Двойки и Пятерки [1, с. 230, 366].

Хотя мы и осветили все четыре оси Наранхо в Эннеграмме, тем не менее вниманием оказался не затронут энеатип 9, обладающий, по мнению Наранхо, наименьшей психопатологичностью по сравнению с другими энеатипами. В кратком виде укажем некоторые его особенности. Часто Девятку именуют «короной Эннеграммы», поскольку компоненты данного энеатипа во многом являются отправной точкой для остальных восьми, что представлены в Эннеграмме, при том что и она не лишена серьезных психологических проблем, Д. Рисо и Р. Хадсон пишут: «Девятка может иметь силу Восьмерки, чувство юмора и страсть к приключениям Семерки, чувство долга Шестерок, интеллектуальность Пятерок, креативность Четверок, привлекательность Троек, благородство Двоек и идеализм Единиц. Таким образом, то, чего у них нет – это чувства



действительного контакта с самим собой, сильного чувства собственной индивидуальности» [2, с. 403]. Являясь самым интегративным эннеатипом, Девятка сталкивается с отсутствием понимания, кто она есть сама по себе и чего сама хочет, испытывая сложности в проявлении своей индивидуальности, а также умении сказать «нет» потребностям и давлению других людей ввиду ее инертности как одной из черт, полная структура которых представлена ниже.

**Таблица 5. Структура черт эннеатипа 9 [1, с. 346 - 350].**

<b>Девятка</b>
Психологическая инертность, сверхадаптация, самоотрешение, щедрость, обыкновенность, роботизированная привязанность к привычкам, отвлекаемость

Девятка входит в Гармоничную группу Позитивного реагирования, и представители данного эннеатипа характеризуются следующими характеристиками: фокусируются на позитивных качествах других людей и всего, что окружает, идеализируют свой мир; не хотят видеть проблемы с любимыми людьми или с тем, что их окружает, а также недостаток своего собственного развития; чувствуют себя переполненными своими собственными нуждами и нуждами других людей, не желая иметь дело ни с тем, ни с другим [2, с. 93]. Д. Рисо и Р. Хадсон указывают, что Девятки часто склонны себя ошибочно относить к Двойкам, Четверкам или Пятеркам, в то время как за Девятку часто могут себя ошибочно принимать Двойки, Шестерки или Семерки [2, с. 432].

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Наранхо К. Характер и невроз. М.: Ганга, 2016. – 420 с.
2. Рисо Д., Хадсон Р. Мудрость Эннеаграммы: Полное руководство по психологическому и духовному росту для девяти типов личности. М.: Открытый Мир, 2010. — 536 с.
3. Palmer H. The Enneagram in Love and Work: Understanding Your Intimate and Business Relationships. HarperOne, 1995. – 432 pp.

© С.И. Герасимов, 2016

**УДК 159.99**

**С.И. Герасимов**

студент магистратуры 2 курса Института Философии  
Санкт - Петербургский государственный университет  
Г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

#### **«НОВЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЭННЕАГРАММЕ. ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ: ДЕКОНСТРУКЦИЯ RNETI И СТРУКТУРА EWDI КАК РАСШИРЕННЫЙ АЛГОРИТМ ОПРЕДЕЛЕНИЯ БАЗОВОГО ЭННЕАТИПА»**

Существует множество тестов, предлагающих определение типа личности по Эннеаграмме – эннеатипа. В каждый такой тест заложено индивидуальное понимание его автором каждого из эннеатипов, которое, несомненно, едва ли способно передать всю полноту проявления его компонентов. При работе с любым психологическим тестированием необходимо принимать факт, что авторы сводят свойства измеряемой

величины к элементам, являющимся содержательными частями теста. Мерилом качества психологического тестирования в указанном отношении является механизм научной валидации.

**Таблица 1. Пары эннеатипов в модели Эннеаграммы и Пары утверждений в RHETI, исследующие степень выраженности базового эннеатипа и Крыла. Часть 1.**

<b>Единица</b>	<b>Двойка</b>
Я был обычно серьезным, довольно замкнутым человеком, которому нравилось обсуждать вопросы	Я был обычно заботливым, щедрым человеком, который искал близости с людьми
Я злился, когда окружающие не слушали то, что я им говорил	Я злился, когда окружающие в достаточной степени не оценивали то, что я сделал для них
Я волновался, что деятельность других людей отвлечет меня от того, что я должен делать	Я волновался о том, что окружающие не вовлекут меня в свою деятельность
Говоря обобщенно, я считал, что настоящая любовь не зависит от физического контакта	Я часто использовал физические прикосновения для того, чтобы убедить окружающих в своих чувствах к ним
<b>Двойка</b>	<b>Тройка</b>
Я всегда был больше ориентирован на отношения с людьми, чем на достижение целей	Я всегда был больше ориентирован на достижение целей, чем на отношения с людьми
Я всегда был помощником, действующим из лучших побуждений	Я был высокомотивированным, энергичным человеком
Я понимаю сейчас, что часто мои отношения с людьми были глубоко личные и близкие	Я понимаю сейчас, что был с людьми слишком холодным и отчужденным
В прошлом я, наверное, настаивал на необходимости поддерживать чрезмерно близкие отношения с друзьями	В прошлом я, наверное, держал со своими друзьями чрезмерно большую дистанцию
<b>Тройка</b>	<b>Четверка</b>
Обычно мне удавалось отодвинуть эмоции в сторону для того, чтобы сделать дело	Обычно мне сначала надо было пережить возникшие чувства и только после этого я становился работоспособным
Обычно я чувствовал себя естественно, когда был в центре внимания	Обычно я чувствовал себя странно, когда находился в центре внимания
Обычно я был невозмутимым	Обычно мое настроение могло

	кардинально меняться
Я редко позволял сомнению в себе помешать мне в том, что я делал	Когда я что - то собирался делать, меня часто останавливало сомнение в себе

Хотя интерес академической психологии к Эннеграмме сравнительно невысок, тем не менее существуют два широко известных теста, исследующих эннеатипологическую структуру личности, при этом прошедших научную валидацию. Первым таким тестом является Индикатор Типа личности По Эннеграмме Д. Рисо и Р. Хадсона в версии 2.5 (RHETI, v. 2.5), вторым – Шкалы Личностного Стиля по Эннеграмме Дж. Вагнера (WEPSS). В данной статье речь пойдет о тесте RHETI, а именно об авторских приемах обработки данных, которые апробированы автором данной статьи в рамках прикладного исследования, характеризующегося психологическим тестированием. Полученные призваны повысить достоверность определения по RHETI не только базового эннеатипа личности респондента, а также его (эннеатипа) «крыльев», но и усовершенствовать личностную диагностику респондента благодаря эмпирическим данным, специфика которых должна подвергаться расширенному анализу, что и было автором статьи сделано путем деконструкции содержания теста RHETI v 2.5.

**Таблица 2. Пары эннеатипов в модели Эннеграммы и пары утверждений в RHETI, исследующие степень выраженности базового эннеатипа и Крыла. Часть 2.**

<b>Четверка</b>	<b>Пятерка</b>
Я часто находился в дурном настроении и был поглощенным своими мыслями	Я часто был отстраненным и озабоченным
Я обычно подробно рассматривал свои чувства и не отпускал их от себя очень долгое время	Я обычно минимизировал свои чувства и не обращал на них особого внимания
Большинство моих сложностей с людьми возникало из - за того, что я был излишне чувствителен и принимал все близко к сердцу	Большинство моих сложностей с людьми возникало из - за того, что я не соблюдал социальные условности
Я обычно раскрывался и делился своими чувствами с другими людьми	Я обычно интересовался многим и хотел испробовать новые подходы
<b>Пятерка</b>	<b>Шестерка</b>
Делать то, что соответствует моим интересам, было для меня намного важнее, чем стабильность и безопасность	Стабильность и безопасность были для меня намного важнее, чем делать то, что соответствует моим интересам
Я гордился своей четкостью и объективностью	Я гордился тем, что я предан делу и на меня можно положиться
Мои мысли в целом были основаны	Мои мысли в целом были практичны

на умозрительном построении - я включал мое возражение и мою любознательность	- я пытался, чтобы вещи случались
Я обычно делал выбор в пользу того, чтобы жить "на острие" и зависеть от окружающих как можно меньше	Я обычно старался обеспечить, чтобы у меня всегда был запасной, страховочный вариант
<b>Шестерка</b>	<b>Семерка</b>
Как правило, я был методичен и предусмотрителен	Как правило, я был авантюрного склада и брал на себя риски
Я был осторожен, я старался подготовиться к непредвиденным проблемам	Я был спонтанным, я предпочитал импровизировать при возникновении проблем
Когда я не был уверен, что мне делать, я часто просил совета у окружающих	Когда я не был уверен, что мне делать, я пробовал делать различные вещи для того, чтобы посмотреть, что лучше работает для меня
Я обычно выбирал то, что я уже знаю, что люблю: зачем разочаровываться в случае, если новое мне не понравится	Если у меня был выбор сделать что - то, что я уже делал, или сделать что - то новое, я обычно выбирал новое

Отправной точкой в изложении результатов проведенного исследования служит разбор специфики построения RHETI. Данный тест представляет собой 144 пары утверждений, и респондент в ходе его прохождения всегда выбирает один из двух вариантов – А или Б [1, с. 40 - 69]. Исходя из указанного, содержание RHETI представляет собой 288 утверждений, поэтому каждый из девяти эннеатипов по сути характеризуют 32 повестки дня. Следует отметить, что предложение респонденту девяти списков с выше указанным количеством утверждений в каждом не является репрезентативным, поскольку в ряде случаев, как мы дальше продемонстрируем, их понимание ориентировано именно на сопоставление с противоположной повесткой дня. В то же время более целостным тестом, по отдельности исследующий степень выраженности того или иного эннеатипов, является TAS, предлагаемый Д. Рисо и Р. Хадсоном и включающий в себя в общей сложности 135 вопросов (пятнадцать для каждого эннеатипа) [2, с. 134 - 401]. Эти же авторы являются авторами RHETI, прошедшего в 2001 г. научную валидацию, организованную доктором Ребеккой Ньюджент из Университета Акрона. Результаты ее исследования показали, что точность данного теста составляет в среднем 72 процента, что в целом означает его валидность [1, с. 301 - 303].

**Таблица 3. Пары эннеатипов в модели Эннеаграммы и пары утверждений в RHETI, исследующие степень выраженности базового эннеатипа и Крыла. Часть 3.**

<b>Семерка</b>	<b>Восьмерка</b>
Я часто беспокоился о том, не пропускаю ли я в жизни чего - либо лучшего	Я часто беспокоился о том, что если я ослаблю оборону, то кто - либо обманет меня

Одной из моих важных сильных сторон было умение придумывать новые идеи и заинтересовывать людей в этих идеях	Одним из моих важных сильных качеств было умение организовывать ресурсы и реализовывать проекты
Я обычно был легковозбудимым, умеющим уговаривать и остроумным	Я обычно был прямолинейным и все хорошо обдумывал
Я беспокоился, что у меня не хватит самодисциплины для того, чтобы сфокусировать свое внимание на том, в чем я могу реализовать себя	Я беспокоился, что у меня нет необходимых ресурсов для того, чтобы выполнить взятые на себя обязательства
<b>Восьмерка</b>	<b>Девятка</b>
Я был склонен к конфронтациям	Я старался избегать конфронтации
В основном я был деятельным и напористым	В основном я был легким и соглашающимся
В большинстве ситуаций я предпочитал руководить или быть лидером	В большинстве ситуаций я предпочитал, чтобы руководил или был лидером кто - то другой
Обычно мне нравились весьма напряженные, даже трудные ситуации	Обычно мне не нравилось попадать в весьма напряженные, даже трудные ситуации
<b>Девятка</b>	<b>Единица</b>
Я уступал чрезвычайно легко и позволял окружающим собою помыкать	Я был бескомпромиссен и требователен с окружающими
В целом я думал о себе как о жизнерадостном и легкомысленном человеке	В целом я думал о себе как о серьезном человеке с чувством собственного достоинства
Я не любил чувствовать на себе давление, поэтому я и не давил на других	Я настаивал, чтобы все было сделано правильно, даже если люди чувствовали себя некомфортно
Я всегда удивлялся, почему люди фокусируют свое внимание на негативном, когда вокруг так много прекрасного	Я всегда удивлялся, почему люди так радуются, в то время как в жизни все идет наперекосяк

Важной особенностью RHETI является то, что он исследует все возможные комбинации между парами эннеатипов, и таких пар насчитывается 36 (ради справедливости стоит отметить, что мы не считаем метод попарного сравнения максимально точным в вопросе изучения чего бы то ни было). Соответственно, поскольку тест включает в себя 144 пары утверждений, каждую из комбинаций «исследуют» четыре таких пары. Особое внимание мы обратили на сочетания, характеризующие в рамках Эннеаграммы такие ее структурные элементы, как Крылья [1, с. 97 - 100], Линии Соединения [1, с. 105 - 109] и так называемые Оси Наранхо [3, с. 65]. Отдельное рассмотрение таких сочетаний позволяет лучше понять

фактические различия между энеатипами во всех трех указанных случаях, но также и в рамках остальных 14 из 36 пар пар энеатипов, поскольку в этой статье мы рассмотрим 22 их пары: в рамках Крыльев - 9, в рамках Линий Соединения – 9 и в рамках Осей Наранхо - 4.

**Таблица 4. Пары утверждений в RNETI, исследующие степень выраженности энеатипов в рамках Линий Соединения. Часть 1.**

<b>Единица</b>	<b>Четверка</b>
Моя привычка говорить людям, что делать, их раздражала	Моя привычка держаться на расстоянии от людей их раздражала
Я обычно был гоним необходимостью сделать что - то и был жесток с собой	Я обычно был чрезвычайно эмоциональным и недисциплинированным
Я обычно давал людям знать, что они делают ошибку	Обычно я ничего не говорил, когда кто - то делал ошибку
Говоря обобщенно, я был высокоорганизованным, ответственным человеком	Говоря обобщенно, я был индивидуалистом с высокоразвитой интуицией
<b>Четверка</b>	<b>Двойка</b>
Я всегда был достаточно замкнутым человеком и не очень любил общаться с другими людьми	Я был гостеприимным человеком, мне доставляло удовольствие иметь друзей в своей жизни
Я был интересен людям, так как был тихим, необычным и глубоким	Я был интересен людям, потому что был легким в общении, обаятельным и заинтересованным в них
Я обычно не показывал свою привязанность к людям и мне хотелось, чтобы другие нашли способ войти в мой мир	Я обычно показывал свою привязанность людям чрезвычайно свободно и желал "отдать" себя людям
Мои взаимоотношения страдали из - за моего великого желания обращать внимание на мои собственные нужды	Мое здоровье и состояние страдали из - за моего великого желания помогать людям
<b>Двойка</b>	<b>Восьмерка</b>
Мне нравилось подбадривать и успокаивать людей	Мне нравилось бросать людям вызов и "встряхивать" их
Я заботился и обращал внимание на нужды многих людей	Я многим людям давал рекомендации, что делать, и мотивировал их
Мой подход заключался в том, чтобы мчаться на помощь и спасать людей	Мой подход заключался в том, чтобы показать людям, как спасти себя
Я преподносил себя окружающим как более заботливую личность, чем тот, кем я был	Я преподносил себя окружающим как более жесткую личность, чем тот, кем я был

Итоговый результат RNETI, позволяющий выявить наиболее вероятный базовый эннеатип респондента и доминирующее Крыло, должен обязательно, по мнению автора статьи, подвергаться сопоставлению с каждым из 9 данных сочетаний. Например, если тест выявил, что базовый эннеатип респондента – Пятерка с доминирующим Крылом в Шестерку, то данный результат должен обязательно соотнесен с четырьмя вопросами теста, где данные два эннеатипа рассматриваются именно в указанной паре. Если Пятерка как базовый эннеатип имеет преимущество над Шестеркой как Крылом хотя бы в двух из четырех случаев, это значит, что исследователь может доверять в данном аспекте итоговому результату RNETI. Методологическая ситуация, где каждое из Крыльев по факту оказывается выражено в личностной структуре респондента с одинаковой степенью, будет рассмотрена в статье позже. Пары утверждений из RNETI, исследующие сочетания эннеатипа и крыла, представлены в таблицах 1, 2 и 3.

**Таблица 5. Пары утверждений в RNETI, исследующие степень выраженности эннеатипов в рамках Линий Соединения. Часть 2.**

<b>Восьмерка</b>	<b>Пятерка</b>
Окружающие полагались на мою силу и решительность	Окружающие полагались на мою интуицию и знания
Когда ситуации накалялись, я, как правило, оказывался в самом центре событий	Когда ситуации накалялись, я, как правило, оставался в стороне
Я предпочитал давать миру знать, что я здесь	Я предпочитал жить в своем собственном маленьком мирке
Я был практичен и ожидал, что моя работа приведет к конкретным результатам	Я заботился больше о своих собственных интересах, чем о практических результатах
<b>Пятерка</b>	<b>Семерка</b>
Я обычно был сфокусирован и напряжен	Я обычно был спонтанным и любителем веселого времяпрепровождения
Моей реакцией на оказываемое на меня давление было еще большее отдаление	В ответ на оказываемое на меня давление я становился еще более настойчивым
Обычно у меня было не особо много взаимоотношений с людьми	Обычно у меня было достаточно плохо с самодисциплиной
Мой стиль жизни был в основном воздержанным и аскетичным	Мой стиль жизни был связан с излишествами и переусердствованием
<b>Семерка</b>	<b>Единица</b>
Обычно я был дружелюбным и общительным	Обычно я был серьезным и самоорганизованным
Я был несколько раскованным и много себе разрешал	Я был немного серьезен и строг с собой
Обычно мне нравилось отпускать удила, сметая все преграды	Обычно мне очень не нравилось терять контроль над собой

Я обычно следовал моим чувствам и импульсам	Я обычно следовал велению совести и разума
---	--

В данных таблицах демонстрируется достаточно наглядный материал, позволяющий выделить особенно яркие и различающиеся черты эннеатипов, соседствующих в модели Эннеаграммы. В случае Линий Соединения мы получаем наглядные иллюстрации того, каковы конкретные изменения в динамике поведения того или иного эннеатипа и наиболее яркие маркеры, дифференцирующие такооповедение. В случае Осей Наранхо мы получаем понимание, в чем заключается не столь очевидная разница в проявлении эннеатипов, находящихся на одной и той же оси. Благодаря этому автоматически уменьшается возможность ошибки идентификации этих эннеатипов на практике, где один из них может быть принят за другой.

**Таблица 6. Пары утверждений в RHETI, исследующие степень выраженности эннеатипов в рамках Линий Соединения. Часть 3.**

<b>Девятка</b>	<b>Шестерка</b>
Для меня было сложно заставить себя начать думать о потенциальных проблемах	Для меня было очень сложно расслабиться и прекратить беспокоиться о потенциальных проблемах
Гармония и признание были для меня важными ценностями	Обязанности и обязательства были для меня важными ценностями
Я, как правило, думал, что все должно разрешиться наилучшим образом	Я, как правило, думал о всевозможных плохих вариантах развития событий
В общем я был слишком открыт и наивен	В общем я был слишком подозрительным и осторожным
<b>Шестерка</b>	<b>Тройка</b>
Я полагался на моих друзей, и они знали, что могут положиться на меня	Я не полагался на людей, я делал вещи самостоятельно
Даже если я и был успешен время от времени, я всегда сомневался в своих способностях	Даже если у меня и случались неудачи, я всегда был достаточно уверен в своих силах
Когда мне кто - то не нравился, я обычно давал ему об этом знать - тем или иным способом	Когда мне кто - то не нравился, я очень старался оставаться с ним внешне теплым, несмотря на свои чувства
Когда я не чувствовал себя в безопасности, я начинал защищаться и выдвигал аргументы	Когда я не чувствовал себя безопасно, я становился высокомерным и отвергающим
<b>Тройка</b>	<b>Девятка</b>
Я всегда хотел выделяться среди других - мне становилось некомфортно, если я был похож на других	Я хотел "соответствовать" - мне становилось некомфортно, если я слишком выделялся
Я был уверен в себе и старался отличаться	Я был скромн и был счастлив следовать своему ритму



Я был чрезмерно озабочен, чтобы делать все лучше, чем другие	Я был чрезмерно озабочен тем, чтобы сделать так, чтобы все было ОК у других людей
Серьезные неприятности заставляли меня становиться жестким и непоколебимым	Серьезные неприятности заставляли меня становиться удрученным и смирившимся

Пары утверждений, исследующие в РНЕТП выраженность эннеатипов в рамках Линий Соединения на Эннеаграмме, представлены в таблицах 4, 5 и 6. Наконец, те пары утверждений, которые характеризуют такие структурные элементы, как Оси Наранхо, редко являющиеся предметом интереса для исследователей и тренеров Эннеаграммы, представлены в таблице 7.

**Таблица 7. Пары утверждений в РНЕТП, исследующие степень выраженности эннеатипов в рамках Осей Наранхо. В таблицу не включена «фаллическая» ось 3 - 6 (см. таблицу 6).**

<b>Единица</b>	<b>Пятерка</b>
Для меня было достаточно сложно смотреть на вещи проще и быть более гибким	Для меня было достаточно сложно прекратить обдумывать альтернативные варианты и сделать что - то определенное
Как правило, у меня были твердые убеждения и понимание того, как все должно быть	Как правило, у меня были серьезные сомнения и вопросы по поводу того, как все должно быть
Я обычно начинал действовать быстро	Мне обычно требовалось много времени, чтобы что - нибудь начать делать
Я обычно воспринимал людей как неорганизованных и безответственных	Я обычно воспринимал людей как навязчивых и много от меня требующих
<b>Четверка</b>	<b>Восьмерка</b>
При возникновении конфликтов я предпочитал удаляться	При возникновении конфликтов я редко когда отступал
Я проводил много времени, анализируя себя, - мне было важно понимать свои чувства	Я не тратил много времени на анализ себя - для меня было важно делать дело
Одним из моих главных достоинств было умение описывать внутреннее состояние	Одним из моих главных достоинств было умение взять ситуацию под свой контроль
Для меня было проблемой справиться со своими чувствами и страхами, поэтому для меня было сложно быть сильным для других	Я должен был быть сильным для окружающих, поэтому у меня оставалось мало времени, чтобы подумать о своих чувствах и страхах
<b>Двойка</b>	<b>Семерка</b>

Меня ценили за глубокую заботу и душевную теплоту	Меня ценили за всегда поднятое настроение и находчивость
У меня было заботливое сердце и сильно преданная натура	У меня был живой ум и чрезмерная энергия
Я часто гордился тем, насколько важное место я занимаю в жизни других людей	Я часто гордился моей энергией и тем, что я легок на подъем
Я старался, чтобы меня не воспринимали как эгоистичного человека	Я старался, чтобы меня не воспринимали как зануду

Далее в статье освещена иная повестка дня, логически связанная с предшествующей, а именно вопрос определения базового эннеатипа по результатам тесту RHETI. Следует обратить в этом отношении на метод самих Д. Рисо и Р. Хадсона: «За редким исключением <...> тот тип, который набрал самое большое количество очков, и является вашим базовым типом, или как минимум ваш базовый тип должен быть среди трех типов, набравших наибольшее количество очков» [1, с. 71]. Как можно судить из приведенной цитаты, авторы оставляют возможность для интерпретации результатов теста (чему и посвящена данная статья), однако предложение принимать получаемые результаты теста как данность не более чем умозрительна. В связи с этим не стоит считать, что данный метод (но не подход!) определения по RHETI эннеатипа обладает оптимальной степенью достоверности. В связи с этим на основе методологии Рисо и Хадсона в данной статье предлагается авторская структура EWDI, призванная устранить недосказанности, проявляющиеся в результатах RHETI. Рассмотрим данную структуру подробнее.

Прежде всего, аббревиатуру EWDI на русский язык следует переводить как «Эннеатип – Крылья (левое и правое относительно центра Эннеграммы) – Линии Дезинтеграции и Интеграции» (ЭКДИ). В данной статье автор предпочитает все же использовать англоязычный вариант данной аббревиатуры, равно как и в случае с названием теста RHETI, благодаря которому мы и можем выявить структуру EWDI. Как ни странно, но она почерпнута нами из слов тех же Д. Рисо и Р. Хадсона: «Чтобы получить полное представление о себе (или о другом человеке), следует принимать во внимание как свой базовый тип и крыло, так и два типа вашего Направления Интеграции и Дезинтеграции. Черты этих четырех типов в сочетании образуют вашу личность и создают основу для понимания того, что и как в вас работает» [1, с. 109]. Несмотря на спорность теоретического положения, что личность человека – это фактически четыре эннеатипа из девяти, количество баллов в RHETI, которые респондент в рамках структуры EWDI демонстрирует в результате прохождения теста, должно, согласно очевидной статистической закономерности, превышать 70 %. При подсчете баллов для структуры EWDI автором используется, таблица, представленная ниже.

**Таблица 8. Подсчет баллов по структуре EWDI.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Базовый эннеатип (обозначение: E)									
Базовый эннеатип + левое Крыло (обозначение: EW1)									

Е + правое Крыло (обозначение: EW2)										
Базовый эннеатип + эннеатип направления Дезинтеграции (обозначение: ED)										
Базовый эннеатип + эннеатип направления Интеграции (обозначение: EI)										
Итоговая сумма баллов										

При деконструкции результатов RHETI автор статьи, таким образом, не отказывается от методологии Д. Рисо и Р. Хадсона, но принимает на себя роль ее доводчика. Следует, однако, прокомментировать ситуацию с доминирующим Крылом при базовом Эннеатипе: практика показывает, что периодически по результатам прохождения RHETI респонденты демонстрируют одинаковую выраженность в их эннеатипологической структуре личности обоих Крыльев. Во многом такая ситуация означает гармоничное развитие личности (что объяснимо богатым жизненным опытом, духовными и психологическими практиками) и ее низкую ригидность, и в этом случае часто затруднительно выявить базовый эннеатип личности. Если в большинстве случаев люди имеют одно сильно выраженное Крыло, и лишь немногие имеют их равномерное развитие (часто этот процесс особенно активизируется, субъективно говоря, во второй половине жизни человека). Здесь структура EWDI предстает как уточняющий диагностирующий инструмент, дающий более полное представление об эннеатипологической структуре личности, нежели результаты теста RHETI, ведь при обработке его данных может возникнуть путаница в определении базового эннеатипа. Это касается и тех ситуаций, когда эннеатипы, не связанные на Эннеаграмме ни Крыльями, ни Линиями Соединения, оказываются одинаково выражены и требуется выявить более точную эннеатипологическую структуру личности

В завершение статьи в качестве примера работоспособности структуры EWDI приводится таблица 9, где соотносятся данные, полученные по результатам прохождения респондентом теста RHETI и расширенного алгоритма анализа его данных с применением структуры EWDI, а также в обоих приведена числовая последовательность, характеризующая выраженность эннеатипов от наибольшего к наименьшему.

**Таблица 9. Результаты RHETI и расширенного алгоритма анализа его данных с применением структуры EWDI (жирным шрифтом в обоих случаях выделен базовый эннеатип).**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Эннеа - типологическая структура личности
<b>RHETI</b>	16	13	14	17	17	<b>26</b>	12	10	19	695413278
<b>EWDI</b>	141	122	145	145	150	<b>192</b>	129	111	161	695341728

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рисо Д.Р. Определение Вашего Типа Личности: важное введение в теорию Эннеаграммы, пересмотренное и расширенное. М.: Ганга, 2015. – 320 с.

2. Рисо Д. Р., Хадсон Р. Мудрость Эннеаграммы: Полное руководство по психологическому и духовному росту для девяти типов личности. М.: Открытый Мир, 2010. — 536 с.

3. Наранхо К. Характер и невроз. М.: Ганга, 2016. – 420 с.

© С.И. Герасимов, 2016

УДК - 37

**М.Я. Герман** учитель начальных классов,  
**Т.А. Полётова** учитель начальных классов,  
**И.М. Шабанова** учитель начальных классов  
МБОУ СОШ №37 г.Белгород Белгородская область

*« Интерес к учению есть только там,  
где есть вдохновение, рождающееся от успеха...»*

*В.А.Сухомлинский*

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ОБУЧЕНИЯ Л.В.ЗАНКОВА**

Сегодня, в период перехода от индустриальной к информационной культуре, отличающейся такими чертами, как гибкость, подвижность мышления, диалогичность, толерантность и теснейшая коммуникация на всех уровнях, перед образованием стоит задача подготовить человека, соответствующего этой новой культуре. В концепции нового ФГОС НОО отмечается, что развитие личности – смысл и цель современного образования. Новыми нормами становятся жизнь в постоянно изменяющихся условиях, что требует умения решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы; жизнь в условиях поликультурного общества[1].

Таким образом, приоритетами признаны идеалы развивающего обучения. И для их реализации необходима научно обоснованная, проверенная временем развивающая система, каковой и является дидактическая система Л.В. Занкова, которая с 1995 года стала одной из трех государственных образовательных систем и направлена на реализацию личностно - ориентированного подхода в развивающей модели начальной школы.

Личностно - ориентированное обучение предполагает такое обучение, в котором на уроке на первом месте не предметное знание, не деятельность преподавания, а ученик, который это знание осваивает, его деятельность по овладению знанием. Оно успешно реализуется в следующих направлениях деятельности педагога: гуманизация отношений учителя и учащихся; гуманитаризации содержания образования; учёта потребности учащихся; усиления самооценки учащимися. Эти условия для обучения и развития детей, создает система, разработанная крупнейшим специалистом в области психологии и педагогики академиком Леонидом Владимировичем Занковым (1901 - 1977).

В последние годы, значительные изменения происходят в системе начального обучения. Увеличено количество вариативных учебников. Изменилась методология урока. В школе используется большое количество инновационных форм работы. Совершенствование системы начального обучения, стимулируемое социальным заказом, приводит к тому, что сегодня уже недостаточно обеспечить овладение школьниками суммой знаний, важное значение придается задаче научить школьников учиться, а психологически это означает научить хотеть учиться.

Нас волновал вопрос: как можно учить детей без принуждения, как развить у детей устойчивый интерес к знаниям и потребность в их самостоятельном поиске, как делать учение радостным. Такие задачи решаются в дидактической системе Л.В. Занкова.

Вопрос о том, как построить обучение, чтобы у детей было желание учиться и активно участвовать во всех видах учебной деятельности, чтобы обучение способствовало в большей степени развитию познавательной, творческой и эмоционально - волевой сферы . Анализируя разные педагогические технологии, мы пришли к выводу, что нам наиболее близки идеи системы развивающего обучения Л.В.Занкова, **главной задачей которой является общее развитие ребёнка**, т.е. развитие интеллекта, воли, чувств обучающегося как надёжная основа усвоения знаний, умений и навыков. В процессе обучения, направленного на общее развитие, складываются и определяются мотивы деятельности и духовные, потребности школьников, без чего не мыслится общее развитие личности. Система Л.В. Занкова - это целостная, научно обоснованная , все взаимосвязано и взаимодействует. Развитие достигается на основе реализации всего комплекса составляющих ее компонентов, определяющих и образующих процесс обучения, целей и задач обучения, вновь выдвинутых принципов, направленных на общее развитие школьников, богатства содержания и особенностей методов обучения, с помощью которых реализуются принципы, а также особой атмосферы обучения, организационных форм и учета результативности. Регулирующую и направляющую роль в системе играют дидактические принципы, сформулированные Л.В. Занковым: обучение на высоком уровне трудности, изучение материала быстрым темпом, ведущая роль теоретических знаний, осознание процесса учения, работа над развитием всех учащихся, в том числе и самых слабых и самых сильных. Остановимся подробнее на раскрытии содержательной стороны дидактических принципов, так как именно при соблюдении этих принципов **отводится большое место работе в группах, коллективным видам работы: деловым и тренинговым играм, театрализациям, дискуссиям, где и обсуждаются возникающие проблемы, что ведёт к развитию коммуникативной культуры. Решение данной задачи уже заложено в содержание УМК системы Л.В.Занкова: на наших уроках складывается атмосфера доверия между учителем и обучающимися, добрые уважительные отношения детей друг к другу; ученики раскованы, свободны, спокойны. На уроках разрешается задавать вопросы и высказываться, при этом большое внимание уделяю формированию культуры общения между обучающимися. Уважение к слову, мнению ребёнка – типичная черта педагогической системы Л.В.Занкова. Благодаря принципу педагогики сотрудничества дети легко и непринуждённо включаются в такие виды деятельности, как проектная деятельность, поисково - исследовательская работа.**

Принцип более высокого уровня трудности в обучении предусматривает прежде всего, организацию такой коллективной учебной деятельности на уроке, которая ведет к решению той задачи, с которой каждый ребенок в отдельности не может справиться самостоятельно, но которую он в состоянии решить в сотрудничестве с учителем и одноклассниками.

Исследование показало, что если процесс овладения знаниями идет у школьников без преодоления трудностей, т.е. без какого-то напряжения духовных сил, по накатанной дороге, то развитие детей идет медленно и вяло. И наоборот, преодоление трудностей, но не каких бы то ни было, а определенных, доступных ребенку, таких, которые лежат в зоне его ближайшего развития, вызывает у него духовный подъем, укрепляет веру в свои силы. Мера трудности может снижаться в зависимости от возможностей каждого ученика, вплоть до прямой помощи ученику. Но изначально каждый школьник должен столкнуться с познавательной трудностью, которая и вызывает коллективную и индивидуальную активность поисковой деятельности. Приведем пример, как данный принцип реализуется на одном из наших уроков **математики в 3 классе: при нахождении площади многоугольника**, обучающиеся уже умеют вычислять площадь прямоугольника, предлагаем рассмотреть многоугольник, выполнить необходимые измерения и найти площадь данной фигуры. Приведенное задание вызывает у детей некоторое недоумение. Работая в группах, дети предлагают различные способы решения учебной задачи, опираясь на имеющиеся знания: разбить многоугольники на несколько прямоугольников, достроить многоугольник до прямоугольника. Учащиеся под нашим руководством пробуют каждый из предложенных способов, выбирают наиболее удобный способ нахождения площади данного многоугольника. Задача решена, благодаря общему сотрудничеству!

Принцип обучения на высоком уровне трудности неразрывно связан с другими, в частности с принципом ведущей роли теоретических знаний. Этот принцип совсем не означает того, что ученики должны заниматься изучением теории, запоминать научные термины, формулировки законов. Это было бы нагрузкой на память, и увеличило бы трудность учения. Этот принцип предполагает, что ученики при выполнении упражнений ведут наблюдения над материалом, при этом учитель направляет их внимание и ведет к раскрытию существенных связей и зависимостей в самом материале. Ученики подводятся к уяснению определенных закономерностей, делают выводы, самостоятельно формулируют правила. Реализуя этот принцип, при изучении однокоренных слов на **уроке русского языка во 2 классе**, учащиеся находят в предложении «Лесник шёл в лесу по лесной тропинке» слова, имеющие одинаковый корень. Выясняют, что они близки по смыслу, делают вывод об однокоренных словах и только после этого знакомятся с правилом, которое гласит, что слова, которые имеют одинаковый корень и близки по смыслу, называются однокоренными. Реализация данного принципа основывается на системно-деятельностном подходе, что соответствует современным требованиям ФГОС НОО. **Еще один принцип системы Л.В.Занкова** - быстрый темп изучения материала, вовсе не означает, что учитель спешит как можно больше сделать на уроке. Принцип быстрого прохождения учебного материала обретает свое полное звучание в принципе осознания школьниками процесса учения. Принцип осознания процесса учения обращен как бы внутрь на осознание самим учеником протекания у него процесса познания: что он до этого знал, а что нового ему еще открылось в изучаемом предмете, рассказе, явлении. Допустим, при изучении темы «Сложение трёхзначных чисел», детям можно предложить просто

выполнить вычислительные действия, а можно повести детей другим путём - помочь осознать, что они знали о сложении двухзначных чисел, и что нового им открылось при сложении трехзначных чисел. И здесь мы придерживаемся очень важного правила: не жалеть времени, чтобы внимательно выслушать каждого ребенка. Высокую **гуманную направленность дидактической системы Л.В.Занкова** подтверждает **принцип систематической работы над развитием всех обучающихся, как сильных, так и слабых, требования постоянной заботы об их психическом и физическом здоровье**. Следуя этому принципу, мы непременно каждому ребенку создаем условия для того, чтобы он, исходя из своего личного опыта, и творческих способностей мог систематически вести наблюдения, делиться своими первыми «открытиями», анализировать явления; систематизировать учебный материал. Наблюдая за выполнением обучающимися действий, их настроением и здоровьем, мы получаем возможность ориентироваться в индивидуальных возможностях каждого ученика и в его продвижении в общем психическом и физическом развитии. Важнейшим условием эффективной реализации дидактических принципов является особая, доверительная атмосфера обучения, которая устанавливается в классе между учителем и обучающимися, добрые, уважительные отношения детей друг к другу. Это не сентиментальные отношения, не атмосфера вседозволенности, а деловые доброжелательные отношения, основанные на уважении личности ученика и на внимании к его внутреннему миру в процессе усвоения знаний, к его переживаниям. Необходимо помнить, что эти принципы действуют только в комплексе, в целой системе обучения, направленной на общее развитие. Заимствование отдельных принципов системы и перенесение их в другую систему неэффективны и могут привести к обратному результату.

В концепции ФГОС НОО подчеркивается, что современная школа должна воспитать готовность человека к «инновационному поведению». На смену послушанию, повторению, подражанию приходят новые требования: умение видеть проблемы, спокойно принимать их и самостоятельно решать. Это касается всех сфер жизни: бытовой, социальной и профессиональной.

Именно поэтому акцент на поисковой деятельности, на самостоятельном добывании знаний так важен при обучении младших школьников. Репродуктивное обучение не соответствует их психофизиологическим особенностям. Импульсом к поисковой деятельности могут быть коллизии (противоречия). Они возникают, когда ученик или сталкивается с недостатком (избытком) информации или способов деятельности для решения поставленной проблемы, или оказывается в ситуации выбора мнения, подхода, варианта решения и т.п., или сталкивается с новыми условиями использования уже имеющихся знаний. В таких учебных ситуациях обучение идет не от простого к сложному, а, скорее, от сложного к простому: от какой - то незнакомой, неожиданной ситуации через самостоятельный или коллективный поиск к ее разрешению (с оказанием в случае необходимости помощи – стимулирующей, направляющей или обучающей).

Выполняя требования ФГОС НОО, опираясь на дидактические принципы и методические свойства системы Л.В.Занкова, организуем учебную деятельность так, чтобы наши ученики становились активными создателями учебного процесса: им предоставляется возможность почувствовать себя в роли учителя, консультанта,

организатора и др. Новые требования к организации учебного процесса, предполагают существенное изменение форм и методов работы на уроке.

В силу своих возрастных особенностей, младшие школьники стремятся к открытиям, к познанию нового, неизвестного.

Поэтому, на уроках мы организуем исследовательско - поисковую работу. Обучающимся нравится открывать закономерности, делать выводы на основе своих наблюдений. Включаясь в процесс самостоятельной добычи и обработки новой информации, ребёнок не только приобретает новые знания, но и осваивает механизмы их самостоятельного получения. В целом поисковая, самостоятельная деятельность вызывают у детей эмоцию удивления и, как следствие, положительную мотивацию. Кроме этого, нужно отметить, что собственная исследовательская практика призвана не только расширить кругозор ребёнка, но и развивать его познавательные способности. Об уровне развития которых можно судить по изменению характера познавательной деятельности ребёнка в сторону повышения степени самостоятельности и конкурентоспособности, более высокого уровня самоорганизации творчества.

С этой целью в классе систематически организуются исследовательские работы, где обучающиеся могут наиболее полно проявить свои навыки и умения в этом направлении: индивидуальные исследования по выявлению и воссозданию своей родословной «Мое генеалогическое древо», «Рождение пуговицы», «Такой знакомый и незнакомый мир вещей» и др.; коллективное исследование «Числа в устном народном творчестве», «Старинные меры веса», «Мой город », «Профессии родителей», «Продукты , которые вредят здоровью» и др.

Ежегодно наши ученики принимают активное участие в работе школьной научно - практической конференции «Первые шаги в науку», где успешно представляют (занимают 1 - 3 места) собственные исследовательские работы и творческие проекты. Здесь им предоставляется возможность продемонстрировать не только свои исследовательские и творческие навыки, но и конкурентоспособность.

Обучение по системе Л.В. Занкова, на наш взгляд, в полной мере реализует те принципы, которые выдвинуты в ФГОС НОО . Оно позволяет получить иные образовательные результаты, соответствующие заказу новой, информационной эпохи; обеспечить высокую социализацию детей; помочь ученику в выборе жизненного пути в соответствии со своими стремлениями. Важно и то, что одним из основных показателей системы обучения служит психологическая и информационная безопасность личности. Наши дети спокойны и уверены в себе, они не испытывают на уроках чувства страха. Без сомнения можно сказать, что они будут востребованы обществом и реализуют свои возможности. Это самое существенное достижение обучения.

Итак, на данный момент мы можем предложить детям проверенную временем, технологически разработанную целостную систему обучения, которая способна учесть конкретные особенности каждого ребенка и полностью соответствует моим личным убеждениям. Это программа развивающего обучения Л.В. Занкова. Ибо каждый учитель вправе выбирать свои методы и формы работы, свою педагогическую технологию, но каждый учитель обязан работать во благо развития ребенка.

### Список литературы

1. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Дом педагогики, 1999, - 103с.
2. Зверева М.В. Изучение результативности обучения в начальных классах (система Л.В.Занкова) - М.: «ЦОР», 2008 – 167с.



3. Калинина Н.В. Прохорова С.Ю. Методика оценки учебных достижений в начальной школе: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2009. – 72 с.
4. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ современного урока (практическое пособие) - Ростов н/Д.: «Учитель», 2006. - 224с.
5. Нечаева Н.В, Ванцян А.Г.. Система развивающего обучения Л.В. Занкова – что это такое? Самара.: «Учебная литература», 2012г., - 15с.

© М.Я.Герман, 2016

**УДК 159.9**

**Л. Я. Голдобина**

Студентка 2 курса

ЛПИ – филиал СФУ

Г. Лесосибирск, Российская Федерация

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ – ПЕРВОКУРСНИКОВ**

Проблема психологического здоровья является одной из основных на современном этапе развития психологической науки. В жизни любого человека неизменно происходят стрессовые или критические события. Особенно остро различные социальные перемены отражаются на молодежи, а студентов, по мнению специалистов, по наличию психогенных факторов можно отнести к группе риска.

Наиболее уязвимы в плане психологического здоровья студенты - первокурсники, так как переход к вузовской форме обучения является для них сложным адаптационным процессом. Нарушение отражается на психологическом комфорте и психологическом здоровье обучающихся, на их развитии и эффективности обучения. Студенты испытывают значительное воздействие нестабильности окружающей жизни, смены образа жизни и ведущего вида деятельности. Действие этих факторов накладывается на индивидуально - психические качества личности и с течением времени приводит к повышению тревожности, которая сопровождается нервно - психическим напряжением, неадекватностью самооценки, низкой работоспособностью, эмоциональной неустойчивостью и дизадаптацией студентов вуза. Хорошее здоровье – наиважнейшая составляющая любой жизни. Чтобы приносить максимальную пользу обществу, производить здоровое потомство – нужно пользоваться благами жизни и воспитывать правильно подрастающее поколение и, конечно, иметь крепкое здоровье и только полезные привычки, а так как все мы хотим быть успешными и в учебе и на работе, то нам необходимо быть здоровыми и сильными, морально устойчивыми к стрессам, закаленными и выносливыми. Очень часто человек воспринимается здоровье как само разумеющееся, потребность в котором ощущается лишь в ситуации дефицита. Иными словами, при полном физическом, психическом и социальном благополучии потребность в здоровье, как бы не замечается человеком, приобретая характер актуальной жизненной необходимости в случае его потери или по мере утраты.

Здоровье – это состояние полного душевного, физического и социального благополучия, а не только отсутствие болезни или физических дефектов. Здоровье – это гармония души и тела, материи и духа, это полнокровное и естественное функционирование человека на соматическом, психическом, духовном уровнях.

Психологическое здоровье - отсутствие сильно выраженных отклонений душевной жизни человека, мешающих его социально - психологической адаптации, достижению целей и задач, которые человек ставит перед собой.

По мнению О.Ю. Камакиной и И.В. Журавлевой существует 3 типа отношений к своему здоровью:

- самосохранительное;
- равнодушное;
- саморазрушительное. [4, с. 3].

По мнению А. Маслоу, З. Фрейд дал нам определение психологии болезни, а нужно дополнить её психологией здоровья. Психология здоровья – это синтез психологии, главная цель которой всестороннее совершенствование человека. Психология здоровья – это наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития. Выделяют следующие направления в исследовании психологии здоровья:

- 1) роль психологических факторов в сохранении, укреплении и развитии здоровья;
- 2) внутренняя картина здоровья;
- 3) методы психологического воздействия в укреплении и развитии здоровой личности;
- 4) обучение здоровью. Переживание своего здоровья или нездоровья являются очень значимыми в контексте общей самооценки личности, поэтому человек не может не обращаться к этим проблемам.

Обратимся к работам Б. С. Братусь, согласно которому, условиями и одновременно критериями нормального развития личности и психологического здоровья человека являются (Братусь, 1999):

- отношение к другому человеку как самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода «человек» (центральное и системообразующее отношение);
- способность к децентрации, самоотдаче и любви, как способу реализации этого отношения;
- творческий, целетворящий характер жизнедеятельности;
- потребность в позитивной свободе;
- способность к свободному волепроявлению, возможность самопроектирования будущего;
- вера в осуществимость намеченного;
- внутренняя ответственность перед собой и другими, прошлыми и будущими поколениями;
- стремление к обретению общего сквозного смысла своей жизни

Таким образом, психическое здоровье — это состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в свое сообщество. Составляющими психологического здоровья являются:

- безусловное принятие себя как человека, достойного уважения; умение человека поддерживать позитивные, теплые, доверительные отношения с другими;
- автономность - это независимость и способность человека регулировать свое поведение изнутри, а не ждать похвалы или оценки себя со стороны окружающих;

- экологическое мастерство - способность человека активно выбирать и создавать собственное окружение, которое отвечает его психологическим условиям жизни;
- наличие цели в жизни - уверенность в наличии цели и смысла жизни, а также деятельность, направленная на достижение этой цели;
- самосовершенствование - мало достичь тех характеристик, которые были описаны выше, важно развивать собственный потенциал.

### **Список использованной литературы**

1. Басалаева Н. В. Становление ценностно - смыслового отношения к будущей профессии у студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 113–119.
2. Братусь Б. С. Психология и этика: опыт построения дискуссии – Самара: «БАХРАХ», 1999.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 - ти томах. Т. 5 / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 382 с.
4. Козловская Г. Ю., Козловский К. Ю. Анализ индивидуальных стратегий отношения к своему здоровью в психологических исследованиях // <http://ppip.idnk.ru/index.php/2011-02-24-13-44-24/9-2011-02-24-12-27-14/-3-2011/530-2011-09-28-06-11-46>
5. Шувалов А. В. Гуманитарно - антропологические основы теории психологического здоровья // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 18 - 33.

© Л. Я. Голдобина, 2016

**УДК 37**

**И.П. Григорьева**

доцент кафедры спортивных дисциплин  
Воронежский государственный педагогический университет  
г. Воронеж, Российская Федерация

**О.А. Григорьев**

доцент кафедры теории и методики физического воспитания  
Воронежский государственный педагогический университет  
г. Воронеж, Российская Федерация

**Ю.Л. Каратеев**

доцент кафедры физической подготовки  
Военный учебно - научный центр военно - воздушных сил «Военно - воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»  
г. Воронеж, Российская Федерация

## **РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ГИМНАСТИКИ В УКРЕПЛЕНИИ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ**

Физическая культура является составной и важнейшей частью общей культуры общества, которая направлена на укрепление в первую очередь здоровья, а также развитие

физических, нравственно - волевых и умственных способностей. Это определяет всесторонность ее воздействия, и как итог, гармоническое развитие личности, его активной жизнедеятельности и укрепления здоровья, формирование здорового образа жизни (ЗОЖ).

По нашим наблюдениям в практике образовательного процесса учащихся вопросам формирования ЗОЖ уделяется недостаточное внимание. Следствием данного факта является снижение уровня здоровья учащихся.

Обращение к литературе, собственный опыт показывает, что одним из эффективных средств, обеспечивающих гармоничное и разностороннее физическое развитие учащихся являются упражнения гимнастики с основами акробатики. Гимнастика имеет не только образовательно - развивающую направленность, но и также способствует разностороннему и гармоничному развитию учащихся, совершенствованию их двигательных функций. Также отметим, что упражнения гимнастики незаменимы и как средство формирования правильной осанки и культуры движений учащихся.

Отметим, что многие упражнения гимнастики требуют значительных затрат времени и сил как самих учащихся, так и учителей физической культуры. К таким упражнениям можно отнести: упражнения на гимнастических снарядах, комплексы вольных упражнений, элементы акробатики и другие. Поэтому в условиях постоянного дефицита времени, недостатка инвентаря, повышенной травмоопасности, на уроках физической культуры в школе гимнастическим и акробатическим упражнениям уделяется незаслуженно малое внимание. Занятия по гимнастике учителя стремятся заменить другими видами физических упражнений, что в конечном итоге приводит к неполному и усеченному выполнению школьниками программы по гимнастике.

Ряд ученых и практиков указывают, что гимнастические упражнения являются эффективным средством не только физического воспитания, но и средством формирования здорового образа жизни. Под их влиянием улучшается осанка, сердечно - сосудистая и дыхательная система. Различные формы гимнастики (утренняя гимнастика, физкультурные минутки и паузы) входят в режим дня школьников и способствуют их оптимальной работоспособности и жизнедеятельности.

В то же время, обращение к специальной литературе показало, что вопросы использования гимнастических упражнений с целью формирования здорового образа жизни школьников являются не в полной мере разработанными, ощущается недостаток методических разработок по этой теме.

К настоящему времени определяющей является точка зрения, согласно которой основной направленностью оздоровительных занятий должно быть преимущественное использование циклических упражнений аэробного характера в связи с их воздействием на кардио - респираторную систему. Если же рассмотреть гимнастику, то она представлена в школьной программе такими разделами как: общеразвивающие упражнения, акробатика, гимнастика на снарядах, что на первый взгляд, не способствует эффективному развитию кардио - респираторной системы.

Однако, мы считаем, что гимнастические упражнения способствуют развитию организма. В то же время, их роль неоднозначна. На наш взгляд, наиболее эффективны для формирования здоровья общеразвивающие упражнения.

Общеразвивающие упражнения (ОРУ) – движения определенными частями тела или их сочетания. ОРУ является универсальным средством физического воспитания в школе, так

как используются не только на уроках физической культуры, но и при проведении утренней гимнастики, физкультминуток, физкультпауз и физкультурных праздников. Они могут выполняться без предметов, с предметами (палками, набивными мячами, гантелями, гириями, обручами, скакалками, резиновыми амортизаторами, на тренажерах), а также с взаимной помощью друг другу при различном построении учащихся (в колоннах, кругу, шеренгах), на месте и в движении.

ОРУ имеют ряд особенностей: они точно дозируются, могут применяться в разнообразных вариантах и комбинациях. Это обеспечивает избирательный характер воздействий на отдельные группы мышц и на определенные системы организма. В результате систематического повторения ОРУ создают своеобразный фонд двигательного опыта, двигательных качеств и способностей, необходимых как в жизненной практике, так и для формирования сложных гимнастических навыков. Большую роль ОРУ играют в формировании осанки: благодаря им укрепляются мышцы, способствующие правильному положению позвоночника и стопы. Это важно для физического развития детей, так как именно в дошкольном и школьном возрасте происходит формирование изгибов позвоночника, окончательно завершающегося в 11 - 13 лет.

Кроме того, ОРУ являются прекрасным средством для развития органов дыхания, так как в каждый комплекс входят упражнения, укрепляющие диафрагму – основную дыхательную мышцу, межреберные мышцы, мышцы брюшного пресса, содействующие более глубокому дыханию.

Снарядная гимнастика (упражнения на перекладине, брусьях, опорный прыжок, гимнастическое бревно) более прикладная. Упражнения на гимнастических снарядах способствуют развитию физических качеств, что в свою очередь влияет на уровень здоровья. Однако надо заметить, что положительный эффект такой тренировки во многом зависит от правильной дозировки упражнений. Причем при выполнении упражнений на гимнастических снарядах велик риск получить травму, что повышает требования к технике безопасности при их выполнении.

Ряд авторов, например, Л.Д. Глазырина считает, что наиболее эффективным средством физического воспитания младших школьников является прикладная гимнастика. Упражнения прикладной гимнастики как никакое другое средство физического воспитания формируют «школу движений», обучают точным пространственным и силовым ориентировкам, развивают в этом сенситивном периоде ловкость, гибкость, скоростно - силовые качества. Они имеют максимальные возможности для оздоровления и профилактики заболеваемости учащихся, содержат оптимальный объем теоретико - методических сведений о физической культуре, физической нагрузке, физических упражнениях и о методах их применения в самостоятельной физкультурно - оздоровительной деятельности.

В настоящее время предлагается применять на уроках физической культуры оздоровительные виды гимнастики (ритмическую, корригирующую, дыхательную, релаксационную), обладающие по отдельности специфическими особенностями и разнообразием средств, при совместном применении воздействующими на все системы организма, вызывая повышение уровня адаптационных возможностей. Сопряженное воздействие достигается путем целенаправленного подбора взаимообусловленных средств оздоровительной гимнастики (корригирующие, дыхательные, релаксационные

упражнения, элементы аутотренинга, музыкальное сопровождение), объединение которых представляет не механическую сумму свойств компонентов, а качественно новое свойство системы педагогического воздействия за счет проявления свойства эмерджентности. Особенностью сопряженного метода является согласованное применение физических упражнений с дыхательными в соответствии с музыкальным сопровождением, с коррекцией нарушений осанки и целевыми установками, направленными на создание положительного настроения. При использовании сопряженного метода происходит одновременное развитие физического качества и совершенствование двигательного навыка в определенном ритме на фоне положительных эмоций.

Таким образом, гимнастические упражнения являются важным средством укрепления и сохранения здоровья учащихся и наряду с решением ряда прикладных задач должны широко применяться в практике школьного физического воспитания.

© О. А. Григорьев, И.П. Григорьева, Ю.Л. Каратеев, 2016

**УДК 159.955.1**

**Гриднев Е.А.**

аспирант

кафедра психологии развития, акмеология, ТГУ

г. Тамбов, Российская Федерация

**Коваль Н.А.**

д.п.н., профессор, зав. кафедры психологии развития, акмеология, ТГУ

г. Тамбов, Российская Федерация

## **ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА. ОСНОВНЫЕ ПОСТУЛАТЫ**

Когнитивный диссонанс может быть вызван волевым решением разрешения конфликта [1,23]. Когда человек вынужден выбирать одну из двух альтернатив, положительные стороны отвергнутой альтернативы и отрицательные стороны избранной альтернативы создают диссонанс с принятым решением, напротив, отрицательные стороны отвергнутой и положительные стороны избранной альтернативы повышают согласованность решения. Это положение было доказано экспериментом Брэма, который сделал следующий вывод: чем больше имеется альтернатив, между которыми приходится выбирать, и чем качественнее они различаются, тем сильнее бывает зафиксированный эффект расхождения.

Под воздействием редукции диссонанса может быть изменен вес критериев принятия решения [2,45]. В отдельных случаях обнаруживается эффект схождения, или эффект сожаления. Он состоит в том, что ценность избранной альтернативы понижается, а отвергнутой — повышается [3,15]. Согласно Фестингеру, субъективное завышение диссонанса сразу после принятия решения должно выступать как своеобразная защитная реакция у людей, плохо переносящих диссонанс, а именно как попытка отменить только что принятое решение. Эффект схождения является более сложным и редким исключением в исследованиях диссонанса и требует учета индивидуальных различий [4,36].

Отсюда первоначальное мнение Л. Фестингера об окончательной редукции диссонанса, наступающей лишь после принятия решения, в свете некоторых данных нуждается в пересмотре. Ведь на стадии поиска формируются имеющие статус предварительного решения гипотезы о последствиях принятия какого - либо решения, и ценность информации, согласующейся или противоречащей предварительным решениям, соответственно повышается или понижается.

Наиболее изученная область феноменов когнитивного диссонанса относится к ситуации вынужденного согласия, ведущего к действиям, которые сам субъект не может для себя удовлетворительно обосновать. Диссонанс возникает не просто потому, что субъекта заставляют обещанием вознаграждения или угрозой наказания сделать нечто, чего он по своей воле не сделал бы, что с самого начала выступает для него как чистое принуждение. Выраженность диссонанса особенно велика, когда субъект постепенно и строго добровольно позволяет вовлечь себя в активность, которая по ее завершению оказывается недостаточно компенсированной вознаграждением и предстает как нечто, потребовавшее слишком больших усилий. Чтобы уменьшить возникающий в этой ситуации диссонанс, необходимо задним числом повысить ценность совершенного действия или обесценить его негативные аспекты. Тем самым согласие делается понятным и получает свое обоснование [5,203].

Брем и Коэн [6,65], проанализировавшие впоследствии данные по вынужденному согласию, выявили необходимое условие, которое должно присутствовать наряду с несоответствием значимости определенных знаний, чтобы могла произойти редукция диссонанса. Речь идет о так называемом обязательстве субъекта по отношению к избранной альтернативе, осуществление которой вызывает когнитивный диссонанс. Недостаточно, чтобы между двумя содержательными элементами складывалось отношение диссонанса. Диссонанс возникает в результате действия, переживаемого субъектом именно как собственное, за которое он взялся и несет всю ответственность.

Обязательство как важное условие событий отчетливо пролеживалось и в экспериментах, проведенных Карлсмитом, Коллинзом и Хелмрейчем. Согласно полученным ими данным снижение уровня диссонанса проявилась лишь тогда, когда испытуемые должны были внушить другому человеку отношение к эксперименту, отличное от испытанного ими на самом деле. Измеренное впоследствии изменение собственного отношения было тем сильнее, чем меньшее давалось вознаграждение. Если же активность осуществлялась не в форме социального действия, обнаруживался противоположный эффект—вместо редукции диссонанса возникал своеобразный феномен подкупа, т.е. чем большим было вознаграждение, тем сильнее менялось собственное отношение.

Фрей и Ирле изучили влияние обоих компонентов обязательства: собственного решения и осуществления социального действия. Они комбинировали друг с другом предоставление и не предоставление возможности выбора, с одной стороны, и открытое или анонимное действие, с другой. Уменьшение диссонанса имело место лишь при наличии обоих моментов: возможности выбора и социально открытого осуществления действия. При отсутствии этих условий возникал обратный эффект («эффект подкупа»): установка изменялась лишь при более высоком вознаграждении. В двух оставшихся случаях, когда

присутствовал лишь один из двух компонентов обязательства, никакой зависимости ни от вознаграждения, ни от редукации диссонанса выявить не удалось.

Р. Зайонц [7,13] сформулировал девять постулатов, отражающих содержание теории когнитивного диссонанса:

1. Когнитивный диссонанс является негативным состоянием.

2. В случае когнитивного диссонанса индивид пытается снизить его и старается действовать так, чтобы избежать событий, усиливающих это состояние.

3. При наличии согласованности субъект стремится избегать событий, порождающих диссонанс.

4. Глубина, или интенсивность, когнитивного диссонанса зависит от: значимости соответствующих знаний и относительного количества знаний, находящихся друг с другом в отношениях диссонанса.

5. Сила тенденций является прямой функцией от глубины диссонанса.

6. Когнитивный диссонанс можно снизить или уничтожить, только добавив новые знания или изменив существующие.

7. Добавление новых знаний редуцирует диссонанс, если новые знания усиливают одну из сторон и тем самым уменьшают долю диссонансных когнитивных элементов или новые знания изменяют значимость когнитивных элементов, находящихся друг с другом в состоянии диссонанса.

8. Изменение существующих знаний редуцирует диссонанс, если новое содержание делает их менее противоречащими остальным знаниям или их значимость понижается.

9. Если новые знания не могут быть использованы или существующие изменены при помощи пассивных процессов, возникнет поведение, когнитивные последствия которого будут способствовать восстановлению согласованности.

Специфическую возможность уменьшить возникающий после принятия решения диссонанс предоставляет отбор информации. Люди ищут и выбирают ту информацию, которая повышает ценность выбранной альтернативы поведения и обесценивает отвергнутую; противоположная информация при этом игнорируется. Первое исследование этого фактора принадлежит Эрлиху, Гутману Шёнбаху и Миллсу [8,98]. Правда, в дальнейшем выяснилось, что о поиске информации, редуцирующей диссонанс, можно говорить с большим основанием, чем об избегании информации, увеличивающей его. Помимо прочих факторов, важна возможность опровержения консонантной и диссонантной информации. Люди предпочитают трудно опровергаемую консонантную и легко опровергаемую диссонантную информацию и избегают легко опровергаемую консонантную информацию и трудно опровергаемую диссонантную. Об этом, по крайней мере, свидетельствует эксперимент Лоуина, согласно результатам которого, даже если человек уделяет внимание определенной информации, качество ее восприятия может быть различным.

Рикен и Шехтер выделили три комплекса условий редукации диссонанса, которые в отличие от уже рассмотренных не учитывались Фестингером в исходной формулировке теории диссонанса, а были выведены лишь позднее. Первый комплекс условий связан с диспропорцией между значительной затратой усилий и неудачным результатом деятельности. Остальные два комплекса связаны с результатами деятельности, а именно с самооценкой и побочными последствиями.



Эти и другие данные побудили Лоуренса и Фестингера сделать следующий вывод: Если организм, перерабатывая информацию, которая сама по себе привела бы к прекращению определенной активности, продолжает ее, то у активности или ее последствий появляется дополнительная привлекательность, которая сама по себе становится добавочным оправданием сохранения данного поведения.

Аронсон отмечал, что диссонанс возникает преимущественно в ситуации, когда деятельность или ее результат противоречит представлению о себе, особенно когда последнее касается способностей или нравственности субъекта: «Диссонанс существует только потому, что поведение индивида не согласуется с представлением о себе» [9,111].

Аронсон считает, что, во - первых, когнитивный диссонанс должен быть тем больше, чем устойчивее предъявляемые к деятельности ожидания, и, во - вторых, ожидания, предъявляемые нами к собственной деятельности, устойчивее ожиданий, направленных на чужую деятельность. Независимо от преимуществ, которыми обладает такая точка зрения, диссонанс с представлением о себе, как правило, приводил к отчетливым эффектам редукации диссонанса.

Так, успех или неудача в выполнении определенного задания формирует у людей соответственно высокую или низкую самооценку их способности справиться с этим заданием. Затем они получают обратную, не соответствующую ожиданиям информацию об успехе или неудаче, которая противоречит сформированной самооценке своих способностей в лучшую или в худшую сторону. В обоих случаях, по Аронсону, должен возникать когнитивный диссонанс, актуализирующий тенденцию к его редукации.

Так, Ирле и Кролаге обнаружили в ходе собственного эксперимента, что при положительном отклонении результатов теста от ожидаемых самооценка повышается сильнее, чем она понижается при отрицательном отклонении. Это согласуется с многочисленными данными о служащей поддержанию самооценки пристрастности в атрибуции успеха и неудачи. При положительном отклонении от ожиданий собственные усилия и валидность теста оцениваются выше, чем при отрицательном отклонении. Чем сильнее противоречащий ожиданиям результат отличается от самооценки, тем хуже он запоминается. Средние результаты по тесту, ожидаемые от членов референтной группы, приравниваются к собственным результатам. Было обнаружено, что самооценка взаимодействует с отклонением от ожиданий: наиболее сильный диссонанс был у испытуемых с высокой самооценкой и негативным отклонением, а также у испытуемых с низкой самооценкой и позитивным отклонением.

Еще один вид результата деятельности, порождающего диссонанс, связан с неожиданными побочными последствиями, решающим является не степень предсказуемости, а то, считает ли субъект себя причиной негативных побочных последствий. Если да, то он редуцирует диссонанс, модифицируя свою первоначальную установку таким образом, чтобы иметь возможность легче принять наступившие негативные последствия.

Таким образом, в теории когнитивного диссонанса логически противоречивым знаниям об одном и том же предмете приписывается статус мотивации, призванной обеспечить устранение возникающего при столкновении с противоречиями чувства дискомфорта за счёт изменения существовавших знаний или социальных установок.

### Список используемой литературы:

1. Фестингер Л. Конфликт, решение и диссонанс, Стэнфорд, 1964. – 23 с.
2. Пеннер Д., Фитч Г., Вейк К. Журнал личности и социальной психологии, 1966, № 12. – 45 с.
3. Вольстер Т. Временная последовательность поступательного процесса принятия решений. В: Л. Фестингер (Пгт.), Конфликт, решение и диссонанс. Стэнфорд: Стэнфордский Университет, 1964. – 15 с.
4. Ирле М., Кроладж Дж. Познавательные последствия дружественной самооценки. Журнал по социальной психологии, 1973, № 4. – 36 с.
5. Фестингер Л., Карлсмит Ю. Когнитивные последствия принудительного соблюдения. Журнал аномальной и социальной психологии, 1958, № 5. – 203 с.
6. Брем В., Коэн А. Исследования когнитивного диссонанса. Нью - Йорк: Вайли, 1962, – 65 с.
7. Зайонц Р. Когнитивный диссонанс в социальной психологии. Справочник по социальной психологии, 1968, № 1. – 13 с.
8. Гутман И., Схонбарт П., Миллс Дж., Журнал аномальной и социальной психологии, 1957, № 7. – 98 с.
9. Аронсон Э. Теория диссонанса: прогресс и проблемы / Современная зарубежная социальная психология. М.: Издательство МГУ, 1984. – 111 с.

© Е.А. Гриднев, Н.А. Коваль, 2016

**УДК 378.126**

**Баринова А.Н.**

магистрант

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет»  
г. Нижний Новгород, Российская Федерация

**Гришанова М.Н.**

магистрант

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет»  
г. Нижний Новгород, Российская Федерация

### СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГУ ВУЗА

Современный период общественно - финансового формирования в России характеризуется массовыми изменениями в абсолютно всех областях жизнедеятельности общества. Благодаря изменениям возникла потребность обновления всей системы образования. Явно, что сформировавшаяся система далеко не в абсолютной мере отвечает условиям сегодняшнего дня. В настоящее время огромным спросом пользуются специалисты, которые хорошо осознают собственное предназначение регулярно передавать опыт, знания молодому поколению, владеющие гибкостью, мобильностью в инновационных технологиях, обладающий способностью к нестандартным трудовым действиям, ответственности и самостоятельности в принятии решений.

В современных условиях реформирования образования меняются образовательные функции, изменяются требования профессионально - педагогической компетентности педагога, уровень его профессионализма. Меняются содержание и формы педагогической деятельности преподавателей.

В обучении студентов не может быть никаких шаблонов. Одни и те же методы преподавателей по - разному влияют на слушателей. Также нельзя предлагать одну и ту же технологию проведения занятий для всех кафедр, дисциплин. Педагогу необходимо проводить занятия нестандартно, владеть большим количеством методов, приемов обучения, иметь влияние на качество учебно - воспитательного процесса, создавать условия для работы, проводить учебную и воспитательную работу через свой предмет. Формировать у учащихся навыки самостоятельного творческого мышления, принимать практические решения.

Педагогическое мастерство – высокий уровень профессионализма педагога, учителя. Это способность творчески подходить к решению педагогических задач. По словам А.С.Макаренко, овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. На сегодняшний день профессионализм педагога рассматривается как способ достижения современного качества образования.

Совокупность теоретической и практической подготовленности педагога к выполнению профессиональных задач является компетентностью. В.Г. Суходольский отмечает, что профессиональная компетентность педагога это – «способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально - ценностном отношении к педагогической деятельности» [3, с. 128]. Профессиональная компетентность – это и опыт, образование, индивидуальные способности, мотивация, умение мобилизовать полученные знания и умения.

Исходя из вышеизложенного, определим основные компетентности современного педагога:

- Профессиональная – квалификация, владение предметом, авторская позиция, проведение исследований, публикация статей и прочее;
- Информационная – поиск и систематизация, обработка информации, использование компьютерных, дистанционных, сетевых, цифровых технологий;
- Коммуникативная – способность дискутировать, выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, выступать на публике, читать графики, диаграммы, таблицы данных;
- Психолого - педагогическая – умение формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить пути их решения, разработка инновационных курсов, создание условий для развития, овладения средствами психической деятельности, самоорганизации, саморазвития, умение применять новые образовательные технологии, позволяющих студентам пережить опыт субъектного действия, овладение знаниями, необходимых для выполнения функции обучения и воспитания студентов;
- Компетентность в области менеджмента образования, управления развитием – умения преподавателя обусловлены выполнением управленческих функций, таких как планирование содержания и методов обучения по преподаваемой дисциплине, определение цели учебно - познавательной деятельности студентов, выдача учебных заданий студентам,

организация их совместной деятельности, контроль выполнения работ и оценка результатов;

- Социально - организационная – необходимо знать структуру организаторской деятельности преподавателя; планирование и организацию различных видов занятий, в том числе самостоятельной работы студентов; методы и стиль педагогического руководства; мотивацию учебно - познавательной деятельности студентов; подготовку и принятие управленческих решений по отношению к студенческой группе; контроль и оценку обученности студентов; управление качеством образовательного процесса;

- Креативная – уровень творческой одаренности, способности к творчеству, изобретательности, склонности к риску, способность к переносу опыта;

- Учебно - познавательная – владение способами организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки, работать с инструкциями, использовать элементы вероятностных и статистических методов познания, описывать результаты, формулировать выводы.

Сегодня для успешной педагогической деятельности у педагогов должны быть сформированы данные компетенции. Для их формирования педагог сам должен работать над своим саморазвитием, знать содержание, суть профессиональной компетенции педагога.

#### **Список использованной литературы:**

1. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/documents/3071>

2. Общие квалификационные требования к профессионально - квалификационной группе профессорско - преподавательского состава [электронный ресурс] [http://www.sgpi.ru/rating/kvalif\\_treb\\_PPS.doc](http://www.sgpi.ru/rating/kvalif_treb_PPS.doc)

3. Педагогика: учебник для бакалавров / Л.П.Крившенко [и др.]; под ред. Л.П.Крившенко – 2 - е изд., перераб. и доп. - Москва: Проспект, 2013 – 488с.

© Баринаова А.Н., Гришанова М.Н., 2016

**УДК: 796**

**Гришина Е.И.**

канд. биол. наук, доцент кафедры «Физическая культура»,  
Московский Государственный Технический Университет им.Баумана,  
г. Москва, Российская Федерация

**Лькин Ю.О.**

преподаватель кафедры «Физическая культура»,  
Московский Государственный Технический Университет им.Баумана,  
г. Москва, Российская Федерация

### **ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ В МГТУ ИМ. БАУМАНА**

В статье рассматривается проблема малоподвижного образа жизни студентов МГТУ им. Баумана. Для повышения двигательной активности предложены комплексы утренней

гимнастики и самостоятельных занятий. В комплексе, занятия физкультурой в ВУЗе, утренняя гимнастика, самостоятельные занятия дома – дают положительный эффект.

*Ключевые слова:* утренняя гимнастика, физическая подготовка, комплекс упражнений, студенты специальной медицинской группы, дневник самоподготовки.

В настоящее время все больше молодежи имеют различные отклонения в состоянии здоровья. Характер патологии встречается как врожденный, так и приобретенный. Такие студенты попадают в специальное медицинское отделение. Работая в МГТУ им.Баумана преподаватели дисциплины «Физическая культура» постоянно сталкиваются с проблемой повышения двигательной активности у студентов. Каждый год количество студентов с ограничениями в физических нагрузках по состоянию здоровья увеличивается. В 2014 - 2015 году в специальном медицинском отделении с 1 по 3 курс занималось 890 человек, в 2015 – 2016 учебном году на этих курсах обучалось 1060 человек.

Задача преподавателей донести необходимость двигательной активности.

Для этого студентам в 2015 – 2016 учебном году было предложено помимо двух занятий по физической культуре выполнять каждый день утреннюю гимнастику и два раза в неделю заниматься самостоятельно физкультурой. Основные задачи, которых: устранение возможных последствий сна (вялости, отечности, сонливости и др.), повышение тонуса нервной системы, увеличение работы сердечно - сосудистой, дыхательной, системы желез внутренней секреции и других. И два раза в неделю самостоятельно заниматься физкультурой.

В эксперименте участвовало 200 студентов первого курса. Для 100 человек были составлены индивидуальные комплексы утренней и самостоятельной гимнастики. Всю информацию они фиксировали в дневнике самоподготовки (день недели, время, продолжительность, содержание занятий, ЧСС до и после нагрузки, а также информацию о своем самочувствии и желание заниматься в будущем). Оставшиеся 100 человек ходили только на физкультуру. Эксперимент продолжался в течение семестра.

Основные рекомендации студентам для занятий физкультурой:

Протяженность утренней гигиенической гимнастики может варьироваться нескольких минут (5 - 10 минут) до нескольких десятков минут. Это определяется наличием времени у выполняющего, его физическим состоянием и индивидуальными биологическими ритмами организма. Проведение утренней физической гимнастики не должно приводить организм к утомлению. Оптимально простой способ определить правильность подбора упражнений — это самочувствие выполняющего после гимнастики. Если студент, после выполнения физических упражнений ощущает себя бодрым, энергичным, появляется хорошее настроение, то комплекс выполнения утренней гигиенической гимнастики подобран правильно. Однако, если ощущается тяжесть, слабость апатия, сонливость после зарядки, то необходимо пересмотреть набор упражнений и методику проведения. Так как организм еще не до конца переходит от фазы покоя к фазе активного бодрствования, применение интенсивных физических нагрузок в утренние часы крайне нежелательны.

Студентам были специально подобранные комплексы лечебной физической культуры, что способствовала в определенной степени восстановлению ранее утраченных физических и психических функций.

Оценивая результат эксперимента у студентов дополнительно занимающихся физической культурой отмечалось снижение респираторных заболеваний на 18 %. Более 50 % студентов показали выше результаты при прохождении контрольных тестов на специализации. Также эти студенты столкнулись с меньшими трудностями во время экзаменационной сессии.

Таким образом, ежедневное выполнение комплекса утренней гимнастики, разработанного с учетом закономерностей функционирования организма после сна и индивидуальных особенностей конкретного человека, позволяет подготовить организм к предстоящим умственным, физическим и эмоциональным нагрузкам, является хорошим средством сохранения и укрепления здоровья, профилактики и в отдельных случаях - лечения заболеваний, обеспечивает высокую умственную и физическую работоспособность в течение дня.

Самостоятельные занятия физкультурой увеличивают общий уровень двигательной активности студента, снижая неблагоприятные последствия малоподвижного образа жизни. Грамотно составленные комплексы не вызывают отрицательных эмоций, одновременно повышают настроение, самочувствие и активность человека.

#### **Список использованной литературы:**

1. Селуянов В.Н. Технология оздоровительной физической культуры, М.:2009. – с 15 - 20.
2. Антипас В.В. Оздоровительная гимнастика. М.:МГТУ ГА Оздоровительная гимнастика. М.: 2007. – с4 - 9.
3. Ильинич В. М. Физическая культура студента. М.; Гардарики, 2003.
4. Коваленко Т. Г., Смеловская Е. Л, Агафонова Л. В. Основы здорового образа жизни и регулирование работоспособности студентов. Волгоград; Изд. - во ВолГУ, 2002.
5. Шалупин В.И., Морщинина Д.В. Комплексная система построения учебного процесса.М.; МГТУ ГА, 2010

© Е.И.Гришина, Ю.О.Лькин, 2016

**УДК 004**

**З.К. Джаубаева**

доцент кафедры информатики и вычислительной математики  
Карачаево - Черкесский государственный университет им. У.Д.Алиева  
г. Карачаевск, Российская Федерация

**М.Б.Узденова**

доцент кафедры информатики и вычислительной математики  
Карачаево - Черкесский государственный университет им. У.Д.Алиева  
г. Карачаевск, Российская Федерация

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПАКЕТА MAPLE ДЛЯ ВЫЧИСЛЕНИЯ ПРЕДЕЛОВ**

Maple - стандартная интегрированная система для аналитических расчетов, используется не только для решения математических задач, но и для решения инженерных, финансовых, экономических и технических задач, которые требуют участия различного типа математического аппарата.[2, с.2] Владеющий математикой может использовать эту

систему для решения задач любой проблемной области. Инженер, который хочет рассчитать конструкцию, финансист, который отслеживает потоки денежной массы на предприятии, математик, использует пакет Maple для математических вычислений и т.д.

В Maple для некоторых математических операций определены две команды: прямое исполнение и отложенное. Имена команд состоят из одинаковых букв, отличие только в том, что команды прямого исполнения будут начинаться со строчной буквы, а с заглавной буквы начинаются команды отложенного исполнения. После обращения к команде отложенного действия математические операции (интеграл, предел, производная и т.д.) выводятся на экран в виде стандартной аналитической записи этой операции. В этом случае вычисление не будет производиться сразу. При выполнении команды прямого исполнения мы результат получаем сразу. [3, с. 78]

Для вычисления пределов также используют две команды:

1. `limit(expr, x=a, par)` - непосредственное выполнение, где `expr` – выражение, предел которого быть найден, `a` – значение точки, для которой вычисляется предел, `par` – необязательный параметр для поиска односторонних пределов (`left` – слева, `right` – справа) или указание типа переменной (`real` – действительная, `complex` – комплексная).

2. `Limit(expr, x=a, par)` - отложенное исполнение, где параметры команды такие же, как и в предыдущем случае. Рассмотрим пример выполнения этих команд:

```
>Limit(exp(y), y=0);
```

```
lim ey  
y→0
```

```
>limit(sin(2*x) / x, x=0);
```

```
1
```

В окне команд после приглашения Maple (“>”), для вычисления двустороннего предела функции в точке необходимо ввести следующую команду:

```
limit(<функция>, <точка>);
```

<функция> - это некоторое выражение, содержащее переменную, например,  $\sin(2*x) / (x^3 - x)$ ,

a <точка> - значение переменной, при котором вычисляется предел, например,  $x=0$

После нажатия клавиши Enter команда обрабатывается и Maple выводит ответ. Приведем пример команды для нахождения этого предела:

```
limit(x / 3 - sqrt(2*x)+1, x=0);
```

Если нам требуется найти предел функции при стремлении к бесконечности, то в выражении <точка> следует писать:

```
x=infinity или x= - infinity
```

в зависимости от знака бесконечности, например,

```
limit(x*5+x^2, x=infinity);
```

Если необходимо вычислить односторонние пределы, то запишется следующая команда:

```
limit(<функция>, <точка>, <сторона>);
```

Поле <сторона> содержит слово `left`, если вычисляется левый предел, или `right` при вычислении правого предела. Пример записи одностороннего предела:

```
limit(1 / x, x=0, left);
```

Рассмотрим примеры вычисления пределов с помощью пакета Maple:

> Limit( $x^2 / x, x=0$ )=limit( $x^2 / x, x=0$ );

$$\lim_{x \rightarrow 0} x = 0$$

> Limit( $(4+1/x)^x, x=infinity$ )=limit( $(4+1/x)^x, x=infinity$ );

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(4 + \frac{1}{x}\right)^x = \infty$$

> Limit( $(\exp(x) - 1) / x, x=0$ )=limit( $(\exp(x) - 1) / x, x=0$ );

$$\lim_{x \rightarrow 0} \left(\frac{e^x - 1}{x}\right) = 1$$

> Limit( $(x^2 - 2*x+1) / (x^3 - x), x=1$ )=limit( $(x^2 - 2*x+1) / (x^3 - x), x=1$ );

$$\lim_{x \rightarrow 1} \left(\frac{x^2 - 2x + 1}{x^3 - x}\right) = 0$$

> Limit( $\tan(6*x) / x, x=0$ )= limit( $\tan(6*x) / x, x=0$ );

$$\lim_{x \rightarrow 0} \left(\frac{\tan(6x)}{x}\right) = 6$$

> Limit( $(1 - x)*\tan(\text{Pi}*x / 2), x=1$ )= limit( $(1 - x)*\tan(\text{Pi}*x / 2), x=1$ );

$$\lim_{x \rightarrow 1} \left((1 - x) \tan\left(\frac{1}{2} \pi x\right)\right) = \frac{2}{\pi}$$

> Limit( $\sqrt{x - 2} / (x+6), x=10$ )=limit( $\sqrt{x - 2} / (x+6), x=10$ );

$$\lim_{x \rightarrow 10} \left(\frac{\sqrt{x - 2}}{x + 6}\right) = \frac{1}{8} \sqrt{2}$$

> Limit( $((x+3) / (x - 2))^{2*x+1}, x=infinity$ )= limit( $((x+3) / (x - 2))^{2*x+1}, x=infinity$ );

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{x + 3}{x - 2}\right)^{2x + 1} = e^{10}$$

> Limit( $(4*x^2 - 1) / \arcsin(1 - 2*x), x=1/2$ )= limit( $(4*x^2 - 1) / \arcsin(1 - 2*x), x=1/2$ );

$$\lim_{x \rightarrow \frac{1}{2}} \left(-\frac{4x^2 - 1}{\arcsin(-1 + 2x)}\right) = -2$$

Вычисление односторонних пределов записывается следующим образом:

> Limit( $(2+x)^{(1/x)}, x=0, \text{right}$ )= limit( $(2+x)^{(1/x)}, x=0, \text{right}$ );

$$\lim_{x \rightarrow 0^+} (2 + x)^{\frac{1}{x}} = \infty$$

> Limit( $(2+x)^{(1/x)}, x=0, \text{left}$ )= limit( $(2+x)^{(1/x)}, x=0, \text{left}$ );

$$\lim_{x \rightarrow 0^-} (2 + x)^{\frac{1}{x}} = 0$$

### Список используемой литературы:

1. Агарева О. Ю., Введенская Е.В., Осипенко К.Ю. Предел функции. Непрерывность. Методические указания к практическим занятиям по теме: «MAPLE в курсе математического анализа». 2010.



2. Матросов А.В. Основы работы в Maple V Rel. 4. Санкт - Петербург. 1999.
3. Савотченко С. Е., Кузьмичева Т.Г. Методы решения математических задач в Maple. М., 2011.

© З.К. Джаубаева, М.Б. Узденова, 2016

УДК 372.3 / 4: 373.291: 373.31: 37.03

Н.Ю.Долгова<sup>1</sup>, М.Г. Ильина<sup>2</sup>, П.В. Валькин<sup>1</sup>  
МОУ СОШ №12<sup>1</sup>, МДОУ д/с «Дубравушка»<sup>2</sup>  
г. Балашов, Саратовская область, Россия

## ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАБОТЕ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Завершение дошкольного периода и поступление в школу – это сложный и ответственный этап в жизни ребенка. «Школа не должна вносить резкого перелома в жизнь. Став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера. Пусть новое появляется в его жизни постепенно и не ошеломляет лавиной впечатлений» (В.А.Сухомлинский).

Проблема непрерывности и преемственности всегда была одной из самых насущных и важных в образовании. Под преемственностью понимают последовательный переход от одной ступени образования к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий обучения и воспитании.

Именно с выходом ФГОС начального общего образования и ФГОС дошкольного образования положено начало к обеспечению преемственности двух звеньев системы образования.

В связи с переходом начальной школы на новые стандарты образования, особое значение приобретает вопрос формирования универсальных учебных действий (далее – УУД). УУД – это совокупность способов действий, благодаря которым ребенок осваивает все компоненты учебной деятельности. В результате, в дошкольном возрасте формируются лишь предпосылки УУД, а в начальной школе должны быть сформированы УУД как основа умения учиться.

Готовность к школе – это не только набор определённых умений и навыков, она включает в себя несколько основных компонентов.

### 1. Личностная готовность.

А) **Уровень развития мотивационной сферы.** Готовым к школьному обучению является тот ребёнок, которого школа привлекает возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов.

Практика показывает, что нежелание учиться у первоклассников бывает в 3 - х случаях: когда ребенок не приучен ограничивать свои желания, преодолевать трудности; если дома заранее сформировали страх перед школой: «Вот пойдешь в школу, там тебе покажут!»; если рисовали школьную жизнь в радужных тонах. Столкновение с реальностью может

вызвать настолько сильное разочарование, что у ребенка возникает резко отрицательное отношение к школе.

Важно, чтобы сообщаемые детям сведения о школе были реалистичны. Необходимо рассказывать о школе все, не забывая вселять в ребенка чувство уверенности. Можно использовать чтение художественной литературы, просмотр кинофильмов о школе, ознакомление с пословицами и поговорками, в которых славится, подчёркивается значение книги, учения.

### **Б) Уровень развития самооценки.**

Как правило, большинство учащихся начальной школы имеют завышенную самооценку и это является для них возрастной нормой. Это связано со слабо развитой рефлексией. Особо настораживает заниженная самооценка. Она приводит к неуверенности в себе, робости, невозможности реализовать свои способности. Заниженную самооценку имеют, как правило, или неуверенные в себе дети или «хулиганы», которых постоянно ругают и наказывают.

Поэтому, необходимо помнить, что порицание должно быть конкретным: мы ругаем не ребенка самого по себе, а какую - то черту его поведения, результат деятельности. Важно, чтобы ребенок понимал: иногда у него что - то не получается, но он сам при этом не становится плохим. Важно, что будущая оценка учителя и отношение к нему это разные вещи.

#### **1. Эмоционально - волевая готовность.**

Эмоционально - волевая готовность считается сформированной, если ребёнок умеет ставить цель, принимать решение, намечать план действий, принимать усилия в его реализации, преодолевать препятствия и у него формируется произвольность психологических процессов.

Необходимо еще в дошкольном периоде учить детей подавлять агрессивные вспышки, импульсивные реакции. Не допускать, чтобы дети, не закончив одну работу, принимались за другую. Также можно использовать прием нахождения и исправления ошибок в игровой форме. Хорошо учит развитию произвольности поведения **Игра ««Да» и «Нет» не говорить»»** и др.

#### **3. Интеллектуальная готовность.**

Формируя интеллектуальную готовность ребенка к школе, необходимо обратить внимание на развитие кругозора, мышления (отлично способствует игра "Что здесь лишнее?", упражнение на нахождение отличий), памяти (игра «Что изменилось?», «Исчезнувший предмет»). Такие игры и упражнения постепенно помогут сформировать интеллектуальную готовность к школе.

#### **4. Социально – психологическая готовность.**

Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми и учителями. Поэтому необходимо продолжать учить детей приходить к согласию в совместной деятельности; сравнивать способы действия и координировать их, строя совместное действие; следить за реализацией принятого замысла. Необходимо учить ребенка считаться с желаниями окружающих, вежливому поведению.

Поступление ребёнка в первый класс – это сложное испытание и для него самого и для его родителей. Положительные результаты адаптации детей к школе и учению есть там, где

организован обмен опытом, где постоянно анализируется качество подготовленности детей к школе, уровень развития их способностей. И, наконец - то, две ступени образования будут действовать не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи.

© Н.Ю. Долгова, М.Г. Ильина, П.В. Валькин, 2016

УДК 37

**М.Н. Егизарьянц,**

к.п.н., доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии

**М.Л. Спирина**

к.п.н., доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии

Армави́рский госуда́рственный педагогический университет

г. Армавир, Российская Федерация

## **ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ**

Проблема свободного времени, определение его сущности, объема, структуры, воспитательного потенциала и др. психолого - педагогических аспектов были и остаются актуальными в философии, социологии, психологии и педагогике. Значительный вклад в разработку этой проблемы внесли исследования В.Г. Афанасьева, Л.А. Гордона. В работах этих авторов осуществлен общеметодологический анализ свободного времени как социальной категории и условия развития человека.

Доминирование той или иной активности, характер поведения определяются различными социально - педагогическими факторами, индивидуально - психологическими особенностями, уровнем образования, социальным опытом человека и т.д. Осознание важности свободного времени в жизни людей, увеличение его объема в общей структуре индивидуального времени человека обусловили необходимость исследования свободного времени, понимаемого как сфера развития позитивных сил личности. Свободное время можно рассматривать как пространство самоценного поведения личности, если использовать такое понятие, как «досуг». «Досуг определяется как набор практик, содержащий различные виды деятельности: от любительских и творческих до спортивных занятий. Досуговая деятельность осуществляется на добровольных началах, а субъекты участвуют в ней ради удовольствия. В целом, понятие досуга включает в себе социальное содержание, отражает общественную и духовную сущность человека. Его смысловое наполнение зависит от конкретной исторической эпохи и меняется вместе с господствующей в обществе системой ценностей. Характер досуга определяется сложившимися традициями и обычаями, социальными нормами, правилами [2,с.70].

В современной науке отсутствует единое определение понятия «досуг». Английское слово leisure (досуг) происходит из латинского языка и дословно означает «быть свободным». Из латинского же языка во французский пришло слово loisir, что означает «быть разрешенным».

В Древней Греции слово *схолэ* (*досуг*) означало серьезную деятельность без давления необходимости. Как видим, в различных языках термин «досуг» включает в себя и отдых, и труд.

Похожая ситуация с толкованием лексемы «досуг» существует и в русском языке. Толкование этого слова находим у В. Даля: «Досуг - это свободное, незанятое время, гулянки, гулячая пора, простор от дела». Вместе с тем, характеристики человека в сфере досуга имеют также два значения: «досужный» - свободный от дел и занятий и «досужий» - умеющий, способный к делу, ловкий [1,с.53].

Таким образом, лексическое значение слова «досуг» следует понимать, с одной стороны, как бездеятельное времяпрепровождение, с другой - как возможность свободно действовать, экспериментировать, созидать, искать.

Вторая половина XX в. ознаменовалась появлением целого ряда социологических теорий и научных школ досуга. Наиболее значимые открытия в сфере досуга сделаны в рамках западной социологии (Т. Веблен, Г. Виленский, Э. Гидденс и др.). Кроме того, проблемы досуга вызывали интерес и у представителей психологической науки (З. Фрейд, М. Хоркхаймер, Э. Фромм и др.). Один из аналитиков досуговых теорий, американский социолог С. Паркер, делит все существующие определения досуга на три группы: досуг - это все время человека за вычетом сна, работы, физиологических потребностей; досуг - это деятельность, совершаемая на основе свободного выбора; досуг - это время, свободное от работы и др. обязанностей, которое может быть использовано как для релаксации, развлечений, так и для достижений и развития личности [3,с.74].

С третьей группой связана самая популярная в последние десятилетия теория «цивилизации досуга». В контексте этой теории досуг понимается как проявление этико - эстетической революции. Постиндустриальное общество, высвободив значительное количество времени для человека (в результате высоких темпов развития научно - технического прогресса), оказывается заинтересованным в том, чтобы свободное время было использовано человеком не только для восстановления физических и психических сил, но и для удовлетворения его потребностей в постижении культуры, социальных устремлений [4,с.65].

Однако, как уже отмечалось, помимо общественных ценностей, в сфере досуга существуют ценности индивидуальные, иногда не совпадающие с общественными. Возникает противоречие: с одной стороны, человек со своей личностной позицией по отношению к досугу, с другой - общество, стремящееся побудить его к содержательной, социально полезной досуговой деятельности.

Можно предположить, что организованное и социально регулируемое воздействие на личность в сфере досуга предоставляет достаточно возможностей и условий для ее успешной социализации. Целенаправленные, социально контролируемые процессы воздействия на личность реализуются, прежде всего, в образовании [1, с.55].

Образование, являясь частью социализации личности, осуществляется через воспитание и организацию различных видов деятельности (познавательной, предметно - практической, коммуникативной, игровой, спортивной) в специально создаваемых или естественных условиях. Применительно к условиям досуга образование можно определить как целенаправленное стимулирование позитивных сущностных сил личности в процессе совместной деятельности и педагогически целесообразного взаимодействия субъектов.

Современное понимание образования как процесса и результата учения личности давно не воспринимается обществом как деятельность на досуге, это труд, подчас достаточно тяжелый. Поэтому представляется целесообразным обратить внимание на историко - философскую взаимосвязь двух рассматриваемых категорий - «досуг» и «образование». Можно предположить, что образование будущего может стать тем социальным инструментом, который позволит взрослеющей личности приобретать новые знания и осваивать различные виды деятельности и отношений, ориентируясь на свой выбор, соотнося его со способностями и интересами, получая удовольствие от самого процесса образования, а не от его результата [2,с.65].

Досуг способен объединить и отдых и труд. Большая часть досуга в современном обществе занята разными видами отдыха, хотя понятие «досуг» включает в себя и такие виды деятельности, как продолжение образования, общественная работа на добровольных началах.

М. Каплан считает, что досуг - это гораздо больше, чем просто свободное время или перечень видов деятельности, направленных на восстановление [3,с.13].

Досуг следует понимать как центральный элемент культуры, имеющий глубокие и сложные связи с общими проблемами работы, семьи, политики.

В подходах к пониманию сущности досуга до сих пор нет полного единства и одновременно существует три позиции:

- 1) деление временного отрезка на рабочее и вне рабочее время, где «досуг» и «вне рабочее» рассматриваются как одно и то же;
- 2) отождествление понятий «досуг» и «свободное время»;
- 3) досуг – часть свободного времени, отдых и развлечения не связанные с развитием личности.

Когда люди говорят о досуге, чаще всего они имеют в виду свободное от работы время. Однако ученые – исследователи и менеджеры, работающие в области организации досуга населения, не отождествляют эти явления, хотя они тесно связаны между собой.

Для определения свободного времени отдельного человека из его суточного бюджета времени следует вычесть время, которое он затрачивает:

- на производственно - трудовые функции, включая дорогу к месту работы и обратно;
- физиологический отдых (ночной сон);
- оздоровительные и санитарно – гигиенические нужды;
- покупку продуктов, их приготовление, прием пищи;
- приобретение необходимых вещей, товаров повседневного спроса и длительного пользования;

Сравнительно небольшой объем досуга в суточном ритме характерен, как правило, для представителей делового мира, у которых рабочее время не нормировано, а так же для женщин, занятых на производстве и одновременно воспитывающих малолетних детей или имеющих большую семью. Кроме того, у многих категорий работников свободное время не четко выражено, например, у тех, кто временно не занят на общественном производстве, находясь в поисках работы, а также у тех, кто трудится нестабильно или выполняет работу по договору на дому. Эти люди располагают возможностью выбирать по своему усмотрению время для занятий, связанных либо с трудовой деятельностью, либо с семейными обязанностями, либо с досугом.

В современных условиях свободное время является настоящей ценностью. Ценность – это повседневный ориентир, с помощью которого человек соотносит свои мысли и действия с социальной действительностью. Это то, что побуждает его и чем он руководствуется в своей жизнедеятельности. Естественно, что ценностные ориентации существуют у человека и по отношению к свободному времени.

Свободное время относится к центральным ценностям человека, поэтому особое место занимает вопрос о ценностной ориентации досуга. При этом сегодня необходимо учитывать прогрессирующую динамику производства, экологическую опасность существования и жизнедеятельности, влияние новых средств массовой информации, растущее количество возможностей организации свободного времени. Все это сопровождается значительным изменением жизненных ценностей, которое характеризуется стремлением к оригинальности, проявлением индивидуальности, устремленностью к самостоятельным решениям на основе собственной компетентности [2, с.89].

Виды деятельности человека в свободное время можно условно разделить на три группы:

- а) просто отдых: игры, развлечения, созерцание и т.д.
- б) просвещение: усвоение, потребление культурных ценностей;
- в) творчество: техническое, научное, художественное.

Первыми элементарными ценностями досуга являются отдых и движение, служащие восстановлению физических сил и душевного равновесия.

Вторая группа вида деятельности в свободное время – просвещение (в широком смысле слова: приобщение к культуре). Оно включает в себя ознакомление с культурной жизнью страны, ценностями науки, искусства. Читать, слушать музыку, ходить в театр можно и для развлечения. Нужно, чтобы человек слушал музыку не только ради удовольствия, но стремился понять ее особенности, познакомиться с биографией композитора, эпохой, в которую он жил. Эстетическое воспитание играет важную роль в организации свободного времени и, в первую очередь молодежи [2, с.102].

Одной из определяющих характеристик образа жизни подростков и молодежи являются досуговые предпочтения. Самореализация подростков в сфере досуга свидетельствует как о личностных предпочтениях в способах проведения свободного времени, так и о структуре личности в целом. Иными словами, то, как подросток проводит свободное время, говорит о его склонностях, интересах, отражает уровень его интеллектуального и духовного развития. То, как подросток реализует себя в досуге, делает ее особой социальной группой. Поскольку жизнь младшего подростка сконцентрирована вокруг отдыха и именно в нем она проявляет себя наиболее полно, изменения в образе ее жизни лучше всего проявляются и прослеживаются в данной сфере [1, с.110].

В подготовке бакалавров является важной организацией культурно - досуговой деятельности, так как именно в культурно - досуговой деятельности реализуются интересы, потребности, досуговые предпочтения подростков.

Существуют специфические особенности культурно - досуговой деятельности:

- действительный её мотив — потребности личности в самом процессе этой деятельности;

- цели и содержания досуговой деятельности избираются человеком в зависимости от его нравственного развития и культурного уровня;

Формы, методы и средства культурно - досуговой деятельности присущи данному типу общественных и производственных отношений общества и отражают уровень овладения человеком духовной и материальной культурой. Поэтому культурно - досуговая деятельность рассматривается нами целостно, в виде исторически конкретной системы в единстве всех культурных институтов и особой структуры художественного сознания, обусловленной общим социокультурным контекстом современности [4, с.89].

Грамотная организация досуговой занятости и просвещения средствами культуры и искусства рассматривается сегодня как альтернатива детской и подростковой безнадзорности, являющейся одной из предпосылок совершения противоправных действий, как одна из составляющих большой работы по первичной профилактике этого асоциального явления.

Дети и подростки, в силу своих возрастных психологических особенностей, готовы воспринимать все новое и непознанное, не задумываясь о последствиях. При этом они еще идеологически неустойчивы, в их умы легче внедрить как положительный, так и отрицательный образ. Когда нет положительной альтернативы, то идеологический вакуум быстро заполняется наркотиками, курением, алкоголизмом и другими вредными привычками.

Особенно это актуально для подростков небольших городов, где культурный уровень населения намного уступает этому же уровню городского населения. В небольших городах и посёлках подросткам иногда не с кого брать пример, они не знают, как можно с пользой проводить свободное время [3, с.76].

Досуг может стать хорошим стимулом для развития личности. В этом заключены его прогрессивные возможности. Но также досуг может превратиться в силу, калечащую личность, деформирующую сознание и поведение, привести к ограничению духовного мира и даже к таким проявлениям асоциальности, как алкоголизм, наркомания, проституция, преступность.

Поэтому психолого - педагогическая деятельность должна быть направлена на своевременную диагностику, коррекцию и развитие досуговой сферы современных подростков.

### **Список использованной литературы:**

1. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно - исследовательской деятельности студентов. - М.: Академия, 2012.
2. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого - педагогического исследования. - М.: Академия, 2011
3. Мардахаев Л.В. Методика и технологии работы социального педагога. – М.: Академия, 2010.
4. Титов Б. А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга. - СПб.: Речь, 2008.

© М.Н. Егизарьянц, М.Л. Спирина, 2016

**В.Е. Емец**, Старший преподаватель,  
кафедра «Лингвистики и профессионально - ориентированной коммуникации»  
**И.Н. Балашкин**, И.о. зав. кафедры «Лингвистики и  
профессионально - ориентированной коммуникации»  
Московский государственный университет пищевых производств  
Москва, Российская Федерация

## **ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В ПОВСЕДНЕВНОМ ВОСПРИЯТИИ**

Франция в сердце современного россиянина является одной из самых притягательных стран, завораживающих душу и сердце. И это не только образ Эйфелевой башни и Нотр - Дам - де - Пари. Вспомним, великих французских писателей О. Бальзака, Ж. Верна, Веркора, В. Гюго, А. Дюма, Э. Золя, Ф. Рабле, Ф. Саган и многих других. Но не только: Шарль Азнавур, Далида, Ален Делон, Коко Шанель прочно связывают нас с романтическим миром франкофонии. А чего стоит только французская кухня?.. Упомянем давние традиции французско - русского политического, экономического, культурного содружества.

В конце XIX в. именно Россия стала тем союзником Франции, который спас ее от нового разгрома со стороны Германской империи. Наблюдатели той эпохи не верили в саму возможность подлинного сближения республиканского Парижа, гимном которого была «Марсельеза» и консервативного монархического Санкт - Петербурга. Однако произошло настоящее чудо, и обе страны позабыли на время идеологические различия. Военное содружество нашей страны и галлов активно развивалось не только в годы Первой мировой войны, когда русские отряды воевали за Францию, в том числе на территории самой Франции, на Салоникском фронте, бок - о - бок с французскими солдатами [1]. История Второй мировой войны сохранила подвиги авиаполка «Нормандия - Неман», внесшего свой вклад в разгром гитлеризма, в том числе и на советской земле. Французы восторженно воспринимали усилия советского народа в разгроме нацизма: здесь уместно сказать и о резком возрастании роли коммунистической партии Франции в послевоенные годы. Именно эта партия была душой Сопротивления, что позволило ей заработать колоссальный авторитет в массах. Более того, только не желание обострить отношения с союзниками по антигитлеровской коалиции, Великобританией и США, стало причиной установления в Париже режима генерала Ш. де Голля. Видный французский коммунист А. Марти позднее писал: «В 1944 году советская дипломатия подчинила все своему союзу с Америкой. Обстояло ли дело так, что приход коммунистов к власти во Франции мешал советскому плану в связи с риском обеспокоить американцев? Вполне возможно. Но что в таком случае получается с интересами и устремлениями самого французского народа?» [4, р. 29 - 30]

Не одно столетие насчитывает и история русско - французских культурных контактов. В период середины XVIII – первой трети XIX вв. по нашу страну охватила настоящая галломания. Аристократия считала своим долгом говорить на французском языке, что блестяще показывают строчки романа «Война и мир» Л.Н. Толстого. Русское министерство иностранных дел вело дипломатическую переписку на французском языке. Более того, Отечественная война 1812 г. вызвала усиления интереса к Франции, не только создав «наполеоновскую легенду», но и сформировав целые «полки» гувернеров из рядов пленных французов.

Сегодня многим кажется, что интерес к французскому языку в России упал. Действительно, в 2000 г. количество изучающих французский язык в спецшколах в пять раз



меньше, чем изучающих английский [3, с. 224]. Однако интерес к стране галлов сохраняется. Среди студентов как гуманитарных, так и естественных факультетов МГУ, начинающих изучать французский язык, несколько лет проводился опрос: почему вы выбрали именно этот язык, когда в глобализирующемся мире самодостаточным является английский? Ответы студентов разделились на три группы: 1) культурная мотивация («французский язык – язык высокой культуры»); 2) романтическая мотивация (восприятие французского языка, как одного из самых красивых); и только третье место заняла прагматичная позиция: для карьерного роста одного английского не хватит [3, с. 228]. Таким образом, в нашем сознании наблюдается устойчивый стереотип об огромном культурном влиянии Франции на окружающий мир. Думается, с этим нельзя не согласиться. И сегодня большинство французов по-прежнему считают свою страну центром мира.

В Московском государственном университете пищевых производств французский язык, несмотря на большую конкуренцию со стороны не только английского, но и немецкого языков, по-прежнему актуален. Проводятся не только семинарские занятия, но и различные тематические мероприятия, в том числе «Знакомство с Парижем», «Французское кино: вчера, сегодня, завтра», «Настоящее и будущее франкофонии» и т.д. Преподаватели занимают активную жизненную позицию, стремятся привлекать на вечера встреч носителей французского языка, что делает подобные мероприятия особенно интересными не только для студентов, но и для всех работников университета.

#### **Список использованной литературы:**

1. Болтаевский А.А. Салоникский фронт Первой мировой войны // Genesis: исторические исследования. 2013. № 2. С. 143 - 162.
2. Болтаевский А.А., Прядко И.П. Реформа российской высшей школы в оценках учащихся и обучающихся: опыт исследования // Политика и общество. 2015. № 8. С. 1054 - 1059.
3. Загрязкина Т.Ю. Франция и франкофония: язык, общество, культура. М.: Издательство Московского университета, 2015. 248 с.
4. Marty A. L'affaire Marty. Paris: Deux Rives, 1955. 290 p.

© В.Е. Емец, И.Н. Балашкин, 2016

**УДК 37.041**

**В.Е. Емец**, старший преподаватель

**Л.Н. Приходченко**, доцент

**А.В. Богачев**, Доцент

Кафедра «Лингвистика и профессионально - ориентированные коммуникации»

Московский государственный университет пищевых производств

Москва, Российская Федерация

## **РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ВНУТРЕННЕГО И ЗАРУБЕЖНОГО ТУРИЗМА**

Сегодня столица нашей Родины Москва по праву считается одним из красивейших мест на планете Земля, одновременно являясь крупнейшим европейским городом. За восемь с половиной веков этот город прошел путь от небольшой деревушки, находящейся на

окраине русского мира, до современного мегаполиса, притягивающего сотни тысяч туристов со всех уголков Земли. Неудивительно, что знание иностранного, в первую очередь английского языка, в современных реалиях является одной из важнейших составляющих расширения туристического бизнеса.

По состоянию на 2014 г. Россия занимает девятое место в мире по числу иностранных гостей. За прошедший 2015 - й год Москву посетили свыше 17 млн. туристов [1]. Столица России становится все более притягательной для немцев, англичан, французов и т.д. Усилиями городских властей языковой барьер постепенно стирается, все чаще на улицах встречаются билингвические указатели, на русском и английском языках. Московский метрополитен на Таганско - Краснопресненской («фиолетовой») линии не так давно ввел объявление станций в вагонах не только на русском, но и на английском языках.

Однако до сих пор нет целостной программы, направленной на поэтапное увеличение внутреннего туризма в столицу России. В.Л. Глазачев отмечает по этому поводу: «Совсем не случайно скучный Вашингтон является крупнейшим туристическим центром США. Давно работает машина поддержания потока, в котором каждый американец, независимо от цвета кожи и уровня образованности, должен своими глазами увидеть Конституцию США в здании архивов, поглазеть на интерьеры Белого дома, пройти на галереи здания конгресса, подняться на вершину обелиска Вашингтона и постоять у мемориалов Линкольна и Джефферсона. Вот уж что необходимо России, так это принятие государственной программы, в которой визит в Москву стал бы непременным элементом школьного воспитания. Без прямой поддержки федеральной власти эта задача невыполнима, но без активнейшего лоббирования этого сюжета Москвой тоже сделать ничего нельзя» [2, с. 136 - 137] (это тем более актуально в условиях глобализации, когда из памяти поколений стираются огромные пласты прошлого [3]).

Группа студентов Московского государственного университета пищевых производств провела опрос среди 100 иногородних граждан, пребывающих в столице.

Какова цель вашего приезда в Москву? 61 % опрошенных заявили, что эта цель – работа, 36 % – отдых, оставшиеся указали «научную или культурную деятельность». Следующим был вопрос «Назовите основную проблему города?». 72 % людей ответили, что это «транспорт», 26 % – развлечения, были и такие ответы, как психологический микроклимат (люди). Последнее обстоятельство говорит о том, что мегаполис всегда предъявляет повышенные требования к стрессоустойчивости. Укажем здесь, что Э. Дюркгейм утверждал о превышении числа суицидов в городе над деревней. Именно там, где толпы людей, человек ощущает свое одиночество, ведь рядом с ним нет родных и близких, что нередко приводит к различным социальным девиациям [4].

Ключевым был следующий вопрос: «Готовы ли вы переехать на постоянное место жительства в Москву?» 76 % опрошенных уверенно ответили положительно, 20 % отрицательно, 4 % сказали уклончивое «возможно». Что стало бы главным фактором предполагаемого переезда в Москву? Среди вариантов ответом были «работа», «учеба», «семья» и т.д.

Таким образом, возможности Москвы, как столичного центра, не просто превосходят возможности других российских городов, они позволяют мегаполису выстраивать грамотную стратегию в своем развитии [5]. Однако залогом успеха в этом деле является лингвистическая доступность города, стирающая барьеры для туристов.

### Список использованной литературы:

1. Число туристов в Москве за 2015 год выросло на 500 тысяч [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosbalt.ru/moscow/2016/04/26/1509907.html> (дата обращения: 23.07.2016).
2. Глазычев В.Л. Московская стратагема // Отечественные записки. 2012. № 3 (48). С. 127 - 144.
3. Болтаевский А.А. Салоникский фронт Первой мировой войны // Genesis: исторические исследования. 2013. № 2. С. 143 - 162.
4. Болтаевский А.А. Проституция как современная форма торговли людьми // Социодинамика. 2014. № 2. С. 1 - 9.
5. Прядко И.П., Власова Э.И., Болтаевский А.А. Экономические проблемы реорганизации социальной инфраструктуры города с учетом потребностей маломобильных групп населения // Экономика и предпринимательство. 2016. № 4 - 2 (69 - 2). С. 463 - 471.

© В.Е. Емец, Л.Н. Приходченко, А.В. Богачев, 2016

**УДК 159.9.07**

**М.В. Ермилова**

к.б.н., доцент кафедры философии и культурологии  
Санкт - Петербургский государственный аграрный университет  
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

### **ЗНАЧЕНИЕ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА**

Вся наша познавательная и предметная деятельность, вся наша жизнь немислима без эмоций и без чувств. Деятельность человека, его поведение всегда вызывают эмоции и чувства – положительное или негативное отношение. Отношение к действительности отражается в мозгу и переживается человеком в форме удовлетворения или недовольства, радости, горя, гнева, стыда. Такие переживания называют эмоциями или чувствами. Человеческие эмоции и чувства ярко выражают духовные запросы и стремления человека, его отношение к действительности. Эмоции и чувства органически связаны между собой, но по содержанию и форме переживания они не тождественны.

Эмоция – это общая активная форма переживания организмом своей жизнедеятельности; особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний приятного или неприятного процесс и результаты практической деятельности, направленной на удовлетворение актуальных потребностей. Чувства – это специфически человеческие, обобщенные переживания отношений к потребностям. Удовлетворение или неудовлетворение которых вызывает положительные или негативные эмоции – радость, любовь, гордость или горе, гнев, стыд и др. [3,с.151]. В зависимости от индивидуальных особенностей человека, его состояния и отношения к ситуации, к вызывающим переживания предметам, эмоции и чувства проявляются более или менее интенсивно и бывают продолжительными или кратковременными. Характерной

особенностью эмоций и чувств является то, что они захватывают человека целиком. Осуществляя мгновенную интеграцию, объединяя в целое все функции организма, эмоции сигнализируют о полезных или вредных влияниях на организм. Благодаря этому эмоции имеют универсальное значение для жизни организма. Охватывая все разновидности переживаний человека – от глубоко травмирующих страданий к высоким формам радости и ощущения жизни, - эмоции могут стать положительным фактором жизнедеятельности – повышать активность организма, и негативным – угнетать все его функции [2, с.48].

Природа эмоций и чувств органически связана с потребностями. Потребность как нужда в чем - то всегда сопровождается положительными или негативными переживаниями в разнообразных их вариациях. Характер переживаний обуславливается отношением человека к потребностям и обстоятельствам, которые способствуют или не способствуют их удовлетворению. Потребности человека и животных отличаются по своему содержанию, интенсивности и способам удовлетворения. Это обуславливает отличие эмоций у людей и животных, даже таких, которые свойственны как людям, так и животным – гнев, страх, радость, грусть и т.п. Человеческие эмоции коренным образом изменились в процессе исторического развития, они очеловечились, приобрели своеобразные особенности. У человека как общественного существа возникли высшие, духовные потребности, а с ними и высшие чувства – моральные, эстетические, познавательные, не свойственные животным. Эмоции животных на уровне инстинктивных форм жизнедеятельности. Чувство стыда, указывал Ч. Дарвин, свойственно только человеку [1, с.24].

Эмоции и чувства человека связаны с его деятельностью: деятельность вызывает разнообразные переживания отношения к ней и ее результатам, а эмоции и чувства. В свою очередь, стимулируют человека к деятельности, воодушевляют его, становятся внутренней движущей силой, его мотивами. Чувства обогащают жизнь человека. Идеи без чувств – холодны, «светят, но не греют», лишены жизненности и энергии, не способны перейти в дело. Богатство собственных переживаний личности помогает ей более глубоко понять происходящее, более тонко проникнуть в переживания людей, их отношения между собой. Эмоции и чувства имеют не одну определенную функцию, а несколько. Прежде всего, как и все психические процессы, представляют собой отражение реальной действительности, но только в форме переживания. И в эмоциях и в чувствах отражаются потребности человека. В эмоциональных переживаниях отражается жизненная значимость действующих на человека явлений и ситуаций. Иначе говоря, эмоции – это отражение в форме пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций. Важное отличие чувств от эмоций заключается в том, что чувства обладают относительной устойчивостью и постоянством, а эмоции возникают в ответ на конкретную ситуацию. Глубокая связь чувства с эмоциями проявляется, прежде всего, в том, что чувство переживается и обнаруживается именно в конкретных эмоциях. Так, чувство любви к близкому может переживаться в зависимости от ситуации как эмоция радости за него, удовольствия от общения, тревоги в случае, если ему что - либо угрожает, досады, если он не оправдал наших надежд, гордости за его успехи. В структуру чувства входит не только эмоция, непосредственное переживание, но и более обобщенное отношение, связанное со знанием, пониманием, понятием.

Одна из главных функций эмоций и чувств состоит в том, что они помогают ориентироваться в окружающей действительности, оценить предметы и явления с точки зрения их желательности или нежелательности, полезности или вредности. Тем не менее, многие явления эмоциональной жизни никак в психологические формулы не укладывается. И это не удивительно: жизнь всегда богаче формул. Тем более, эмоциональная!

### **Список использованной литературы.**

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций. –М.: Смысл, 2009.
2. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека // Вопросы психологии, 2006, №3. С.38 - 49.
3. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. \_ М.: Смысл, 2000.

© Ермилова М.В., 2016

**УДК 37.017**

**Т.В. Ефанова, А.Н. Феофанова, П.В. Валькин**  
МОУ СОШ №12  
г. Балашов, Саратовская область, Россия

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Проблема взаимосвязи человека и природы, необходимость осознания им отношения к ней как к народному достоянию, начиная с раннего детства, путем приобщения детей к природе в целях осознания, что природа дает человеку жизнь, здоровье, радость, счастье и социальное благополучие всегда актуальна.

Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде является одним из направлений Программы духовно - нравственного развития и воспитания обучающихся в рамках ФГОС второго поколения начального общего образования.

Это направление включает ценности: родная земля; заповедная природа; планета Земля; экологическое сознание.

Приоритетной целью современного начального образования является развитие личности ребенка. Эта цель достигается через гуманизацию процесса обучения, через создание устойчивого развития ребенка. Частью такого потенциала является и экологическое воспитание.

Функции экологического воспитания младших школьников:

1. Образовательная – формирование разнообразных представлений о природе, человеке и обществе, элементарная ориентировка в доступных естественнонаучных, обществоведческих, исторических, экологических понятиях.

2. Развивающая – осознание отдельных доступных связей в природном и социальном мире, психическое и личностное развитие школьника.

3. Воспитывающая – социализация ребенка, принятие им законов существования в среде обитания, воспитание эмоционального взгляда на мир, формирование в единстве этических

и эстетических чувств, формирование элементарной экологической культуры, формирование умения рационально организовывать свою жизнь и деятельность в соответствии со знанием своего организма и гармоничным взаимодействием с природой, обеспечение элементарной эрудиции ребенка, его культурного фонда.

Учитывая конкретность мышления детей, возникает необходимость усиления практической направленности образования, создания условий для постоянного взаимодействия ребенка с природой. В повседневной жизни обращая внимание на то, что вода поддерживает гигиенические условия, укрепляет здоровье, закаливая организм человека; деревья дают чистый воздух, укрывают человека от солнца, а посаженные им фрукты и овощи дают человеку пищу, витамины, необходимые для его здоровья; из природного материала человек строит дома, изготавливает мебель, посуду, одежду, транспорт.

Благодаря труду человека на пустынном месте появляются парки, скверы, зоны для отдыха. При этом важно подчеркнуть роль и значение природы в жизни человека и то, что судьба природы находится в руках человека. Ибо он способен не только украсить Землю, но и уничтожить природу.

Все это ставит педагогов перед необходимостью помогать детям, проникать в тайны природы, в ее способность быть полезной людям даже после ее смерти.

Важно объяснить ребенку, что природа, как и человек, живет по своим законам: рождается, развивается и растет, а затем умирает, при этом не исчезает бесследно, а оставляет после себя свое потомство. Если человек оставляет после себя детей, внуков, правнуков, то растения возрождаются из семян, корней, черенков. Человек же помогает природе, проявляя о ней заботу и ухаживая за ней.

Человек обладает такими важными качествами, как ум, трудолюбие, способность творить, создавать красоту, воспевать природу в стихах, песнях. Человек способен использовать при этом отходы отжившей природы для изготовления разных вещей, развивая свое воображение, фантазию.

Особое внимание в практической деятельности по экологическому воспитанию является организация работы с детьми по использованию отходов природного материала: семян цветов, дынь и арбузов, засушенных разноцветных осенних листьев, рисовой соломы, семян хлопчатника, скорлупы яиц, орехов, арахиса и других материалов. С помощью этих материалов дети с большим удовольствием изготавливают коллективные панно для украшения интерьера класса, сувениры, игрушки.

Хорошим стимулом для развития детского творчества являются конкурсы на создание лучших композиций из природного материала «Растительный мир нашего края», «Обитатели водоемов», «Обитатели пустынь», «Человек и природа», украшение предметов народными орнаментами с использованием природных материалов.

Все это позволяет ребенку по-новому посмотреть на природу, осознать себя не только ее потребителем, но и исследователем, производителем. Это помогает детям более полно раскрыть свой творческий потенциал, повысить интерес к творческой деятельности, развивать и совершенствовать свои способности и талант.

У детей формируется представление и потребность в широком использовании отходов природного материала для создания удивительных предметов. А это, в свою очередь, в значительной мере меняет ценностные ориентации (не покупать дорогие вещи в подарок, а

сделать своими руками, доставляя радость другим и получая от результатов удовольствие). Именно на этой основе у ребенка начинается воспитываться бережное отношение к природе, когда он начинает осознавать, что, прежде чем использовать природу для собственных целей, необходимо позаботиться о ее восполнении, чтобы быть достойным гражданином своего отечества.

© Т.В. Ефанова, А.Н. Феофанова, П.В. Валькин, 2016

УДК 37

**Жалнина Е.В.,**

учитель русского языка и литературы МКОУ «Лопуховская СОШ»

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ**

Проектная деятельность - это значимая структурная единица учебно - воспитательного процесса. Она ориентирована на самостоятельную, индивидуальную или групповую деятельность учащихся под руководством педагога, которая выполняется в течение определенного временного отрезка.

Работая над проектом, учащиеся показывают свою личную заинтересованность в получении умственного багажа, понимают, что эти знания нужны им для выполнения последующей работы. Это могут быть сведения в одной конкретной области, если это монопроект, а могут охватывать и знания в нескольких различных областях, если это межпредметный проект.

Первостепенное значение имеет, конечно же, выбор и обоснование темы проекта. Здесь важно: заинтересовать учащихся. Решаемая проблема должна быть взята из реальной жизни и значима для детей. Ее решение должно принести пользу не только участникам проекта, но и обществу.

Проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью: предполагает быстро и легко находить общий язык, приходиться к общему мнению, устанавливать сходство суждений; но в тоже время не противопоставляет выражение учащимися своих собственных мнений, чувств, принятие личной ответственности за результаты проектной деятельности.

Я хочу рассказать о проекте, над которым мы работали в этом учебном году.

Тема проекта «Влияние мультипликационных фильмов на речь младших школьников» была выбрана не спонтанно. Проводя игры во время перемен с учащимися начальной школы, девочки 7 класса были поражены тем огромным количеством слов сниженной лексики, которые употреблялись младшими школьниками. Задумались: как пополняется словарный запас малышей. Проанкетировав учащихся, выяснили, что большую часть свободного времени ребята начальной школы проводят около телевизоров и компьютеров, проглядывая мультфильмы. Так, возникла тема исследовательского проекта.

Всю работу над проектом разбили на ряд этапов.

На предварительном этапе участники организовали группу и создали проектную папку, в которую будут складывать все рабочие материалы: информацию по теме, отчеты по

анкетированию, паспорт проекта, график сдачи работ, промежуточные отчеты, эскизы, наброски, диски с просматриваемым материалом.

На этапе планирования группа, консультируясь с учителем, конкретизировала задачу, обсудила пути ее решения, уточнила требования к конечному продукту, распределила ролевые функции между участниками, определила значимость каждого участника, разработала структуру проектной работы. Планируя свою работу, ребята поставили перед собой ряд вопросов, на которые должны были дать ответ: «Каков состав лексики русского языка с функционально - стилистической точки зрения? Что включает в себя понятие культуры речи и какие факторы влияют на ее формирование? Что такое сниженная лексика? За счет чего пополняется лексический запас школьников начальных классов? Какие лексические единицы заимствованы из мультфильмов? С кем мы поделимся информацией, полученной в результате нашей работы?»

Если каждый ученик понимает важность предстоящей работы, свою роль, конкретные действия, которые надо предпринять для реализации проекта, то нужно переходить к следующему этапу - этапу работы над проектом. На этой ступени ученики углубляют свои знания по теме «Лексика русского языка», составляют схемы, таблицы, словари для того, чтобы обобщить полученный информационный материал. Осведомленность в этой области знаний - ключ к решению практических задач по теме проекта.

Большую часть времени занимает работа с исследуемыми объектами:

- с учащимися начальных классов с помощью анкетирования выявляется, какие мультфильмы любят смотреть дети, сколько времени проводят перед телевизором и компьютером; через игровую деятельность и личное общение происходит анализ лексики школьников 6 - 10 лет;

- с мультипликационными фильмами происходит просмотр названных детьми мультфильмов и анализ речи героев с точки зрения лексического запаса;

- сопоставительный анализ речи учащихся и речи героев мультфильмов приводит к выводу:

Младшие школьники отдадут предпочтение просмотру мультфильмов зарубежного производства и заимствуют из них слова сниженной стилистической окраски, которые употребляются ими как в качестве обращений, так и в качестве оценочных характеристик личности.

Таким образом, на основе проведенного исследования среди учащихся школы мы сделали вывод, что приметой нашего времени является не стремление к эталону, а наоборот, жаргонизация, арготизация и вульгаризация речи. Это вызывает тревогу.

На заключительном этапе работы была создана презентация с информационным блоком по теме, графиками анкетирования, вырезками из мультфильмов, которая доказательно убеждала, что огромное количество слов стилистически сниженной лексики заимствованы именно из зарубежных мультфильмов. Этот материал был предложен мамам и папам, бабушкам и дедушкам на родительском собрании и нашел отклик в их сердцах. Некоторые родители даже не знали, какие мультфильмы смотрят их дети и какие слова они слышат с экранов телевизоров. Своей работой мы заставили их задуматься над проблемой засорения русского языка жаргонизмами, арготизмами через просмотр мультипликационных фильмов, а это значит, что такой исследовательский проект актуален.

© Е.В. Жалнина, 2016



## СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ В ВОЗЗРЕНИЯХ Ф. ФРЁБЕЛЯ

Педагогические взгляды Ф. Фрёбеля оказали существенное влияние на развитие социально - педагогической теории воспитания человека.

Ф. Фрёбель (1782 – 1852) был одним из первых педагогов, который установил взаимосвязь общественных изменений, условий воспитания в семье с семейно - дошкольными проблемами воспитания и развития. Его педагогические взгляды формировались под воздействием социально - экономических перемен. Бурное развитие промышленного производства со специфическим разделением труда, позволявшим использовать труд женщин и малолетних детей, сопровождалось массовым распадом семей трудящихся и ростом детской безнадзорности. Ф. Фрёбель видел опасность вредного влияния на процесс семейного воспитания в экономических проблемах занятости, дефиците знаний родителей, нехватке свободного времени. Эти негативные факторы оказывали прямое воздействие на развитие личности ребёнка [4, с.11].

Без внешних воздействий, утверждал Ф. Фрёбель, невозможно самораскрытие, которым должно руководить воспитание. Поэтому необходимы разнообразные средства, вызывающие развитие внутренних влечений, природных способностей. В этом, согласно Ф. Фрёбелю, состоит цель воспитания. По его мнению, детей следует воспитывать путём вовлечения их в различные виды деятельности, развивая их тело, упражняя внешние чувства, знакомя с людьми и природой.

В своём главном труде «Воспитание человека» (1826) Ф. Фрёбель выявил следующие законы воспитания: самораскрытие божественного начала в человеке, поступательное развитие человека, природосообразность воспитания. Он полагал, что ребёнок от природы наделен четырьмя инстинктами: деятельности, познания, художественным и религиозным. Инстинкт деятельности как проявление в ребёнке единого творческого божественного начала является центральной точкой соприкосновения в воспитании [4, с.13]. Инстинкт ребёнка, его основная деятельность находят своё выражение в игре. Игра, по Ф. Фрёбелю, является высшей ступенью детского развития. В игре ребёнок через свой внутренний мир изображает внешний, к примеру, жизнь семьи, уход матери за малышом. Подражая родителям, ребёнок утверждает в нормах нравственного поведения. Игра – это не «пустая забава», «она имеет высокий смысл и глубокое значение», и задача матери, отца заботиться и развивать её [3, с.167]. Так, фрёбелевская система игры с дарами (шары, кубики, цилиндр) и участвующий в ней взрослый образуют с ребёнком единство. Показывая ребёнку разноцветные мячи, мать развивает умения ребёнка различать цвета. Раскачивая шар в разные стороны, она знакомит ребёнка с пространственными представлениями. В совместной игре с матерью или отцом у ребёнка вырабатываются речевые и сенсомоторные навыки, формируются когнитивные функции, но прежде всего – чувство единения с жизнью. Это чувство, согласно Ф. Фрёбелю, помогает человеку установить взаимосвязи явлений, осознать его причастность к природе, обществу. В педагогическом смысле «каждый человек, уже будучи ребёнком, должен считаться необходимым и важным звеном в цепи человечества, и как «индивидуальный образ человечества» всесторонне развиваться [4, с.14].

Анализируя основные положения фрёбелевской теории развития ребёнка, следует выделить следующие моменты:

1. Ребёнок с первого дня рождения – активное, открытое миру, нуждающееся в обучении и воспитании существо, подвергающееся положительным и отрицательным влияниям окружающей среды.

2. В изменяющемся обществе, в результате профессиональной занятости матерей, уменьшения воспитательного потенциала родителей, семья уже не в состоянии самостоятельно решать проблемы воспитания ребёнка.

3. Недостаток семейного воспитания можно восполнить с помощью детских садов, содействуя родительской воспитательной компетенции через педагогическое просвещение, расширение сети подготовительных школ, являющихся связующим звеном между детским садом и собственно школой.

4. Идея народности воспитания заключается в использовании с детьми раннего возраста народных песенок сказок и игр. Исходя из этой идеи, Ф. Фрёбель собрал из жизни народа Германии самый обыденный, распространённый в детских играх дидактический материал, создал свою методику игр и занятий.

Таким образом, социальная среда обуславливает воспитание человека, оказывает значительное влияние на развитие и формирование человеческой личности.

#### **Список использованной литературы:**

1. Жаринов, Ю.А. Развитие взглядов немецких педагогов второй половины XX века на проблему формирования эмоционально - нравственных отношений в семье: Дисс. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2005. – 214 с.

2. Жаринов, Ю.А. Социальная обусловленность воспитания в воззрениях классиков немецкой философии [Текст] / Ю.А. Жаринов // Сборник статей Международной научно - практической конференции «Актуальные проблемы педагогики и психологии» (Уфа, 19.02.2014 г. ). – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. –С. 102 - 104.

3. Мудрость воспитания: Книга для родителей / сост. Бим - Бад Б.М., Днепров Э.Д., Корнетов Г.Б. – 2 - е изд., доп. – М.: Педагогика, 1989. – 304 с.

4. Schmutzler, K.H. - J. Fröbels Beitrag zur Familienerziehung // Sozialpädagogische Blätter. – 33 (1982) 1. –S. 11 – 15.

© Ю.А. Жаринов, 2016

**УДК. 37**

**Илюшина Н. Н.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики  
Института Педагогики и Психологии Образования  
ГАОУ ВО «Московский Городской Педагогический Университет»

### **ИЗ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКИХ ЛАГЕРЕЙ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

Аннотация.

Статья посвящена анализу возникновения и становления детских оздоровительных лагерей Европы и России, начиная с XIX в. по настоящее время; показано влияние политико - идеологического государственного заказа на детские организации, а так же

воздействие либеральных ценностей на цели, содержание, формы педагогической работы в современных детских оздоровительных лагерях.

Annotation.

This article analyzes the emergence and formation of children's health camps of Europe and Russia, since the XIX century. Until now; It shows the effect of political and ideological state order for children's organizations, as well as the impact of liberal values in the objectives, content, forms of educational work in modern children's health camps.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, скаутское движение, история скаутинга, детские и юношеские организации русской эмиграции, пионерская организация, учебно - воспитательная система детских оздоровительных лагерей.

Tags: children's summer camp, scout movement, the history of scouting, children and youth organizations of Russian emigration, pioneer organization, training and educational system of children's health camps.

Детский лагерь - это традиционный для нашей страны вид и пространство отдыха детей. Детские оздоровительные лагеря (ДОЛ) рассчитаны на разный возраст: от дошкольников до старшеклассников. Основная цель большинства лагерей - это укрепление здоровья детей, отдых, а также образовательное и культурное развитие.

История детских европейских лагерей часто начинается с имени швейцарского священника Германа Вальтера Биона. Он в 1876 году основал в Альпах лагерь отдыха для 68 детей. Дети и родители – добровольцы радостно и с пользой проводили летнее время. Приключения, игры, походы включали труд по самообслуживанию. Лагерь давал детям опыт жизни в спартанских условиях. Так, в конце XIX века, пастор из Цюриха оказался первым «вожатым», который, призывал как к здоровому, радостному образу жизни, так и к жизни по христианской совести. Успех необычного опыта пастора Биона был подхвачен энтузиастами соседних европейских стран, причем летние лагеря организовывались для детей как из элитарных семей, так для детей малоимущих слоев населения.

Начало XX века принесло нам еще одно замечательное имя - Баден – Пауэлл. История детского отдыха связывается с деятельностью основателя скаутинга - британским генерал - майором сэром Робертом Баден - Пауэлом (1857, Лондон – 1941, Кения, Африка). Он родился в семье священника, профессора теологии Оксфордского университета Бадена Пауэлла, но с трех лет воспитывался без отца. «В 19 лет, окончив школу, Роберт сдал офицерский экзамен, получил чин младшего лейтенанта и был назначен в 13 - й гусарский полк. Его военная служба проходила в Индии и Афганистане» [2]. По возвращении в Англию он перешел на службу в военную разведку. Позже Баден - Пауэлл опубликовал книгу “В помощь разведчикам”. После англо - бурской войны Баден - Пауэлл вернулся на родину в Англию в чине генерал - лейтенанта и стал очень популярен. «Сюрпризом для него было узнать, что его пособие “В помощь разведчикам” используется не только военными, но и педагогами, работающими с детьми в кадетских корпусах» ... «и церковных кружках» [2].

«В 1906 – 1908 гг. Баден - Пауэлл тщательно изучил произведения Песталотти, Эпиктета, Тита Ливия, проанализировал опыт воспитания у спартанцев, племен Африки, японских самураев, традиции британских и ирландских народов, а так же свой военный

опыт разведчика и военного, Баден - Пауэлл начал работать над книгой "Scouting for Boys" ("Разведка для мальчиков")[2]. Перед тем как ее издать, педагог - энтузиаст решил проверить свою теорию на практике: летом 1907 года с группой из 22 мальчиков он разбил палаточный лагерь на одном из островов, близ Лондона» [2].

«Восьми дневная программа была насыщенной и яркой. В первый день производилось размещение, создание патрулей и распределение обязанностей, инструктаж лидеров. Во второй день изучалось лагерное дело: вязание узлов, разведение костров и приготовление пищи, ориентирование, не забыли так же о гигиене. В третий день БП учил распознавать подробности окружающей среды вблизи и вдалеке от наблюдателя, например, следы. Четвертый день посвящался изучению животных, птиц, растений, звезд; пятый – рыцарству: честь, законы, лояльность королю, офицерам, рыцарское отношение к женщине)... «В шестой день ребята учились оказывать помощь при ожогах, обмороке, отравлениях, действовать во время паники» [2]. «В предпоследний день детям дали понятия о колониальной географии, истории, славных делах империи, ее армии и флота, объяснил обязанности настоящего гражданина. Последний день был днём игр и соревнований. Разумеется, в этом лагере не было лекций. Вся информация преподносилась в занимательной, игровой форме. Сначала Баден - Пауэлл показывал и рассказывал, а затем проводил практические занятия. Лагерь всем понравился, и в начале 1908 года книга "Scouting for Boys" была издана шестью отдельными тетрадками. Откликов на книгу было столько, что пришлось открыть офис, чтобы отвечать на тысячи писем, которые приходили отовсюду. Он стал путешествовать по миру, помогая в создании Скаутского Движения» [1].

Итак, скаутское движение, возникшее в 1907 году в Англии, быстро распространялось по Европе и Америке. Пришло оно и в Российскую Империю. История скаутинга в России начинается с первого отряда юных разведчиков, основанного 30 апреля 1909 г. в Павловске под Петербургом гвардейским офицером Олегом Ивановичем Пантоховым. «Наиболее интенсивно скаутское движение стало развиваться в годы I Мировой войны. Осенью 1917 г. насчитывалось 50 тысяч скаутов в 143 городах. Среди русских скаутских деятелей наряду с О.И. Пантоховым можно назвать таких, как.

- А. С. Захарченко (основатель первого отряда в Москве, преподаватель Александровского юнкерского училища в Москве);
- доктор А.К. Анохин (Киев, первый женский отряд);
- В. Г. Янчевецкий (писатель Ян, преподаватель латинского языка первой Петербургской гимназии);
- скульптор И. Н. Жуков,
- адмирал И.Ф. Бострем (председатель Петербургского общества "Русский скаут");
- генерал И.И. Чайковский (председатель аналогичного Московского общества);
- В.А. Попов (главный редактор журнала "Вокруг света") и др. Скаутами были сын С. Т. Морозова - Савва, внук В.М. Васнецова - Виктор, поэт и драматург Николай Адуев (автор Гимна Разведчиков), полярник Кренкель» [3].

Причины быстрого распространения скаутинга связаны с привлекательными для детей формами работы и вдохновляющей идеологией служения Родине и ближнему. В традициях того времени в основе разнообразной и полезной деятельности детей лежала понятная и привычная религиозная культура понимания себя в мире.

Итак, скаутизм как добровольное движение возник с целью воспитания молодых людей. «Скаутизм открыт для всех вне зависимости от их происхождения, расы, вероисповедания» ... «Скаутский лагерь имеет свою воспитательную систему, направленную на разностороннее развитие и воспитание личности» ... «Первичной организационной единицей скаутского отряда является патруль, который объединяет 6–8 человек. Скаутом может стать любой мальчик или девочка, юноша или девушка в возрасте от 6 до 20 лет и старше, признающий Конституцию Всемирной организации скаутского движения и действующий в соответствии с ее принципами. Основные принципы скаутизма – патриотизм, аполитичность, внеклассовый характер, веротерпимость. Особое внимание уделяется саморазвитию. Скаут сам решает, что он будет изучать, и выбирает наиболее приемлемый для себя путь развития. Содержание деятельности определяется главным образом скаутским Обещанием, Законами и направлено на овладение скаутом знаний и умений, которые подразделяются на 12 групп и ориентированы на взаимодействие с природой, окружающими людьми, с семьей, районом, страной, а также на укрепление здоровья» [5, с.16].

«Организационной основой воспитательной системы скаутизма являются также методы самовоспитания. Это самоанализ, самооценка, самотребование, самоприказ и др. Лозунг скаутов — «Ни дня без доброго дела», девиз — «Будь готов!», атрибуты и символы — эмблема, флаг, горн, барабан, форма, галстук, значок и др.» [5, с.17].

Велика Октябрьская социалистическая революция 1917 года и последовавшая затем Гражданская война, разделившая Россию на два вражеских лагеря, не прекратила скаутской работы. Детские лагеря организовывались и русскими эмигрантами в Европе, скауты некоторое время работали и в Советской России.

Известный православный педагог, профессор Софья Сергеевна Куломзина (1903, Петербург – 2000, г. Вэлли - Коттедж , пригород Нью - Йорка), находившаяся в 30 – годы XX века с родителями в эмиграции в Европе, оставила воспоминания о том, что её соотечественники устраивали летние лагеря для того, чтобы передать следующему поколению любовь к православию и к России. С.С. Куломзина сама в ранние годы русской эмиграции в течение нескольких лет руководила летними лагерями для девочек десяти – шестнадцати лет [4].

Она вспоминала, что летние лагеря для своих членов устраивали бойскауты, «юные разведчики», «витязи», «сокола» и другие юношеские организации русской эмиграции. Софья Сергеевна считала, что важнейший принцип летнего лагеря – это то, что лагерь не есть “учреждение”, созданное для детей. Дети и подростки должны сами принимать участие в создании лагеря, каждый должен нести какую - то часть ответственности за его работу.

На первом собрании взрослые руководители «спрашивали девочек, в какой части лагерной программы каждая из них хочет деятельно участвовать: спортивной, образовательной, церковной, в хоре, в организации походов, в организации выступлений на воскресных кострах» и т.д. [4]. Лагерь окормлял православный священник, два раза в неделю он проводил беседы, на которые записывались почти все девочки. «Были занятия и с приезжающими лекторами по русской истории и литературе», а те, кто испытывал трудности «во французских школах, должны были заниматься по предметам, в которых

они отставали» [4]. По воспоминаниям С.С. Куломзиной эти летние дни, наполненные весельем, пением, спортом, сохранялись в душе людей на всю жизнь [4].

В Советской России до 1923 года скауты продолжали свою активную деятельность, «хотя им становилось тяжелее с каждым годом»; «после основания пионерской организации в 1922 году, скаутизм был официально запрещен властями. Но кое - где работа продолжалась нелегально» [1].

Оставшиеся воспоминания скаутов того далекого времени представляют собой летопись их идеологических и физических гонений. Так, весной 1926 года, «в день скаутского праздника – поминования святого великомученика Георгия Победоносца», прошла волна арестов, и многие них оказались за решеткой, а затем погибли, кто на Соловках, кто в иных местах лишения свободы [1]. На десятилетия в скаутизм, а с ним и их летние лагеря исчезли в СССР.

Итак, говоря о предыстории детского оздоровительного лагеря, выделяют несколько периодов в его развитии. Сначала это было скаутское движение, и воспитательная система лагеря основывалась на ведущих принципах скаутизма: служение Отчизне, подтверждение веры конкретными ежедневными делами и здоровый, активный, спортивный образ жизни. Следующим этапом было пионерское движение – детская политическая организация, которая возникла в 1922г. в Москве. Хотя её идеологическая составляющая совершенно изменилась, но явно прослеживались идеи служения Родине – теперь уже советской и социалистической. Атрибутика скаутов была принята пионерской организацией. Его первым теоретиком была Н.К. Крупская. Основой воспитательной системы детского оздоровительного лагеря в этот период была деятельность пионерской организации, а сами детские оздоровительные лагеря назывались пионерскими.

С 1922 по 1924 г. происходило становление воспитательной системы пионерской организации, тогда она носила имя Спартака. «Программа организации включала все основные компоненты системы и учитывала позитивные моменты деятельности скаутизма»... «В качестве цели создания пионерских лагерей рассматривалось сплочение и воспитание детей в духе коммунистических идей, подготовка их к борьбе за интересы пролетариата. Важнейшей задачей на этом этапе являлась забота о всеобщей грамотности» [5, с. 21].

«К основным принципам деятельности были отнесены: коммунистическая идейность; совместный труд на общую пользу; коллективизм, дружба, товарищество; самостоятельность и самоуправление в сочетании с педагогическим руководством взрослых; добровольность вступления и участия в делах; учет возрастных и индивидуальных особенностей и интересов; непрерывность деятельности» [5, с 31].

«В 1923 г. при отрядах пионеров созданы первые группы октябрят» ... «На данном этапе оформляется пионерская символика, атрибуты, зарождаются традиции (красное знамя, галстук, значок, форма, салют, традиции сборов и пионерских костров и др.). В 1924 г. после смерти В.И.Ленина пионерской организации было присвоено его имя. С этого времени начинается второй этап развития воспитательной системы организации. Деятельность пионеров в это время характеризуется усилением ее идеологической направленности, что нашло свое выражение в новых текстах положения, законов и торжественного обещания. Появляются разнообразные формы (всесоюзные марши, сборы, слеты, тимуровское движение, военно - спортивные игры, турниры, конкурсы, экспедиции

и т.п.) и, соответственно, разные методы работы (убеждение, упражнение в деятельности, самоуправление, соревнование, игра, красочность и романтика)» [5, с. 31].

В начале двадцатых годов XX века в медицинских кругах и правительственных инстанциях развернулась острая дискуссия по поводу создания государственной системы детского здравоохранения. Инициатором и теоретиком этого направления в советском здравоохранении был первый замнаркома здравоохранения РСФСР Зиновий Петрович Соловьёв (1876, Гродно - 1928 г. Москва). «В его деятельности дети занимали особое место. Не по служебной обязанности, а по душевной потребности брал он на себя нелёгкую заботу о здоровье детей и подростков. По его инициативе сразу же по окончании гражданской войны в стране стала создаваться разветвленная сеть детских оздоровительных учреждений». Крупнейшим результатом его деятельности стал открытый в 1925 году "Артек" - Всесоюзная экспериментальная детская здравница нового типа. С развитием пионерского движения в стране росла сеть летних пионерских лагерей. Их организаторы строили свою работу путём проб и ошибок. Опыт летних скаутских лагерей не подходил для детей с ослабленным здоровьем, и тем более больных, переживших первую мировую и гражданскую войны, послевоенную разруху, голод и эпидемии. Предстояло создать комплексные детские оздоровительно - воспитательные учреждения: летние пионерские лагеря нового типа, санатории, оздоровительные площадки, детские сады, санаторно - лесные школы, где наряду оздоровительной работой будет проводиться целенаправленная учебно - воспитательная деятельность. В «Артеке» в 1927 году впервые была введена штатная должность вожатого.

В 30 – 40 годы XX века воспитательная работа в детских оздоровительных лагерях строилась на удовлетворении детских возрастных интересов, но в значительной степени подчинялась идеологической направленности. Пионерские лагеря выстраивали свою воспитательную работу, ориентируясь на события, которые переживала вся страна: стремительный марш индустриализации, героика стахановского движения, освоение бескрайних просторов Севера и Чукотки, рекордные дальние перелёты советских лётчиков и т.д.

Дети наряду со взрослыми переживали суровые испытания Великой Отечественной войны 1941 - 1945 г.г.: участвовали в шефских мероприятиях в госпиталях, помогали семьям фронтовиков, местным колхозам и совхозам по сбору металлолома, дикорастущих лекарственных трав, грибов, ягод, а также средств на строительство танков и самолётов. Дети и подростки стали солдатами «трудового фронта».

Долгие годы СССР восстанавливал разрушенное народное хозяйство, а также детские оздоровительные лагеря. В 1960 году в Краснодарском крае первую смену принял пионерский лагерь «Орленок». Потребность в базах детского отдыха была настолько острой, что его возведение было объявлено «ударной комсомольской стройкой». Далее, на территории Белоруссии в 1969 году появился лагерь «Зубренок». В 1984 году состоялось открытие Всесоюзного пионерского лагеря ЦК ВЛКСМ «Океан» во Владивостоке на берегу Тихого океана. Эти крупнейшие детские здравницы занимались не только здравоохранением, воспитанием и просвещением детворы, но были базами по подготовке вожатых. Эти «флагманы» задавали планку вожатской работы для всей страны.

С 1960 по 1990 год воспитательная работа в лагерях совмещалась с оздоровительной. Однако важнейшим ориентиром для вожатского корпуса было идеологическое и

патриотическое воспитание. В период с 1991 - 2004 годы, с упразднением Всесоюзной пионерской организации и отсутствием руководящих идеологических органов, какими были ЦК ВЛКСМ и ЦС ВПО, возникла насущная необходимость кардинального пересмотра концепции педагогической работы в детских лагерях с учётом новых социально - экономических и политических условий, которые сложились в 90 - х годах в России. Необходимо было глубоко проанализировать весь предшествующий опыт, разработать новые, современные, соответствующие духу времени педагогические технологии. Под влиянием либеральных ценностей в период развития «рыночных отношений» в Российской Федерации ушло из детского оздоровительного лагеря «идейно - политическое» воспитание. Все педагогические программы направлены на развитие личности ребенка и заботу о его здоровье и образовании.

В советское время пионерские лагеря были доступной и хорошо организованной формой проведения летних каникул для большей части детей страны. В связи с реорганизацией пионерской организации в конце 1980 - х годов XX века большинство лагерей прекратило свое существование; их финансирование оказалось практически невозможным. Лишь отдельные предприятия нашли способы материально обеспечить и сохранить свои лагеря. Бывшие пионерские лагеря стали называть детскими оздоровительными лагерями, центрами, комплексами и т.д.

Современные детские оздоровительные лагеря отличаются от создаваемых в советское время пионерских лагерей тем, что направлены на реализацию познавательных интересов личности ребенка через свободный выбор различных форм деятельности, организованный досуг с учетом потребностей различных слоев общества.

#### **Список использованной литературы:**

1. Из истории Томской дружины начала XX века. // Русские скауты. 1909 - 1969. - Сан - Франциско, 1970 г. - Официальный сайт Братства Православных Следопытов Колпашевской епархии // <http://skaut.cerkov.ru/iz-istorii/>
2. История мирового скаутинга // <http://www.scouts.ru/library/13001>
3. История Организации Российских Юных Разведчиков // <http://orur.ru/history.html>
4. Куломзина С.С. Воспоминания о летних лагерях [http://pedagog.eparhia.ru/for \\_pedagog/camp/stfilar/stf3/](http://pedagog.eparhia.ru/for_pedagog/camp/stfilar/stf3/)
5. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слатенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 144 с.

© Илюшина Н.Н., 2016

УДК 37

**М.В. Исаева,**  
учитель иностранных языков  
МАОУ «Гимназии №80 г. Челябинска»

### **КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ОПЫТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, ЭФФЕКТИВНО ИСПОЛЬЗУЮЩИХ В СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

Возрастающая потребность школьников в овладении иностранными языками как инструментом будущей профессиональной деятельности, открывающим доступ к



престижной работе, зарубежным контактам, обязывает учителя иностранного языка выбирать технологии, которые будут способствовать созданию доброжелательной, комфортной атмосферы, стимулировать мотивацию к овладению новым языком общения и позволит раскрыть учащимся свою индивидуальность, способности и проявить активность [Зубрилина И.В., с. 14]. Совершенно очевидно, что, используя только традиционные методы обучения, решить эту проблему невозможно, поэтому должны быть созданы условия, способные вовлечь каждого обучающегося в активный познавательный процесс. На наш взгляд, необходимо гармоничное сочетание традиционного обучения с использованием современных образовательных технологий.

Исходя из практики работы нашего структурного подразделения «Филология. Иностранные языки», мы можем выделить технологии, при помощи которых достигаются наилучшие результаты, а именно игровые, проектные и информационно - коммуникационные технологии. Вследствие этого, наше структурное подразделение нацеливает работу, прежде всего, на разработку инновационных образовательных ресурсов на основе информационно - коммуникационных технологий, которые включают в себя электронные пособия, уроки с использованием интерактивной доски, интернет – технологии. Применение данных технологий на уроке, как известно, предполагает тщательную подготовку и продумывание каждого элемента урока, как с точки зрения дидактики, так и со стороны личностно - ориентированного подхода к каждому обучающемуся. Таким образом, учитель формирует информационно - образовательную среду, в которой ребенок получает возможность реализовать свои способности.

Использование данных технологий позволяет оптимизировать педагогический процесс, выполнять быструю смену дидактического материала, что способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, а также повысить качество воспитания и образования и сформировать информационную компетентность детей: умение ориентироваться в источниках информации и делать выводы, задавать вопросы на интересующую тему.

Несомненно, интерактивная доска – одно из самых современных средств обучения в школе. Это визуальный ресурс, который помогает преподавателям излагать новый материал очень живо и увлекательно. Работа с интерактивными досками предусматривает простое, но творческое использование материала. На интерактивной доске можно легко передвигать объекты и надписи, добавлять комментарии к текстам, рисункам и диаграммам, выделять ключевые области и добавлять цвета. К тому же тексты, рисунки или графики можно скрыть, а затем показать в ключевые моменты урока. Все ресурсы можно комментировать прямо на экране, используя инструмент Перо, и сохранять записи для будущих уроков. Файлы предыдущих занятий можно всегда открыть и повторить пройденный материал. Интерактивная доска позволяет сохранять и распечатывать изображения на доске, включая любые записи, сделанные во время занятия, не затрачивая при этом много времени. Таким образом, можно выделить следующие преимущества использования интерактивной доски для педагогов:

- Работа с доской в полной мере позволяет реализовать принцип наглядности;
- Поощряет импровизацию и гибкость, позволяя рисовать и делать записи поверх любых приложений;

- Позволяет сохранять и распечатывать изображения на доске, включая любые записи, сделанные во время занятия, не затрачивая при этом много времени и сил и упрощая проверку усвоенного материала;

- Разнообразие цветов, доступных на интерактивной доске, позволяет выделять важные области и привлекать внимание к ней, связывать общие идеи или показывать их отличие и демонстрировать ход размышления;

- Вдохновляет преподавателей на поиск новых подходов к обучению, стимулирует профессиональный рост [Зубрилина И.В., с. 26].

Но, не стоит забывать и про преимущества для учащихся:

- Делает занятия интересными и является мощным инструментом для развития мотивации к обучению;

- Предоставляет больше возможностей для активного участия в учебном процессе;

- Облегчает понимание сложного материала в результате более ясного, эффективного и динамичного его представления;

- Способствует развитию творчества и самостоятельности учащихся;

- Возможность вырезать и стирать объекты с экрана, копировать и вставлять их, отменять или возвращать действия придает учащимся больше уверенности: они знают, что всегда могут вернуться на шаг назад, что - то изменить или исправить.

При отработке грамматического материала учащимся можно предложить следующие приемы: «Выбери правильный ответ», «Убери лишнее», «Сопоставление частей предложения» «Заполнение пробелов», «Текст с пропусками», «Создание схем», «Лингвистические игры». Коммуникативную ценность при обучении говорению имеют задания «Незаконченное предложение», «Соотнесение реплик в диалоге», «Установление соответствий». При введении лексического материала наиболее эффективными являются такие приемы как: «Распределение на группы», «Исключение лишнего», «Сопоставление», «Заполнение пробелов». Для разработки данных заданий используется функция клонирования. На их материале можно не только вводить новые лексические единицы, но и обучать постановке вопроса, составлению высказывания, организации речевой ситуации, что способствует развитию коммуникативных умений.

Преподаватели структурного подразделения активно используют возможности интерактивной доски на разных этапах урока. С одной стороны, это может быть закрепление лексики посредством создания проблемных ситуаций с выходом на продуктивную деятельность. В ходе работы учащиеся активно работают с интерактивной доской, сопоставляя рифмующиеся слова, совершая покупки в магазине, добавляя подписи к картинкам, используя Перо для исправления лексических ошибок. В результате этой работы учащиеся получают возможность научиться вести диалог между покупателем и продавцом. С другой стороны, можно использовать средства интерактивной доски лишь на фрагменте урока при отработке грамматического материала через создание творческого продукта.

Анализ уроков и интерактивных заданий к ним, доказывает, что использование интерактивной доски позволяет включить всех учащихся в процесс познания на максимальном для каждого обучающегося уровне успешности, интенсифицировать процесс обучения, способствовать увлечению предметом, что обеспечивает эффективность усвоения материала на уроках иностранного языка.

### **Информационные ресурсы:**

1. CD - ROM к учебникам (Fly High, New Round - ur и т.д.)
2. <http://www.smarttech.ru/notebook.html>
3. <http://global-school.ru/files/view/207/>
4. Learningapps.com
5. Exchange.smarttech.com
6. Edcommunity.ru/lessons

### **Литература:**

1. Зубрилина И.В. Использование интерактивной доски на уроках английского языка / И.В. Зубрилина, 2010 – с. 13 - 18
2. Зубрилина И.В. Технология диалога культур:воспитание гражданственности средствами иностранного языка, 2009–с.25 - 27

© М.В. Исаева, 2016

**УДК 373.3**

**С.В. Казанцева**

студент - магистрант ЮУрГГПУ  
Южно - Уральский государственный  
гуманитарно - педагогический университет  
г. Челябинск, Российская Федерация

## **ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ**

На данный момент внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Она позволяет реализовать требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования в полной мере.

Основной особенностью внеурочной деятельности как компонента образовательного процесса является, в первую очередь предоставление обучающимся широкого спектра занятий, направленных на их развитие. Это проявляемая вне уроков активность детей, обусловленная в основном их интересами и потребностями, обеспечивающая развитие, воспитание и социализацию младшего школьника. [1]

Согласно ФГОС целью внеурочной деятельности является «создание условий для проявления и развития ребёнком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно - нравственных ценностей и культурных традиций, создание условий для физического, интеллектуального и эмоционального отдыха детей». [3]

Внеурочная деятельность в школе организуется по следующим направлениям развития личности:

1. Спортивно - оздоровительное направление
2. Духовно - нравственное направление

3. Общекультурное направление
4. Самостоятельная или управляемая проектная деятельность
5. Социальное направление

Социальное направление наиболее подходящее для развития творческих способностей ребенка. Но также оно может быть направлено и на патриотическое воспитание обучающихся. Существуют различные формы реализации данного направления внеурочной деятельности: поисково - исследовательская работа в архивах (семейных, школьных) и музейных фондах и др., встречи с ветеранами, уроки мужества, просмотр фильмов патриотической направленности, тематические сборы, творческие конкурсы (песни, рисунка, фотографии и др.), военно – спортивные праздники («Зарница», «Юный спасатель» и др.) и др. Волонтерская деятельность: шефство.[2]

Для ребёнка имеет большое значение участие в жизни класса вне школьных уроков. Для многих ребят – это основной мотив посещения школы, так как есть возможность проявить инициативу и самостоятельность, ответственность и открытость, научиться выстраивать отношения с одноклассниками. Особенно важно это для младшего школьника, так как в этот возрастной период большое значение приобретают взаимоотношения со сверстниками.

Для развития творческих способностей младших школьников внеурочная деятельность – наиболее подходящий вид деятельности. Творчество требует свободы. Свободу мысли, неограниченность во времени. В свою очередь, часы, отводимые на внеурочную деятельность, используются по желанию учащихся и направлены на реализацию различных форм ее организации, отличных от урочной системы обучения. Занятия могут проводиться в различных формах. Например, в форме экскурсий, кружков, секций, конференций, викторин, классных часов, школьных научных обществ, олимпиад, соревнований, поисковых и научных исследований.

Посещая кружки и секции, учащиеся легче адаптируются в среде сверстников, а благодаря индивидуальной работе педагога, глубже изучается материал. На внеурочных занятиях руководителю проще раскрыть у учащихся такие способности, как организаторские, творческие, коммуникативные, что играет немаловажную роль в духовном развитии младшего школьника.

Внеурочные занятия, направленные на развитие творческих способностей, должны быть ориентированы на каждого ученика, чтобы он мог ощутить свою уникальность и востребованность.

#### **Список использованной литературы:**

1. Демьяненко О.В. Внеурочная деятельность по ФГОС в начальной школе – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nsportal.ru/blog/nachalnaya-shkola/all/2015/02/15/vneurochnaya-deyatelnost-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения 12.09.2016).
2. Агафонова, Е.В. Организация внеурочной деятельности в начальной школе – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2012/09/07/organizatsiya-vneurochnoy-deyatelnosti-v-shkole> (дата обращения 14.09.2016).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010 – 31 с.

© С.В. Казанцева, 2016

**Ю.Л. Каратеев**

доцент кафедры физической подготовки  
Военный учебно - научный центр военно - воздушных сил  
«Военно - воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»  
г. Воронеж, Российская Федерация

**О.А. Григорьев**

доцент кафедры теории и методики физического воспитания  
Воронежский государственный педагогический университет  
г. Воронеж, Российская Федерация

**И.П. Григорьева**

доцент кафедры спортивных дисциплин  
Воронежский государственный педагогический университет  
г. Воронеж, Российская Федерация

## **ВОЕННО - СПОРТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ВОЕННО - ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Совершенствование военно - патриотического воспитания и повышение мотивации к военной службе является в настоящее время государственной задачей. Анализ научной литературы показывает, что вопросы патриотического и гражданского воспитания школьников исследованы довольно широко и на разных уровнях [2; 4; 8].

В то же время, в общеобразовательных школах слабо организована работа по военно - патриотическому воспитанию и недостаточно используются возможности физической культуры и спорта в воспитании патриотизма, развитии физических и морально - волевых качеств, необходимых для службы в армии.

Ряд авторов указывают на возможности патриотического воспитания средствами военно - спортивных игр [1; 3; 5]. В то же время, следует отметить, что серьезных исследований, затрагивающих проблему патриотического воспитания школьников средствами военно - спортивных игр крайне мало. Среди научно - методической литературы по данной проблеме можно отметить лишь работу П.Д. Лукашова [7], где раскрывается сущность и особенности военно - спортивных игр, раскрыта их роль и место в военно - патриотическом воспитании школьников, а также педагогические основы методики организации и проведения таких игр на местности. В настоящее время заслуживает внимание работа П.Ф. Куклина [6] в которой содержится описание многообразных спортивных и военно - тактических игр, в ходе которых создаются важные и необходимые условия для воспитания выносливости, воли, мужества и смелости юношей, укрепления их здоровья в процессе урочной и внеурочной деятельности.

Содержание патриотического воспитания составляет основной системообразующий компонент средств и методов патриотического воспитания. Содержание патриотического воспитания - это такое смысловое поле, в котором постоянно происходит обмен признанными понятиями, и которые принимаются и присваиваются как определенный образ мышления, сознания отношений, поведения в повседневной деятельности человека - образующих субъектов. Оно представляет собой как бы энергетический обмен между

всеми субъектами воспитания различной информацией познания, деятельности, ценностными установками игры, способами и типами и общения, поведения. При этом, отбор и усвоение которых, всегда имеет индивидуальный и избирательный характер [4].

Как уже было замечено, в настоящее время повышается значимость военно - патриотического воспитания школьников. Среди различных подходов к решению данной задачи применяются военно - спортивные игры. Военно - спортивные игры являются исторически сложившимся средством военно - патриотического воспитания детей. Традиционно к ним относят такие игры, как «Зарница» и «Орленок». Данные игры позволяют комплексно решать задачи почти всех компонентов системы военно - патриотического воспитания школьников.

Характеризуя военно - спортивные игры, отметим, что им присущи познавательный характер и разнообразие игровых мотивов и целей. Также отметим активность действий участников и их высокую эмоциональность, и жизнерадостность.

Исследования ученых и практиков показали, что основными мотивами и желаниями, порождающими у школьников устойчивый интерес к военно - спортивной игре, являются следующие. Во - первых, желание и возможность удовлетворить свое стремление к героическим поступкам, доказать всем окружающим свою взрослость, самостоятельность, проявить личные качества и свои силы и возможности, занять определенное ранговое место в коллективе, и наконец самоутвердиться. Во - вторых, важным является стремление учеников приобрести первичные военные знания, разнообразные умения и навыки в действиях на местности, развить у себя ряд волевых и моральных качеств, необходимых для активного участия в будущем в трудовой деятельности и защите своего Отечества.

Военно - спортивные игры характеризуются всеми особенностями подвижных игр. Но вместе с тем, как указывается в литературе, военно - спортивная игра имеет свои характерные особенности и признаки. К ним, прежде всего, следует отнести: - наличие элементов боевой романтики и героики; ярко выраженную военно - прикладную направленность знаний и действий в игре; возможность широко применять в процессе игр компасы, схемы, бинокли, топографические карты, макеты оружия, разнообразные средства сигнализации, учебное оружие, противогазы, различные имитационные средства (взрывпакеты, холостые патроны, дымовые шашки, сигнальные ракеты, гранаты и др.); в военно - спортивной игре деятельностью всего коллектива или отдельных школьников руководит командир, который отдает приказы своим подчиненным, ставит перед ними различные задачи, планирует и затем организует их выполнение.

Мы считаем, что главными компонентами игр на местности являются марш - броски, восхождения на возвышенность, спуски с них, форсирование небольших рек, лазание по канату. Эти и другие способы передвижения и преодоления препятствий должны сочетаться с упражнениями, способствующими развитию наблюдательности, глазомера, слуха и требовать от участников проявления инициативы и силы воли.

Также в содержание военно - спортивных игр, на наш взгляд могут войти: конкурс строя и песни, где выделяют действия в составе отделения в движении, одиночную строевую подготовку, торжественное прохождение в составе отделения и прохождение с песней; соревнования по специальностям (снайпер, связист, санитар, разведчик, пожарный, историк).

При проведении игры необходима высокая организованность отдельных игроков или групп играющих, а также умелые тактические действия целых коллективов. Внезапные изменения ситуаций по ходу военно - спортивной игры обязывают ее участников в кратчайшие сроки решать трудные двигательные задачи и тактические замыслы.

Ярко выраженная психологическая, физическая нагрузка и эмоциональность игровых действий позволяют играющим в период длительного времени выполнять различные физические упражнения, преодолевая сложные препятствия («проволочные» заграждения, «заминированные» полосы, водные преграды), что содействует повышению уровня их физической подготовки.

Таким образом, сущность военно - спортивных игр школьников определяется воспроизведением действий военнослужащих. В таких играх, в доступном для понимания школьников отражаются социальные и предметные отношения военнослужащих, а также в упрощенном виде обстановка, характерная для военных занятий, боевых действий. В этом заключается функция военно - спортивных игр в целях патриотического воспитания.

### **Список использованной литературы**

1. Баранов, А.В. Организация военно - патриотического воспитания учащихся средних школ во внеурочной деятельности в условиях крупного города: автореф. дисс. ...канд. пед. наук / А.В. Баранов. – Москва, 2011. – 24 с.
2. Васютин, Ю.С. Военно - патриотическое воспитание: теория и опыт / Ю.С. Васютин. – М.: Народное просвещение, 1998. – 340 с.
3. Военно - спортивные игры на местности: методическое пособие. Выпуск 1. – Кострома, 2000. – 24 с.
4. Выршиков, А.Н. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе: учебное пособие / А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев.– Волгоград: ГУ «Издатель», 2006. – 172 с.
5. Гаврилов, Ф.К. Военно - спортивные игры / Ф.К.Гаврилов, Г.А.Кожин. – М.: Изд - во ДОСААФ. – 1996. – 103 с.
6. Куклин, П.Ф. Военно - спортивные игры. 7 - 11 классы / П.Ф. Куклин, Л.А. Тетушкина, Л.А. Лаврова. – М.: Учитель, 2013. – 173 с.
7. Лукашов, П.Д. Военно - спортивные игры школьников на местности. Пособие для учителей / П.Д. Лукашов. – М.: «Просвещение», 1978. – 143 с.
8. Микрюков, В.Ю. Теория и практика военно - патриотического воспитания учащихся в современной России: автореф. дисс. ...д - ра. пед. наук / В.Ю. Микрюков. – Москва, 2009. – 44 с.

© Ю.Л. Каратеев, О. А. Григорьев, И.П. Григорьева, 2016

**УДК 37**

**А.Н. Карелина**

Педагог - психолог

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение д / с «Рябиனுшка»  
с. Таштып, Таштыпский район, Республика Хакасия, Российская Федерация

### **ГРУППОВОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ, КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ, ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, В ПРЕОДОЛЕНИИ ТРУДНОСТЕЙ В ПЕРИОД КРИЗИСА ТРЕХ ЛЕТ**

*Ключевые слова: возрастной кризис, кризис трех лет, детско - родительские отношения, стиль семейного воспитания, групповое консультирование.*

В статье рассматриваются особенности группового консультирования, как средства психологической помощи родителям, детей дошкольного возраста, в преодолении трудностей в период кризиса трех лет.

В настоящее время проблема возрастных кризисов в онтогенезе является актуальной, однако в то же время она недостаточно разработана как в теоретическом, так и в экспериментальном плане. В психологии и педагогике кризис трех лет, как и все периоды возрастных кризисов представляют интерес, поскольку отличаются специфическими особенностями процесса психического развития (наличие резких изменений в психике, обострение противоречий, негативный характер развития и т.д.). Кризис трех лет оказывается трудным не только для ребенка, но и для окружающих его взрослых: педагогов и родителей, которым становится необходимо вырабатывать стратегии воспитания и обучения на основе происходящих с ребенком кардинальных изменений в психике. Поведение детей в эти периоды характеризуется трудновоспитуемостью и представляют особую сложность для взрослых. Для того чтобы подбирать адекватные воспитательные меры, необходимо проанализировать предпосылки возникновения кризиса, особенности социальной ситуации развития, сущность происходящих с ребенком изменений, новообразования кризисного периода, а также влияние стилей семейного воспитания на развитие ребенка на данном этапе онтогенеза. В данный возрастной период важно оказать помощь родителями в правильном восприятии своего ребенка. В этом направлении эффективное воздействие оказывает психологическое консультирование. Психологическое консультирование является системой коммуникативного взаимодействия педагога - психолога с лицами, нуждающимися в психологической помощи рекомендательного характера. Наиболее часто используются индивидуальное и групповое консультирование родителей, однако групповое консультирование имеет ряд преимуществ как средство, помогающее родителям изменить свои позиции, убеждения, взгляды, касающиеся себя и детей. Участник может исследовать свой стиль отношения с ребенком и приобрести более эффективные социальные навыки. Консультативная группа самыми разнообразными способами воссоздает привычный для участников группы мир, особенно если члены группы различаются по возрасту, интересам, происхождению, социально - экономическому статусу и типу проблем с ребенком. Группа предлагает понимание и поддержку, которые усиливают готовность членов группы исследовать и разрешать проблемы, с которыми они пришли в группу.

Кризис трех лет - один из самых известных и изученных кризисов развития маленького человечка. В кризисе трех лет происходит разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений, кризис выделения своего «Я». Ребенок, отделяясь от взрослых, пытается установить с ними новые, более глубокие отношения. Характеризуется появлением феномена «Я сам». Л.С. Выготский [1] описывает 7 характеристик кризиса 3 лет: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест - бунт, деспотизм, обесценивание. У ребенка изменяется отношение к другим людям и к самому себе. Он психологически отделяется от близких взрослых. Кризис трех лет связан с осознанием себя как активного субъекта в мире предметов, ребенок впервые может поступать вопреки своим желаниям.

Изучая влияние семьи и семейного воспитания на личностное развитие детей и протекание возрастных кризисов в частности, следует отметить, что воздействие семьи на ребёнка сильнее всех других воспитательных воздействий. Семья осуществляет



социализацию личности, является концентрированным выражением её усилий по физическому, моральному и трудовому воспитанию. Тип семейного воспитания определяется психологическими характеристиками родителей и ребенка и может выступать как интегральная характеристика родительских ценностных ориентаций, включающая определенные факторы и параметры: эмоциональное принятие ребенка; заинтересованность в ребенке и забота о нём; требовательность к ребенку; демократизм или авторитарность в поведении [2].

В современной практике семейного воспитания довольно определённо выделяются три стиля (вида) отношений: авторитарное, демократическое и попустительское отношение родителей к своим детям. Все типы неадекватного семейного воспитания характеризуются: низким уровнем сплоченности родителей, провоцирующим семейные разногласия; ярко выраженной опекой и ограничительством; повышенной стимуляцией возможностей детей, сопровождаемой завышенным уровнем требований; пренебрежительное отношение к ребенку. Групповое консультирование родителей поможет изменить свое отношение и свою позицию на поведение ребенка в период кризиса трех лет, что позволит сгладить симптомы кризисного периода и выработать адекватный стиль семейного воспитания.

Таким образом, вопрос значимости группового консультирования, как средства психологической помощи родителям, детей дошкольного возраста, в преодолении трудностей в период кризиса трех лет требует пристального внимания со стороны науки, как в плане изучения самого феномена, так и в поиске возможностей его использования.

Нами было проведено эмпирическое исследование по нашей при помощи методик Гуськовой Г.В. и Елагиной М.Г.: методика изучения проявления чувства гордости за собственные достижения у детей трёх лет, методика изучения отношения ребёнка к себе в период кризиса трёх лет. Для выявления особенностей детско - родительских отношений использовался тест - опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина и методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера. Эксперимент проводился на базе МБДОУ детского сада «Рябинушка». В нем приняли участие 20 родителей в возрасте от 28 до 34 лет и их дети в возрасте 3 - х лет. Далее будут представлены анализ и интерпретация полученных данных.

Качественный анализ по методике изучения проявления чувства гордости за собственные достижения у детей трёх лет показал, что преобладание II уровня проявления активности указывает на 100 % принятие задачи детьми, свидетельствующее об интересе и мотивационной обеспеченности деятельности. При отсутствии оценки со стороны взрослого ребенок искал оценки взрослого, к оценке взрослого относился к ней положительно. При наличии оценки она воспринималась ребенком положительно. У детей, у которых получалось выполнить задание, показывали взрослому выполненную фигуру и отмечали, что «у них хорошо получилось». Дети, которые с заданием не справились, также искали знака взрослого. При отсутствии оценки взрослого у детей, которых не получилось задание, активность понижалась. Только у 5 % испытуемых активность сохранялась до конца выполнения задания.

По методике изучения отношения ребёнка к себе в период кризиса трёх лет при положительной и отрицательной оценках преобладают эмоциональные реакции детей (40 %), однако при положительной оценке отмечено наличие ориентировочных (30 %) и двигательных реакций (20 %), тогда как при отрицательной оценке имеются только и эмоциональные (90 %) и рабочие (10 %).

Изучение детско - родительских отношений позволил сделать следующие выводы. По шкале «Гиперпротекция+» (Г+) преобладают низкие показатели (47 %) - большинство родителей уделяют своему ребенку очень мало внимания и времени для нормального

развития личности ребенка. Ребенок часто предоставлен сам себе и за его воспитание берутся лишь в том случае если ребенок что – либо натворит. По шкале Г - (Гиперпротекция - ) преобладают средние результатов (53 % ) - иногда родители вспоминают о своем ребенке и принимают его воспитывать и интересоваться его делами. По шкале «Потворствование» (шкала У+) высокие (45 % ) и средние (39 % ) показатели составляют большинство - родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка, либо удовлетворяют материальные и духовные потребности ребенка в должной мере, не отказывая ребенку в необходимых вещах, но не балуя его. Шкала «Игнорирование потребностей ребенка» (шкала У - ) подтвердила результаты, полученные по шкале У+ и показала, что большинство родителей (47 % ) стремятся к достаточному удовлетворению потребностей ребенка. По шкалам «Чрезмерность требований - обязанностей» (Т+) и «Недостаточность требований - обязанностей» (Т - ) было получено преобладание высоких (39 % и 39 % ) и средних показателей (39 % и 28 % ) соответственно - требования к ребенку очень часто бывают велики, непомерны, не соответствуют его физическим и возрастным возможностям. По шкале «Чрезмерность требований и запретов» (Шкала 3+) большинство родителей (65 % ) получило высокие показатели. В данной группе родителей ребенку предъявляются огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность, ребенку «все нельзя», шкала «Недостаточность требований - запретов» (шкала 3 - ) подтвердила полученные результаты по шкале 3+ (преобладает низкий показатель 50 % ). По шкалам «Чрезмерность санкций» (С+) и «Минимальность санкций» (С - ) были получены высокие (50 % ) и средние (56 % ) показатели соответственно - родители привержены к частому применению строгих наказаний и чрезмерному реагированию даже на значительное нарушение поведения. Большинство родителей (39 % ) по шкале «Неустойчивость стиля воспитания» (Н) показали средние результаты - большинство родителей уверены в правильности выбора стиля воспитания своего ребенка и его полезности для ребенка. По шкале «Расширение сферы родительских чувств» (шкала РРЧ) низкие показатели получили 45 % родителей - преобладание в группе испытуемых потворствующего стиля воспитания, о наличии неразвитости родительских чувств. По шкале «Предпочтение детских качеств» (шкала ПДК) большую по многочисленности группу составили родители, имеющие средний показатель (33 % ) - родители не стремятся игнорировать повзросление своего ребенка и не стимулируют сохранения у него таких детских качеств, как непосредственность и наивность. Шкала ВН («Воспитательная неуверенность родителей») показала, что большинство родителей (39 % ) уверенно воспитывают своего ребенка, не уступают ему в тех вопросах, где по мнению самих родителей уступать никак нельзя. Такие родители не идут на поводу у своего ребенка, уверенно выдерживая тот стиль воспитания, которые они выбрали для себя. По шкале Фу («Фобия утраты ребенка») самую многочисленную группу составили родители, получившие высокие результаты (45 % ) - родители переживают за физическое состояние ребенка, у них преувеличенное представление о «хрупкости» своего ребенка, боязнь взросления и отделения от родителей. Шкала «Неразвитость родительских чувств» (шкала НРЧ) показала, что в исследуемой нами группе родителей практически отсутствуют гипопротекция, эмоциональное отвержение ребенка и жестокое с ним обращение, т.к. самые многочисленные группы составили родители, имеющие средние и низкие показатели по данной шкале. Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (шкала ПНК) в группе оказалась достаточно высокой (39 % ) в группе присутствуют родители с эмоциональным отвержением своего ребенка. В данной группе родителей вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания также высокое (50 % ) – шкала

ВК. Родители, получившие такие высокие показатели часто выражают недовольство воспитательными методами супруга, в семье присутствуют противоречивые методы воспитания. При возникновении конфликта между родителями «орудием мести» часто становится ребенок.

Результаты исследования показывают необходимость применения группового консультирования родителей по проблеме детско - родительских отношений для преодоления трудностей в период кризиса трех лет их детей.

#### **Список использованной литературы:**

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека. Сборник трудов. - М.: Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
2. Выготский, Л.С. Раннее детство Кризис трех лет // Собрание сочинений: в 6 т. Т.4. – С. 340 - 375
3. Гуськова, Т.В. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // Елагина М.Г. // Вопросы психологии. 1987. №5. - С. 78 - 85
4. Дружинин, В. Н. Психология семьи. СПб: Питер. 2006. - 176 с.
5. Косякова, О.О. Возрастные кризисы.: учебное пособие. Ростов - на - Дону, 2007. - 175с.
6. Кулягинова, О.А. Психология детства. Азбука для родителей. Ростов - на - Дону: Феникс, 2008. - С. 217 - 218.
7. Лидерс, А.Г. Психологическое обследование семьи. Учебное пособие - практикум для студентов факультета психологии ВУЗ. - 2 - е изд., - М.: Академия, 2007. - 432 с
8. Столин, В.В. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультационной практики // Соколова Е.Т., Варга А.Я. // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. 1989. - №3.

© А.Н. Карелина, 2016

**УДК 372.881.1**

**В.Н. Каргашова**, доктор педагогических наук, профессор,  
директор института филологии, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,  
г.Елец Российская Федерация

### **НАУЧНО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В настоящее время общепринятым является утверждение, что язык и культура настолько связаны между собой, что просто нет смысла преподавать их отдельно друг от друга. До некоторого же момента считалось, что среди них язык – основа, а культура – лишь только дополнение к нему. Однако, по мнению многих методистов (Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер - Минасова), эти понятия просто неразделимы, находятся в неразрывной связи и непрерывном взаимодействии.

С.Г. Тер - Минасова в своей монографии обосновывает следующие положения:

Язык – зеркало культуры, в нём отражается не только реальный мир, окружающий человек, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира.

Язык – сокровищница, кладовая, копилка культуры. Он хранит культурные ценности в лексике, в грамматике, идиоматике, поговорах, фольклоре, в художественной и научной литературе.

Язык – передатчик, носитель культуры, он передаёт сокровище национальной культуры, хранящейся в нём, из поколения в поколение.

Язык – орудие, инструмент культуры. Он формирует личность человека, носителя языка, через навязанные ему языком и заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям и т.п.

Язык – свидетель культуры. Иными словами, многие положения и принципы этнической культуры могут быть подтверждены языком [4].

Известный методист, основатель Липецкой методической школы Е.И. Пассов также утверждает, что понятия «язык» и «культура» неразделимы. Он даже изобретает новое слово «языкультура», передающее ту связь, то духовное единство, которое существует между двумя понятиями. По мнению методиста, «ведущим в этой паре является культура. Это она делает человека Человеком». Необходимо также вспомнить и о том, что целью современного образования является формирование человека духовного. «А эту цель можно достичь при одном условии – организовать образование так, чтобы учащийся овладел культурой» [2, с.44].

Следует отметить, что процесс «присвоения факта культуры» не есть просто знакомство с какими-либо реалиями. Это довольно сложный, пускай и незаметный процесс, проходящий в несколько этапов: восприятие фактов культуры; осознание их места в культуре; сопоставление с фактами родной культуры; анализ их ценности; включение их в систему своих знаний; действие соответственно новым знаниям.

Соответственно, когда мы говорим об осуществлении диалога культур на уроке иностранного языка, мы не имеем в виду «обмен продуктами культуры». По мнению Тер-Минасовой, «диалог культур – это равноправное взаимодействие культур, основанное на взаимопонимании их представителей» [4, с.218].

Методист В.В. Сафонова обосновала социокультурный подход к обучению иностранным языкам. По её мнению, формирование социокультурной компетенции на уроке иностранного языка способствует развитию «основных гражданских качеств (добродетелей) личности, а также сбалансированной личностной и общественной самооценки» [3].

Развитие социокультурной компетенции у учащихся, или, другими словами, осуществление диалога культур на уроке иностранного языка играет особую роль в современном мире, где нередко обостряются межнациональные отношения. Встаёт вопрос о воспитании гуманизма, толерантности, патриотизма посредством диалога культур на уроке, ведь «когда ребёнок знает, ценит и уважает культуру, обычаи, традиции, язык других стран и народов, когда он с гордостью может представить культуру и традиции своего народа или региона, где он живёт, ни о какой враждебности, конкуренции или превосходстве не может быть и речи» [1]. Возникает то самое взаимопонимание, к которому мы и стремимся.

Известно, что процесс формирования социокультурной компетенции может осуществляться не только ставшим традиционным для многих учителей иностранного языка способом: путём предъявления справочного материала из учебника, знакомящего с различными реалиями страны изучаемого языка. Существуют и другие средства, способствующие осуществлению диалога культур на уроке иностранного языка.

Художественная литература является одним из тех средств формирования социокультурной компетенции, которые могут быть использованы на любой ступени

обучения в разных формах: пословицы, поговорки, стихотворения, загадки, художественные произведения и т.п. Знакомство с поэтическими произведениями способствует всестороннему развитию личности, расширяет кругозор учащихся. Многие стихотворения носят воспитательный характер: формируют нравственные качества учащихся, культуру поведения. Поэтические произведения развивают учащихся (память, слух, фантазию), способствуют воспитанию вкуса к литературе, прививают интерес к языку.

На многих методических сайтах и в различных методических журналах по иностранным языкам можно встретить разработанные уроки с использованием стихов на разных ступенях обучения английскому языку, направленные как на знакомство с самой стихотворной формой, её переводами, так и на повторение изученного материала. Можно также предложить учащимся самостоятельно перевести отдельные стихи.

Использование стихов на уроке иностранного языка не только способствует формированию социокультурной компетенции обучающихся, но и обогащает духовный мир учеников, совершенствует их произносительные, лексические и грамматические навыки, способствует формированию новых качественных образований личности: способности личности видеть себя в качестве субъекта диалога культур, который является представителем своей родной культуры и в то же время познает и толерантно воспринимает другие мировые культуры.

#### **Список использованной литературы**

- 1.Пассов, Е.И. Метод диалога культур. [Текст] / Е.И. Пассов. – Елец: МУП «Типография г. Ельца», 2011. – 72 с.
- 2.Пассов, Е.И. Урок иностранного языка. [Текст] / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н / Д: Феникс; М.: Глосса - Пресс, 2010. – 640 с.
- 3.Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностраный язык в школе №3, 2001 - - с. 17 - 23.
- 4.Тер - Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М.. Слово / Slovo, 2000.  
© В.Н.Карташова, 2016

**УДК 159.923.2**

**О.А. Катков**

директор, учитель русского языка и литературы, практический психолог  
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
г. Астрахани «Средняя общеобразовательная школа № 22»  
Г. Астрахань, Российская Федерация

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАбельНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ**

Одним из основополагающих и фундаментальных аспектов развития профессионализма учителя является развитость у него общительности, которую еще называют коммуникабельностью.

Коммуникабельность – это владение социальной стороной контакта», то есть «соблюдение в общении социальных норм, владение сложными коммуникативными умениями (умениями выразить сочувствие, «вписаться» в разговор)». В отличие от

коммуникабельности, «коммуникативность – это владение процессуальной стороной контакта (сознательное использование экспрессии, владение голосом, умение держать паузу)» [6, с. 86].

Таким образом, мы видим, что коммуникабельность необходимо отличать от коммуникативности как процессуальной, а не социальной стороной характеристикой контакта.

Коммуникабельность является индивидуально - психологическое качество личности [3, с. 200]; отражает особенности развития коммуникативного компонента педагогического общения, демонстрирует коммуникативно - стимулирующую функцию педагогического общения [5]; находит свое выражение в гибкости в общении как одном из профессионально - важном качестве педагогического общения [1, с. 172]. Говоря о коммуникабельности как социальной стороне контакта необходимо отметить важность психологической зрелости педагога как взрослого, специально подготовленного человека, несущего ответственность за предлагаемый социальный контакт [2, с. 135 - 136]. Это могут быть как средства социального поведения (демонстрирующие коммуникативную компетентность), так аспекты нравственности в процессе проявления гибкости общения педагогов [1, с. 173]. Перечисленные контексты проявления коммуникабельности обретают особую актуальность, когда речь идет об учителях, не имеющих базового педагогического образования. В связи с этим, актуализируется необходимость их учета системой дополнительного профессионального образования [4, с. 113].

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления особенностей развития коммуникабельности учителей для их педагогического общения с учениками и их родителями, коллегами и администрацией в учебном и воспитательном процессе в системе образования.

Базой проведения эмпирического исследования явились: муниципальные бюджетные общеобразовательные Учреждения Трусовского района, МБОУ г. Астрахани «СОШ № 22». В эмпирическом исследовании приняли участие 60 человек (учителя 30 человек и управленцы школ 30 человек). На основе теоретического анализа нами были подобраны методика и шкала для исследования особенностей коммуникабельности учителей в сравнении с управленцами школ. Особенности развития коммуникабельности выявлялись с помощью шкалы «коммуникабельность» теста «Оценка уровня общительности» В.Ф Ряховского.

Выявленные процентные показатели количества учителей и управленцев школ с разными уровнями развития коммуникабельности свидетельствуют о том, что среди учителей больше тех, которые характеризуются уровнем развития коммуникабельности – ниже нормы, а среди управленцев, больше тех, которые характеризуются уровнем коммуникабельности выше нормы. Максимальное количество учителей с нормальным уровнем коммуникабельности среди учителей 25 лет, с уровнем коммуникабельности ниже нормы – среди учителей 45 лет, и с уровнем коммуникабельности выше нормы – среди учителей 35 лет. Эти данные свидетельствуют, о выявленной у учителей 35 лет сравнительно большей степени владения социальной стороной контакта в межличностной коммуникации. Отметим, что при этом мотивация учителей может быть разной.

Таким образом, можно утверждать, что развитие коммуникабельности, как индивидуально - психологическое качество личности учителя, социальной стороной его

контактов, отражает особенности развития коммуникативного компонента педагогического общения, и демонстрирует коммуникативно - стимулирующую функцию педагогического общения. Коммуникабельность учителей разных возрастов, ее техническая и содержательная составляющие, нуждается в пристальном внимании психологов, управленцев школ и системы дополнительного профессионального образования.

#### **Список использованной литературы:**

1. Брюхова Н.Г., Артемьева Е.В. Психологические особенности развития гибкости в общении педагогов / Социосфера. 2014. №1. С. 172 - 173.

2. Брюхова Н.Г., Бородай Т.В. Психологические особенности развития ответственности в зрелом возрасте / Социосфера. 2013. № 4 - 1. С. 135 - 136.

3. Лавриненко В.Н. Психология и этика делового общения: Учебник для вузов. / Под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – М.: ЮНИТИ - ДАНА, 2005. – 415 с.

4. Ремизова Н.У. Опережающая профессиональная подготовка в аспекте дополнительного профессионального образования педагогов // Компетентностный подход в подготовке документоведов: сборник трудов Казанского государственного университета культуры и искусств и Астраханского государственного технического университета. – Казань, 2012. С. 110 - 114.

5. Столяренко Л.Д. Педагогическое общение // Л.Д. Столяренко Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н / Д: «Феникс», 2004. С. 238 - 247.

6. Чернова Г. Р., Слотина Т. В. Психология общения: Учебное пособие. – СПб.: 2012. – 240с.

© О.А. Катков, 2016

**УДК 373.31**

**Т.Д. Ковылина**

учитель начальных классов высшей категории

МБОУ «Самусьский лицей имени академика В.В. Пекарского»  
п. Самусь, ЗАТО Северск, Томской области, Российская Федерация

### **МОНИТОРИНГ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**(Создание таблиц, работающих в автоматическом режиме, для сравнительного  
анализа - из опыта работы)**

Качественное обучение в начальной школе является сегодня одним из важнейших приоритетов государственной политики в области образования. При этом акцент делается на повышение эффективности управления образовательным процессом. В основе такого управления – грамотно выстроенный мониторинг.

Я очень заинтересована в том, чтобы своевременно, качественно и наглядно оценивать результаты обученности своих учеников по предмету «Литературное чтение»

Мной разработан мониторинг скорости чтения по классам (по четвертям). Таблицы работают в автоматическом режиме при заполнении темпа чтения. После заполнения определённого столбца появляется диаграмма. Необходимо передвигать нормативную планку скорости чтения (пунктирная линия) на данном временном отрезке (когда Вы проверяете технику чтения - 1 полугодие, 2 полугодие). На диаграмме наглядно видно уровень класса по отношению к нормам данного периода.

Кроме результата продвижения каждого ребёнка, можно отследить какое количество учащихся читает на данный момент уровень других классов.

### Цель данного мониторинга:

- выявить уровень чтения – технику чтения;
- отслеживание динамики качества чтения;
- выработка методических приёмов и методов, способствующих повышению уровня чтения;
- постановка промежуточных задач для решения конечной цели – повышение уровня чтения;
- выявление регрессирующих и стабильно плохо читающих детей;
- оценка эффективности методик, направленных на повышение уровня и качества чтения;
- дифференцированный подход к учащимся во время учебного процесса.

Срок реализации данного мониторинга 4 года (начальная ступень образования). На графике чётко прослеживается рост темпа чтения каждого ученика, а на диаграммах видны результаты по классу (количество детей читающих определённый уровень). См. рисунок №1.

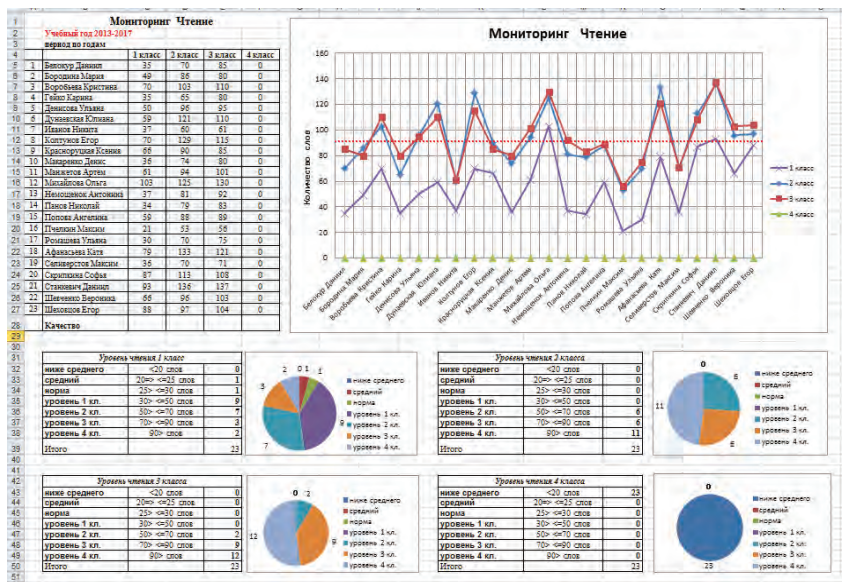


Рисунок №1



Но данный мониторинг не позволяет организовать контроль качества освоения учебного материала по предмету и выстроить успешную целевую коррекционную работу. А вот использование проверочных работ в учебном процессе для обучающихся будет означать стабильное повышение качества чтения, успешное формирование функциональной предметной грамотности и освоение универсальных учебных действий.

Анализ результатов выполнения проверочных работ позволяет своевременно отслеживать динамику развития читательской компетентности.

Четвёртый год использую в своей работе книгу «Измерители качества обучения по литературному чтению» - М.Ю. Алексеевой и Е.И. Матвеевой. По рекомендации авторов работы необходимо проводить каждый месяц - 9 работ. Для оценки динамики результатов обучающихся рекомендуется использовать следующий вариант таблицы.

Ф.И.О.	Контролируемая группа умений / баллы по заданиям теста												Общий балл	%		
	1				2				3							
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.				

Эта работа очень трудоёмкая, необходимо в процентах просчитать каждую контролируемую группу, затем общий процент выполнения и определить уровень развития функциональной грамотности в области чтения - читательскую компетентность.

Решила попробовать облегчить свой педагогический труд. Создала таблицу для отслеживания читательской компетентности (работает в автоматическом режиме) на основе проверочных работ выше упомянутых авторов. См. рис.№2.

Основное внимание в проверочных работах уделяется тестовым заданиям, а также заданиям с развёрнутым ответом на поставленный вопрос.

В работах выделяются задания базового и повышенного уровня сложности. С помощью заданий базового уровня проверяют освоение учащимися основных знаний, умений, способов действий, без которых нельзя продолжать обучение на следующей ступени образования. Задания повышенного уровня помогают выявить возможности развития учащегося на перспективу, увидеть творческий потенциал личности читателя, умение оценить работу в нестандартной ситуации.

Учебный год: 2015-2016		Мониторинг читательской компетентности учащихся 3 класса А														Период: октябрь			
Группы учащихся	Имя	Контролируемые группы умений														Средний балл	% от макс		
		Умение работы с информацией, 0-3 б				Понимание содержания текста, 0-3 б				Творческие умения, 0-3 б				Творческие умения, 0-3 б					
		1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	3.6.			%	
1	Венцова Дарина	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
2	Борисова Елена	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
3	Борисова Екатерина	1	1	1	1	100	1	1	2	2	37,5	1	2	100	1	1	30	38,9	Высокий
4	Гайко Елена	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	37,6	Средний
5	Жукова Ульяна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
6	Жукова Ульяна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
7	Иванов Иван	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
8	Колесникова Елена	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
9	Колесникова Елена	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
10	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
11	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
12	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
13	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
14	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
15	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
16	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
17	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
18	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
19	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
20	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
21	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
22	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
23	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
24	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
25	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
26	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
27	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
28	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
29	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
30	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний
31	Матвеева Анна	1	1	1	1	100	2	1	2	1	30	1	1	30	1	1	30	42,3	Средний

Рисунок №2

В целом работа образовательных учреждений и учителей начальной школы по реализации Стандарта будет эффективной, если она выстраивается в системе, включающей в себя выполнение не только развивающих, но и контрольно - диагностических программ. Основу последних составляют проверочные работы. Они выступают максимально эффективным инструментарием управления качеством обученности младших школьников. Применение этого инструментария базируется на инновационных экспертных формах оценивания уровня развития читательской компетентности обучающихся посредством системного контроля их предметных и метапредметных результатов.

Таблица читательской компетентности заполняется каждый месяц после проведения проверочной работы (всего 9 работ)

### **Литература:**

1. М.Ю. Алексеева «Измерители качества обучения по литературному чтению»

© Т.Д. Ковылина, 2016г.

**УДК 159.922**

**А. С. Кожин**

студент 3 курса экономического факультета

Поволжский Государственный Технологический Университет

г. Йошкар - Ола, Российская Федерация

### **КАК НАШИ МЫСЛИ МАТЕРИАЛИЗУЮТСЯ**

О том, что наши мысли имеют свойство материализовываться, многие слышали, знают и проверили. Как бы сказочно это не звучало, но это действительно так! Любые мысли, возникающие под действием обстоятельств, влияют на наш образ жизни, внутренний и внешний мир. По этой причине большинство духовных практик направлены именно на успокоение ума. Следовательно, когда ум спокоен, то человеку под силу добиться осуществления задуманного. Однако ум большинства людей очень и очень беспокойный, ведь многие люди одновременно думают о десятках вещей. Как правило, они начинают и не заканчивают, хотят, но не добиваются желаемого...

По мнению учёных, люди физически гораздо хуже приспособлены к жизни на нашей планете, по сравнению с животными. У нас нет шерсти, которая согревает и защищает, мы не умеем изменять цвет кожи, приспосабливаясь этим к окружающему пространству, плохо видим при наступлении темноты, также у нас не развиты многие инстинкты. Да и вообще, начинаем болеть по непонятным причинам, стареть и увядать. Но зато мы наделены разумом, который способен творить великие вещи, если направить его деятельность в нужное русло.

После ряда различных исследований сделан вывод, что умственные способности человека бесконечны как в положительном, так и в отрицательном направлении. Ясен тот факт, что наши мысли материализуются, и всё, чего мы хотим, боимся, ненавидим и любим, рано или поздно появляется в нашей реальной жизни. Разве вы не замечали?

Например, если дорогу перебежал чёрный кот, а у нас нет страха перед этой приметой, то ничего плохого и не случится. Когда мы постоянно накручиваем себе мысли по поводу этой приметы, то обязательно обвиним кота в любой отрицательной мелочи, что случится на протяжении дня.

Эффект плацебо имеет аналогичный принцип. Он заключается в том, что пациенту дают вещество (препарат, инъекцию, таблетку), которое вообще не содержит лечебных свойств (витамины), и он выздоравливает из-за самовнушения. Например, такой метод часто применяют при лечении наркомании. В некоторых случаях даже реальные лекарственные препараты не так помогают, как само стремление человека вылечиться. Однако, если пациент абсолютно пессимистичен, не верит в своё выздоровление, не стремится к этому, то организм полностью подчиняется воле хозяина и не борется с заболеванием. Благодаря огромнейшему желанию, стремлению, энергетическому настрою, многие люди преодолели такой страшный недуг, как рак.

Вы задавали себе вопрос, почему большинство людей, которые выиграли миллион в лотерею или получили огромное наследство от далекой родственницы, не могут сохранить, а тем более приумножить свалившиеся на голову богатства? Потому что они не желали всем сердцем этих богатств, а все произошло благодаря случайности. Эти люди оказались не готовы распоряжаться такими ценностями, поэтому не смогли их удержать, а просто распустили.

Чтобы получить желаемое, нужно очень этого захотеть. Когда вы будете все время думать о своей мечте, засыпать и просыпаться вместе с нею, видеть сны, где вы достигли своей цели, то вы просто не сможете оставаться в бездействии, желаемое будет идти вам на встречу.

Нужно видеть свою цель в буквальном смысле слова – визуализируйте ее. Не просто говорите себе: «я хочу иметь много друзей», а представляйте себя в большой веселой компании. Представьте место, где бы вы хотели с ними оказаться, какая там будет играть музыка. Увидьте лица своих новых товарищей, придумайте, о чем вы с ними будете разговаривать, какие ощущения будете испытывать от того, что рядом с вами много людей. Вам это понравится, и вы не успеете оглянуться, как эта фантазия воплотится в жизнь. Не зря же говорят: бойтесь ваших желаний, они имеют свойство исполняться...

Также привнесите больше духовности в вашу жизнь. Современная жизнь однобока, многие люди забывают жить и радоваться каждому дню в погоне за материальным достатком. Поэтому разрушаются семьи, личная жизнь и присутствует постоянная неудовлетворенность, даже, когда дом – полная чаша и желать уже нечего. Духовная практика не только позволит вам стать спокойнее, умиротвореннее, счастливее, но и наполнит вашу жизнь смыслом. Духовность можно прекрасно совмещать с бизнесом, ведь материальное и духовное – два важных аспекта нашей жизни. Когда вы уделяете внимание обоим энергиям, жизнь становится гармоничнее.

#### **Список использованной литературы:**

1. Рогова Е.И. Классическая социальная психология [Текст]: учебное пособие / под общ. ред. Е.И. Рогова, – М.: Издательский центр «ВЛАДОС», 2011. – 415 с.
2. Немов Р.С. Общие основы психологии [Текст]: учеб. / Р.С. Немов – 1 - е изд. – М.: Издательский центр «ВЛАДОС», 2013. – 688с.

3. Шадриков В.Д. Психологическая характеристика нормального человека, или Познай самого себя. [Текст]: учеб. / В.Д. Шадриков – М.: Издательский центр «Логос», 2009. – 208с.

© А. С. Кожин, 2016

УДК 37

**Д.С. Комаров**

аспирант кафедры

ТиМПО

(Теория и методология профессионального образования)

Тульский Государственный Университет

**D. S. Komarov,**

Post - graduates student of Methodology

of Higher Education

Tula State University

**КАЧЕСТВЕННАЯ И КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА ПЕДАГОГА И  
СТУДЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.  
ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ НАВЫКОВ**

**Quality and quantity values of tutor and students during studying of foreign language.  
Building of verbal abilities**

**Аннотация:** Образовательный процесс - это не только работа студента в ВУЗе - это и психолого - педагогическая работа преподавателя, который должен уметь максимально быстро мотивировать и концентрировать внимание. В этом состоит главная задача личных компетенций преподавателя - не просто обладать набором тех или иных знаний, но иметь возможность их грамотно и полно передать студентам. Формирование именно вербальных навыков - является базовой задачей при обучении студентов не профильных специальностей, где именно технические навыки владения языков являются определяющими.

**Ключевые слова:** *английский язык, компетенции, филология, навыки речи, среда эксперимента, самостоятельная работа, мониторинг успеваемости.*

**Abstract:** and educational process is not a day - by - day work in University, it is a psychological and pedagogical of a tutor, who should as fast as he could have concentrated and motivated all the students. In this the main mission of every tutor situated - it is not necessary to have all the skills, but it is useful to give all your knowledge to the students. Formation of verbal abilities is a key point of every language and a basis element in education of non - language science students for whom it is not their specialization.

**Key words:** *English language, competences, philology, speaking skills, experimental environment, self - educational work, monitoring of abilities.*

В настоящее время в педагогике существуют несколько систем профессиональной оценки преподавателя, а с 20 - х годов прошлого века берёт начало традиционная система прямых и латентных признаков педагогической квалификации, а именно:

- *научно - теоретическая подготовленность* (знание как теоретической, так и практической составляющей предмета особенно важны при преподавании иностранного языка; он должен продемонстрировать учащимся, как знание теории, так и высокую степень владения навыками речи и чтения на преподаваемом языке);

- *методы преподавания предмета* (здесь можно отметить один очень важный момент, ведётся ли семинарское занятие по стандартным принципам или преподаватель, проявляя инициативу, не выходя за границы учебного плана, импровизирует как с подачей нового материала, так и с оценкой уже пройденного);

- *психолого - педагогическая культура* (выражается в умении педагога грамотно представить себя коллективу, найти для себя в нём место, так же, как и возможность налаживания прямого диалога не только с успевающими, но и с отстающими студентами, что позволяет ещё более сплотить коллектив и снизить возможность возникновения конфликтов в нём, связанных с успеваемостью и отношением преподавателя к тем или иным студентам);

- *общая культура* (наиболее объёмный и самый важный пункт, связанный не только со знанием предмета и общими интеллектуальными и психологическими способностями преподавателя; не достаточно просто знать свой предмет - необходимо быть настоящим профессионалом и, подчас, полиглотом, чтобы привлечь студенческий коллектив и мотивировать его, если до этого у них уже был негативный опыт с предыдущим лектором; переломить негативный тренд - это задача не просто для учителя - это под силу настоящему интеллектуалу).

Данных пунктов может быть и больше. Здесь отражены именно те, которые качественно и количественно наиболее полно отражают задачи данного курса. Такими оценочными критериями могут быть следующие:

- *качество знаний студентов по данному предмету ( говоря о языкознании и филологии, как отрасли гуманитарного знания, невозможно выдвинуть и определить универсальных критериев усвоения филологического материала; в данном научном исследовании в основу положен триумвират понимание речи носителя языка, чтение оригинальной литературы и способность передать свои мысли или только что полученную информацию третьему лицу; это будет принято нами за качественную оценку, конечно, владение языком не сводится лишь к моторным и вербальным функциям, однако, для не филологов именно общая составляющая является главенствующей и основной) ;*

- *умение пользоваться полученными знаниями( эта характеристика универсальна и применима не только к теме данного исследования, задача любого педагога заключается в передаче знаний и умений по их применению, если реципиент знания получит много информации, но не будет обладать навыками систематической работы с ней, то качество пользования такой информацией будет снижено на порядок, поэтому то чрезвычайно важно не просто обучать чему - то новому, но и объяснять, как этим пользоваться для получения максимального эффекта);*

- *степень самостоятельности студентов, умение приобретать знания (ВУЗ закладывает базовые основы и понятия, учит владеть инструментарием для получения*

*последующих знаний студента и самостоятельно, чтобы он не работал только в рамках учебного пособия, а рос лично, под воздействием внутренних факторов мотивации) ;*

*- практическая подготовка студентов (именно практическая составляющая чрезвычайно интересна в данном исследовании, как и на сколько реципиенты способны усвоить материал и как долго, его качественная составляющая, находится в их долгосрочной памяти; возможность, по прошествии контрольного промежутка времени, воспроизвести более 70 % освоенного материала, так же как и возможность использования базового инструментария языкознания);*

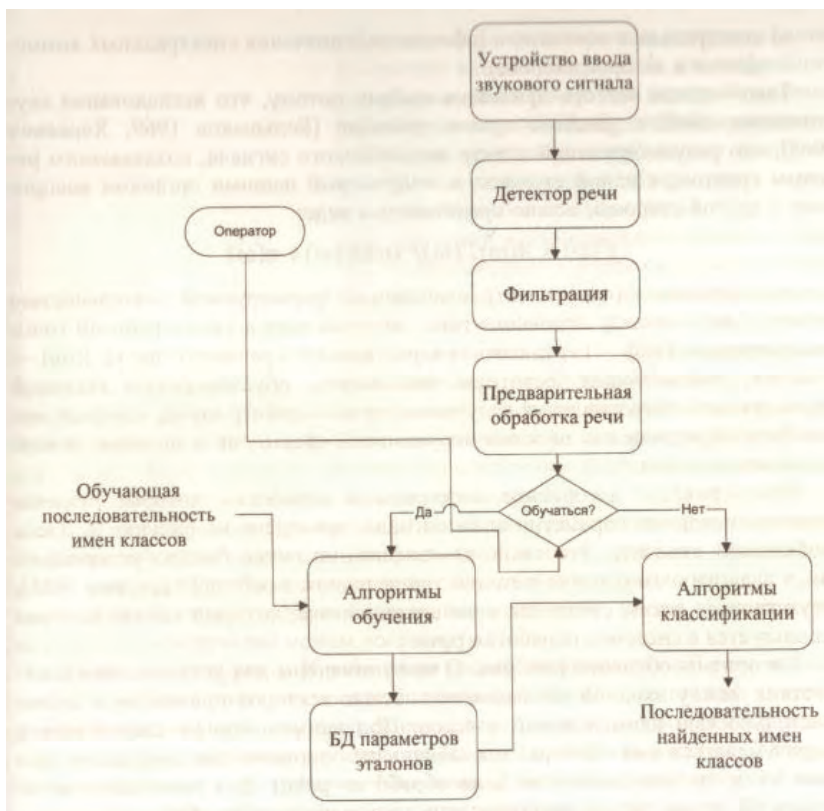
*- отношение студентов к делу, их поведение в ВУЗе и вне, эстетическая и духовная культура (морально - эстетическая составляющая обучения чрезвычайно важна в современной Высшей Школе; важно не просто обучить, важно научить систематически мыслить и принимать решения на основе уже имеющихся знаний, комбинируя их).*

Данный перечень можно было бы и продолжить, но нами определены и зафиксированы наиболее яркие и показательные характеристики, которые помогут иллюстрировать проводимый эксперимент и с помощью которых возможно выявить все возможные проблемы при обучении студентов иностранному языку. В дополнение к вышесказанному можно добавить: «...до настоящего времени основные разделы классической лингвистики и филологии, особенно в части приобретения новых знаний, основываются на индуктивно - восходящей (гуманитарном) подходе, связанном с классификацией и обобщением эмпирических результатов наблюдения за субъектами социума, стратами и социумом в целом (в области социальной коммуникации)» (Баранович А.Е., 2007).

В области филологии к числу прикладных дисциплин, имманентно тяготеющих к междисциплинарному направлению, безусловно, относится прикладная (экспериментальная) лингвистик, в историческом контексте формирования как элемент гуманитарной сферы знаний, но к настоящему времени фактически базирующаяся на результатах научного естествознания, в частности, физики, математики, кибернетики и информатики, исследующих и моделирующих процессы коммуникации антропных систем с универсально - объективной информационно - физико - математической точки зрения.

Так что именно сочетания прикладной математики и лингвистики может послужить основой прогресса современной лингвистики, так же, как и педагогики с дидактикой, которые в последнее время испытывают системный кризис. Необходимо подчеркнуть, что данное научное исследование, которое легло в основу диссертации сочетаем в себе, как инструментарий точных наук (в частности математики и информатики), так и продолжает базироваться на самых прогрессивных направлениях развития науки о языке. Те же процессы могут трансформироваться в ограниченный вычислительно - работоспособный объём теоретических знаний, сформированных на базе действия в исследуемой предметной области (в нашем случае - это семиотика языка, как единица информации) новейших результатов достижений пост неклассической науки

Теперь обратимся к такому базовому и прикладному понятию любого языка - вербальной функции. Это одно из базовых понятий, по которым определяется, как реципиент владеет иностранным языком. Очень часто, у студентов непрофильных направлений именно эта компетенция развита наиболее слабо и преподаватели, ввиду ограниченности курса, отводят ей остаточное значение.



*Рис. 1. Блок - схема возможного хода части эксперимента по формированию вербальных компетенций у реципиентов.*

Приведённая выше блок - схема является проектной для оценки и формирования вербальных навыков у студентов не филологов. Данный механизм направлен на выполнение двух базовых функций - это оценка скорости и качества речи. За частую, реципиент может обладать высокой скоростью передачи информации на иностранном языке, однако качество речи может быть не просто ниже среднего, но и полностью искривляться его, делая понимания речи невозможным, что лишает речь смысла. Иными словам, данный авторский приём направлен целиком и полностью на развитие качественных навыков, которых, по своей сути, и лишены студенты непрофильных направлений.

Схема сразу же включает в себя детектор речи и фильтры, которые установлены в саму программу в лингафонном кабинете. Т.е. перед тем как оператор (он же исследователь) будет снимать данные, она уже будет неким образом упорядочена и отфильтрована, чтобы позволять работать с более «чистым» материалом и на его основе готовить методические рекомендации. Автоматизированный система, конечно же, не может заменить живого общения между преподавателем и студентами и изучаемом языке, однако, позволяет

ускорить процесс базового обучения и градации студентов по группам, относительно их вербальных навыков. Алгоритм обучения напрямую связан с классификацией, по которой система присвоит тот или иной номер студенту относительно его вербальных навыков. Конечно, автоматическая система не может оценить потенциала студента, однако, позволяет помочь преподавателю граadirовать группу, чтобы максимально интенсифицировать и повысить эффективность процесса обучения.

Авторские рекомендации отводят особое место именно вербальным навыкам в силу того, что у студентов не филологов вопрос правильности речи почти совсем не стоит и целиком и полностью находится на попечении преподавателя. Это приводит не только к тому, что студенты усваивают материал в не полном объеме, но и не способны в последствии применять их в профессиональной деятельности, так как если у них и заложена хорошая грамматическая база, то все знания являются сугубо теоретическими и практическая вербальная практика, если и присутствовала, то была сугубо лимитированной.

### Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. / Теория языка: вводный курс. М.: Академия, 2006г., 368 с.
2. Амирова Т.А., Ольховиков Б.А., Рождественский Ю.В. / История языкознания. М.: Академия, 2005г., 672 с.
3. Бурлак С.А., Старостин С.А. / Сравнительно - историческое языкознание. М.: Академия, 2007г., 432 с.
4. Виноградов В.А., Новодранова В.Ф., Рябцева Н.К. / Горизонты современной лингвистики: традиции и новаторство. М.: языки славянских культур, 2009г., 855с.
5. Даниленко В.П. Общее языкознание и история языковедения. Курс лекций. М.: Наука, 270с.
6. Маслов Ю.С. / Введение в языкознание. М.: Академия, 2006г., 304 с.
7. Маслова В.А. / Лингвокультурология. М.: Академия, 2006г., 208 с.
8. Мечковская Н.Б. / Семиотика: язык, природа культура. Курс лекций. М.: Академия, 2006г., 432 с.
9. Ольховиков Б.А. / Общая теория языка. Античность – XX век. М.: Академия, 2007г., 303с.
10. Откупщиков Ю.В. / Из истории европейского словообразования. М.: Академия, 2004г., 320 с.
11. Петровичев В.М., Ранних В.Н., Петрищенко И.А. / Педагогические технологии в условиях модернизации высшей школы. Тула: ТулГУ, 2011г., 139с.
12. Подласый И.П. / Педагогика. В 2 Томах. М.: Владос, 1999г., 800с.
13. Рождественский Ю.В., Блинов А.В. / Введение в языкознание. М.: Академия, 2005г., 331с.
14. Реформаторский А.А. / Введение в языковедение. М.: Просвещение, 1967г., 543с.
15. Сорокопуд Ю.В. / Педагогика высшей школы. Ростов - на - Дону : Феникс, 2011г., 541с.
16. Суслев И.П. / История языкознания. М.: АСТ, 2006г, 295с.

© Д.С. Комаров, 2016



**И.Б. Коптевская** учитель химии  
МБОУ СОШ №37 г.Белгород Белгородская область  
Надо учить не содержанию науки,  
а деятельности по ее усвоению»  
В.Г.Белинский

## **СИСТЕМНО–ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ, КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФГОС**

Сегодня в нашей стране большие изменения, которые коснулись и системы образования. В настоящее время активно обсуждается введение в школу ФГОС НОО . Системно - деятельностный подход в школе будет эффективен лишь при условии применения определенных методов:

- деятельности;
- системности;
- минимакса;
- психологического комфорта;
- творчества.

Каждый из них призван формировать разносторонние качества личности ребенка, необходимые для успешного обучения и развития.

Происходящая всеобъемлющая модернизация образования оставляет сегодняшних педагогов один на один с вопросом: Как в свете новых требований к школе и результатам образования эффективно учить детей?

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования представляет собой совокупность требований обязательных при реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

ФГОС: пункт 7 «В основе стандарта лежит система деятельностного подхода, который представляет:

- воспитание и развитие качества личности, отвечающих требованиям информационного общества;

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования;

- ориентацию на результаты образования (развитие личности обучающихся на основе универсальных учебных действий), что означает умение учиться, т.е. способность ученика к саморазвитию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Системно - деятельностный подход обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию

- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования

- активную учебно - познавательную деятельность обучающихся

- построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Системно - деятельностный подход предполагает:

- разнообразие организационных форм и учет индивидуальных возможностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов

- гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися знаний, умений, компетенций, видов, способов деятельности.

Понятие системно - деятельностный подход введено еще в 1985г. Такой подход является объединением системного подхода, который разрабатывался в исследованиях классиков отечественной педагогической науки (таких, как Б.Г. Ананьев, Б.Ф.Ломов) и деятельностного, который всегда был системным (его разрабатывали Л.С. Выготский, Л.В.Занков, А.Ф.Лурия, Д.Б.Эльконин, В.В. Давыдов, Л.Н.Ананьев и многие др. исследователи).

В рамках деятельностного подхода ученик овладевает универсальными действиями, чтобы уметь решать любые задачи. Суть этого подхода может быть выражена в свернутой формуле: «деятельность – личность», т.е. какова деятельность, такова и личность и вне деятельности нет личности.

Целью деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. Быть субъектом – быть хозяином своей деятельности, ставить цели, решать задачи, отвечать за результат.

В учебной деятельности действиеобучающегося строится из связанных между собой задач:

- действие связано с принятием цели и принятием решения
- эта компетентность связана с сформированностью оценочного действия
- сформированность оценочного действия говорит о фактическом участии ребенка в учебном процессе .Вектор смещения акцентов нового стандарта –

Чему учить? Ради чего учить? Как учить? (обновление содержания)(ценности образования)(обновление средств обучения) Как получить новый образовательный результат? Для этого нужно ответить на 3 вопроса: зачем учить(цель),чему учить (изменение содержания), как учить (изменение методики).Что важно знать и уметь современному учителю : знать принципы деятельностного подхода , уметь реализовывать его на практике , освоить новую систему оценивания – критериальную , освоить принципы организации диалога на уроке .Задача системы образования состоит не в передаче объема знаний , а в том, чтобы научиться учиться. Это значит, что при изучении содержания любого предмета важно не формировать готовые факты , не навешивать новые знания, а создавать условия , при которых обучающийся с помощью своих одноклассников и учителя разворачивали бы учебный материал, а также умело прогнозировали направление его развития , формировали ту учебную задачу, которую им надо решить. Чему должен научиться ребенок? Стандарт нового поколения и есть стандарт , который помогает научиться учиться, овладеть универсальными учебными действиями, без которых ничего не может быть и которые формируют фундаментальное ядро образования, именно в действии порождается знание. Ребенок должен научиться умению самостоятельно добывать новые знания,а также собирать необходимую информацию и выдвигать

гипотезы, делать выводы и умозаключения. Вместо простой задачи передачи знаний, умений, навыков от учителя к ученику приоритетно целью школьного образования становится развитие способности обучающегося самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря умение учиться. Из пассивного потребителя знаний учащийся становится активным субъектом образовательной деятельности.

Большинству из нас предстоит переучиваться, перестраивать мышление исходя из новых задач, которые ставит система образования. Реализуя новый стандарт, каждый педагог должен выходить за рамки своего предмета, задумываясь, прежде всего, о развитии личности ребенка, необходимости формирования УУД без которых ученик не может быть успешным ни на следующих ступенях образования, ни в профессиональной деятельности. Учитель - это самый трудный предмет при переходе на ФГОС как признают авторы проекта. Ему, преподавателю, давно пора бы перестать быть этим непогрешимым носителем знаний, их механическим транслятором, распределителем. Нужно ставить перед учеником проблему, чтобы он сделал для себя открытие, пусть маленькое, но свое. Это поистине задача из задач. Иллюстративным материалом использования в своей работе системно - деятельностного подхода может послужить фрагменты уроков: например, урок химии в 8 классе.

При изучении темы «Кислоты» я не сообщаю тему урока, а используя различные приёмы, добиваюсь от учащихся самостоятельной формулировки темы или постановки проблемы. Например: представляю презентацию «Кислоты». Посмотрите на экран. Как видите, здесь есть представители растений, животных и даже лекарственные средства. А что между ними общего? Из своего жизненного опыта вы знаете, что многие продукты питания обладают кислым вкусом. Кислый вкус лимону придаёт лимонная кислота, яблоку – яблочная кислота. Кислый вкус этим продуктам придают кислоты.

А затем, учащиеся сами формулируют тему урока «КИСЛОТЫ».

Еще одним примером может служить фрагмент урока химии в 8 классе по теме «Катализаторы», я предлагаю учащимся провести небольшой опыт, перекись водорода долгое время может стоять и ни чего с ней не происходит, но стоит только добавить оксид марганца (IV), перекись водорода разлагается. Значит оксид марганца (IV) выступил в роли катализатора. Он ускорил реакцию. А что же происходит с этим веществом. Возьмите пробирку и посмотрите оксид марганца «осел» на дно. Значит, катализаторы ускоряют скорость химической реакции, а в продукты реакции не входят.

На уроке в 10 классе тема «Алкены», я начинаю со слов: на предыдущем уроке мы с вами обобщили знания о предельных углеводородах.

Теперь пришла очередь познакомиться с другими углеводородами. Одним из представителей этого класса углеводородов является вещество, которое в 19 веке использовалось как анестезирующее средство, а сегодня его широко применяют для получения многих видов пластмасс, им обрабатывают фрукты и овощи, чтобы ускорить их созревание. Перед вами материалы, сделанные из этого вещества и его гомологов. О каком веществе идет речь? (Это задание направлено на мотивацию, повышение интереса учащихся к изучаемой теме, а также на совершенствование способов познания окружающего мира).

На столах обучающихся предметы: полиэтиленовый пакет, пищевая пленка, этанол, пластмассовое ведерко, одноразовая тарелка. Какова же тема урока? «Этилен» Этилен представитель класса алкенов, тема урока «Алкены». Урок в 8 классе. Начинаем с опытов.

Опыт №1. В пробирку с раствором сульфата меди опускают очищенный от ржавчины стальной гвоздь. При этом поверхность стрежня гвоздя покрывается красным налётом свободной меди.

Опыт №2. В алюминиевой посуде кипятят раствор соды -  $\text{NaHCO}_3$ . С поверхности посуды отделяются пузырьки бесцветного газа.

Опыт №3. В пробирку с налётом серебра после реакции «серебряного зеркала» добавляют раствор хлорида железа (III)  $\text{FeCl}_3$ . Серебряный налёт растворяется, образуется осадок белого цвета.

Обучающиеся отвечают на вопрос учителя: Что объединяет эти три опыта? И определяют тему урока: «Взаимодействие металлов с растворами солей».

Для реализации системно - деятельностного подхода я представляю незначительное количество опорной информации, остальное обучающиеся извлекают сами. Если обучающийся из урока в урок самостоятельно добывает знания, то всегда при этом испытывает чувство удовлетворения и стремится испытать это чувство вновь. От меня, как от учителя, требуется умение подбора соответствующих учебных задач. Уровень сложности этих задач должен быть таким, чтобы учащийся смог решить ее, совершив для себя открытие. Поскольку у каждого из обучающихся свой познавательный опыт, то представляемые в учебном процессе задания должны быть разно - уровневыми.

Целью деятельностного подхода в обучении является самостоятельное созидание в процессе продуктивной деятельности. Для этого у обучающегося должно быть достаточно опорных знаний. Например, опорным понятием для формирования понятия «уравнение химической реакции» являются понятие химическая формула, индекс, коэффициент, химическое уравнение. У школьника знания должны быть определенным образом упорядочены в его сознании. Системность ранее полученных знаний помогает соотнести новую информацию с опорными знаниями, организовав тем самым процесс созидания нового знания.

В своей работе я также и использую составление кластера. В центре доски записывается слово, отражающее предмет разговора на предстоящем уроке. Своим ученикам предлагаю вспомнить всё, что им известно по этому вопросу за 1 - 1,5 минуты и записать в виде кластера. Затем кластеры сравниваются, определяется неизвестное понятие и формулируется тема урока.

Основная функция учебных задач - формирование и развитие приемов обучения, учебной деятельности и мотивация учащихся на сам процесс обучения, на процесс познания. На уроках систематически предлагаются задания, меняющиеся по принципу усложнения и комбинирования тренируемых операций. Организуются лабораторные и практические работы с элементами исследовательской деятельности.

### **Список используемой литературы**

1. Н. Е. Дерябина «Системно - деятельностный подход к построению курса органической химии» // Химия в школе. - 2009. - N 11. - С. 18 - 27.

2. С. В. Дмитриев «Системно - деятельностный подход в технологии школьного обучения.» // Школьные технологии. - 2007. - N 9. - С. 33 - 42.

3. С. В. Ярцева «Реализация системно - деятельностного подхода при обучении химии» // Химия в школе. - 2010. – N 6. - С. 23 - 27.

4. Н. Р. Файзуллина «Об использовании деятельностного подхода в обучении.» // Химия в школе. - 2008. - N 3. - С. 19 - 21

© И.Б.Коптевская, 2016

**УДК 37**

**С.А. Косабущкая**

к.п.н., доцент кафедры социально - педагогического образования  
Санкт - Петербургская Академия постдипломного педагогического образования  
Г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

### **СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИЗМА И НАЦИОНАЛИЗМА СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

В условиях динамичного развития структуры российского общества имеет место достаточно опасная тенденция нарастания в нем межэтнической, межконфессиональной, социально - экономической и политической нетерпимости. Этот процесс может сопровождаться усилением проявлений в массовом сознании ксенофобии, этнофобии, антисемитизма и национализма, что нередко используется экстремистскими движениями, разжигающими ненависть, национальную рознь и провоцирующими социальные конфликты в обществе. Крайнюю озабоченность вызывают попытки использования экстремистской идеологической основы для вовлечения подростков в преступную деятельность.

Как показывают данные полученные в результате мониторинга по проблемам, связанным с проявлениями экстремистской направленности среди несовершеннолетних, и учету профилактической работы образовательных учреждений Санкт - Петербурга (2015 - 2016 год), среди актуальных социальных проблем подростки (подростки 14 - 17 лет – 2433 человека) и социальные педагоги (648 социальных педагоги) выделяют: приток иностранцев и беженцев, насилие и агрессия, война и угроза войны, проблемы экстремизма и национализма (более 70 % выборов).

Также в ходе мониторинга был проанализирован опыт работы социальных педагогов по профилактике экстремизма и национализма в Санкт - Петербурге и определена специфика в рамках данной деятельности.

Среди наиболее эффективных методы и формы для решения проблем, связанных с профилактикой экстремизма и национализма среди несовершеннолетних специалисты выделяют:

- беседы, диспуты, деловые игры на правовые темы – 90 %
- включение в различные виды досуговой деятельности – 81 %

- встречи с представителями правоохранительных органов - 79 %
- включение в спортивную деятельность - 74 %
- консультирование по правовым вопросам – 70 %
- тренинги, направленные на освоение положительных социальных ролей - 68 %

При анализе своей деятельности по профилактике экстремизма и национализма социальные педагоги указывают на необходимость повышения взаимодействия среди педагогов образовательных учреждений. При этом они отмечают недостаточную эффективность (отсутствие) взаимодействия со следующими специалистами: классный руководитель - 86 %, психолог – 80 %, зам. директора по ВР – 72 %, педагоги доп. образования – 55 %, учителя - предметники - 29 %.

Анализируя свое взаимодействие с субъектами профилактики, социальные педагоги отмечают необходимость усиления и оптимизации взаимодействия с правоохранительными органами – 85 %, общественными организациями – 65 %, дополнительным образованием – 55 %, социальной защитой - 45 %, здравоохранением - 27 %, прокуратурой - 19 % . По мнению специалистов усиление взаимодействия в значительной повысит эффективность профилактической работы.

Определенные сложности испытывают социальные педагоги при определении склонности подростков к экстремизму / национализму. Как наиболее часто используемые специалисты называют: наблюдение за поведением и оценка внешнего вида ребенка – 99 % , беседа – 85 % , анкетирование – 75 % . Более 50 % специалистов отмечают как наиболее часто используемые: психологическая диагностика личности и тестирование, сообщения одноклассников, анализ общения ребенка в социальных сетях.

Соответственно специалисты отмечают необходимость разработке следующего научно - методического обеспечения для повышения эффективности профилактики экстремизма и национализма: диагностический инструментарий - 98 % , методические рекомендации - 90 % , система практических семинаров по обмену опытом - 89 % , встречи с правоохранительными органами - 66 % .

Таким образом, взаимодействие социальных педагогов с педагогами ОУ (классный руководитель, зам. директора по ВР, психолог) и субъектами профилактики (правоохранительные органы, общественные организации, дополнительное образование, социальная защита) находится на низком уровне и требует оптимизации. В связи низкой правовой грамотностью по вопросам ответственности за совершение правонарушений и преступлений экстремистского характера среди педагогов, учащихся, и их родителей необходимо разработать цикл информационно - просветительских мероприятий, направленных на ее повышение. Для повышения уровня выявления среди учащихся «группы риска» подростков склонных к проявлению экстремизма и национализма необходимо создать рабочие группы по разработке диагностических методик и процедур. Экстремизм среди школьников как многофакторное социальное явление требует разработки специальных программ, направленных на обучение и воспитание качеств учащегося, препятствующих формированию и проявлению установок к экстремизму с учетом особенностей сознания и поведения учащихся, выявленных в результате исследования.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО - ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воспитание культурно - гигиенических навыков направлено на укрепление здоровья ребёнка. Вместе с тем оно включает важную задачу – воспитание культуры поведения. Забота о здоровье детей, их физическом развитии начинается с воспитания у них любви к чистоте, опрятности, порядку. «Одна из важнейших задач детского сада, - писала Н. К. Крупская – привить ребятам навыки, укрепляющие их здоровье. С раннего возраста надо учить ребят мыть руки перед едой, есть из отдельной тарелки, ходить чистыми, стричь волосы, вытряхивать одежду, не пить сырой воды, вовремя есть, вовремя спать, быть больше на свежем воздухе и так далее». Все меры, которые разрабатывает дошкольная гигиена, способствуют нормальному физическому, гигиеническому развитию детей, укреплению их здоровья. Проблемы воспитания культурно - гигиенических навыков детей занимались такие отечественные авторы, как Выготский Л. С., Забрамная С. Д., Малер А. Р., Шипицина Л. М. Среди зарубежных авторов можно выделить Кристен У., Нюканен Л.

К культурно - гигиеническим навыкам относятся навыки по соблюдению чистоты тела, культурной еды, поддержания порядка в окружающей обстановке и культурных взаимоотношений детей друг с другом, а так же со взрослыми. Физиологической основой культурно - гигиенических навыков и привычек является образование условно - рефлекторных связей, выработка динамических стереотипов. Культурно - гигиенические навыки и привычки имеют выраженную социальную направленность, так как дети приучаются выполнять установленные в обществе правила, соответствующие нормам поведения [3, с. 256]. На формирование навыков и привычек оказывают влияние и специально направленные действия взрослых, и вся окружающая обстановка. Поведение, манеры, в особенности близких людей, отражаются на содержании детских привычек. Культурно - гигиенические навыки и привычки в значительной степени формируются в дошкольном возрасте, так как центральная нервная система ребенка в высшей степени пластична, а действия, связанные с принятием пищи, одеванием, умыванием, повторяются каждый день и неоднократно. Наиболее успешно гигиенические навыки формируются у детей раннего и младшего дошкольного возраста. В дальнейшем приобретенные навыки необходимо закреплять и расширять. В раннем и младшем дошкольном возрасте дети начинают проявлять самостоятельность в самообслуживании. Интерес, внимание ребенка к бытовым действиям, впечатлительность нервной системы дают возможность взрослым быстро научить ребенка определенной последовательности операций, из которых складывается каждое действие, приемам, которые помогают выполнять задание быстро, экономно. Если же это время упустить, неправильные действия автоматизируются, ребенок привыкает к неряшливости, небрежности. Важным фактором воспитания является

коллектив сверстников, где дети наблюдают положительные примеры, могут производить сравнения, получить помощь при затруднениях [2; с. 95].

Для эффективного гигиенического воспитания дошкольников большое значение имеет и внешний вид окружающих и взрослых. Нужно постоянно помнить о том, что дети в этом возрасте очень наблюдательны и склонны к подражанию, поэтому воспитатель должен быть для них образцом. Для закрепления знаний и навыков личной гигиены желательно давать детям различные поручения, например, назначить санитаров для систематической проверки у сверстников состояния ногтей, рук, одежды, содержания личных вещей в шкафу. Навыки и детей быстро становятся прочными, если они закрепляются постоянно в разных ситуациях [1, с.106]. Главное, чтобы детям было интересно, и чтобы они могли видеть результаты своих действий, (кто - то стал значительно опрятнее и т. д.). Обязательным условием формирования гигиенических навыков у детей, воспитания привычки к здоровому образу жизни является высокая санитарная культура персонала дошкольного учреждения. Где должны быть созданы необходимые условия для сохранения здоровья детей, полноценного физического и гигиенического развития. Следующее условие, необходимое для успешного гигиенического воспитания — единство требований со стороны взрослых. Ребенок приобретает гигиенические навыки в общении с воспитателем, медицинским работником, няней и, конечно, в семье. Обязанность родителей — постоянно закреплять гигиенические навыки, воспитываемые у ребенка в детском саду. Важно, чтобы взрослые подавали ребенку пример, сами всегда их соблюдали.

Воспитание культурно - гигиенических навыков у детей – первооснова всей дальнейшей работы и основа для развития физически крепкого ребенка. К тому же культурно - гигиенические навыки – это элементы самообслуживания, что является первой ступенью и основой для трудового воспитания.

#### **Список использованной литературы:**

1. Бочкарева О. И. Организация деятельности по формированию культурно - гигиенических навыков и этикета. Младшая и средняя группы. — Волгоград: ИТД «Корифей», 2008. — 106 с.
2. Белостоцкая Е. М., Виноградова Т. Ф. и др. Гигиенические основы воспитания детей от 3 до 7. — М.: Просвещение, 1991. — 95 с.
3. Дошкольная педагогика / под редакцией Логиновой В.И. и Саморуковой П.Г. - М.: Просвещение, 1988 — 256 с.

© С. А. Костина, 2016

УДК 37

**Котяхов В.В.**

Учитель технологии МБОУ СОШ №5  
г.Южно - Сахалинск, Российская Федерация

### **СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

Подготовка воспитанника к выбору профессии является неотъемлемой частью всестороннего и гармоничного развития личности, которая рассматривается в единстве и взаимодействии с нравственным, трудовым, интеллектуальным, политическим,



эстетическим и физическим развитием личности. Профориентация в личностном смысле - длительный и в достаточной степени необратимый социальный процесс освоения личностью той или иной профессии. Профессиональная ориентация в школе - это система учебно - воспитательной работы, направленной на усвоение учащимися необходимого объема знаний о социально - экономических и психофизических характеристиках профессий.

В широком смысле слова профориентация - система общественного и педагогического воздействия на молодёжь с целью её подготовки к сознательному выбору профессии, система государственных мероприятий, обеспечивающая научно обоснованный выбор профессии. В узком смысле слова профориентация - целенаправленная деятельность по формированию у учащихся внутренней потребности и готовности к сознательному выбору профессии.

В педагогической науке и практике профориентация рассматривается как система социально - педагогических мер, направленных на подготовку молодежи к сознательному выбору профессии. Профессиональная ориентация — это научно обоснованная система подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессии, призванная учитывать как индивидуальные особенности каждой личности, так и необходимость распределения трудовых ресурсов.[1, с.27]

Профессиональная ориентация выпускников отличается от адаптации к самостоятельной жизни в обществе тем, что раскрывает перспективы, которые могут быть реализованы благодаря способностям. Качественная профессиональная ориентация старшеклассника - это есть его карьерный рост, выбор социально значимой профессии, возможность получения дополнительного образования.

В процессе профессиональной ориентации могут возникать противоречия, связанные с профессиональным самоопределением учащихся: между их склонностями, способностями и требованиями избираемой профессии; осознанием уровня своего общего развития; притязаниями и реальными возможностями; склонностью и представлениям о престиже профессии; желанием заранее попробовать себя в избираемой профессиональной деятельности и отсутствием таковой возможности в школе; несоответствием здоровья, характера, привычек требованиям, предъявляемым профессией и др. Данные противоречия можно отнести к группе внутренних, личностно - психологических противоречий.[5, с.79] К группе внешних противоречий относятся социально - экономические: между возросшими требованиями к современному специалисту, профессиональными планами молодежи с высоким уровнем образования и экономической необходимостью заполнить вакантные рабочие места, потребностью общеобразовательной школы и других.

Сущность профориентации как общественной проблемы проявляется в том, что необходимо преодолеть противоречия между объективно существующими потребностями общества в сбалансированной структуре кадров и профессиональными устремлениями молодежи. Реально профессиональный выбор ребенком осуществляется не только как собственное решение, поскольку он еще не готов в полной мере осознать все стороны своей будущей жизни. Он нуждается в поддержке взрослых, специалистов, близких людей, всего общества. Результатом этой поддержки является осознанный, самостоятельный и обоснованный выбор своего жизненного и профессионального пути. Таким образом, профориентация осуществляется как бы на 2 - х взаимосвязанных уровнях - общественном и личностном.

Профориентация связана со всем учебно - воспитательным процессом и ее следует рассматривать как его органическую составную часть, которая тесно связана с другими направлениями деятельности учебных и воспитательных учреждений. В то же время у

профориентации есть свой предмет, специфические задачи, формы и методы. Профориентацию выделяют в самостоятельную область знаний, которая находится на стыке разных наук (педагогике, психологии, социологии, экономики, физиологии). Высшим уровнем профориентации, как отмечают Е. Ю. Пряжникова и Н. С. Пряжников, есть профессиональное самоопределение, когда человек готов самостоятельно и осознанно делать ответственный, профессиональный выбор без посторонней помощи.

Главные задачи деятельности по профориентации старшеклассников - это:

- сформировать положительное отношение к труду;
- научить разбираться в содержании профессиональной деятельности;
- научить соотносить требования, предъявляемые профессией, с индивидуальными качествами;
- научить анализировать свои возможности и способности, (сформировать потребность в осознании и оценке качеств и возможностей своей личности).

Можно выделить ряд направлений, способствующих решению практических вопросов профессионального самоопределения старшеклассников. К ним относятся : система профориентации, которая вооружает школьников необходимыми знаниями для ориентации в мире профессий и умениями объективно оценивать свои индивидуальные особенности, диагностические методики изучения личности школьников в целях оказания индивидуальной помощи в выборе профессии; банк профессиокарт; общественно - значимые мотивы выбора профессии; формирование элементов культуры в процессе подготовки учащихся к сознательному выбору профессии. [2, с.32]

Основными направлениями профориентационной работы в школе являются: профессиональная информация, профессиональное воспитание, профессиональная консультация.

Профессиональная информация включает в себя сведения о мире профессий, личностных и профессионально важных качествах человека, существенных для самоопределения, о системе учебных заведений и путях получения профессии, о потребностях общества в кадрах.

Профессиональное воспитание включает в себя формирование склонностей и профессиональных интересов школьников. Сущность педагогической работы по профессиональному воспитанию заключается в том, чтобы побуждать учащихся к участию в разнообразных формах учебной и внеклассной работы, к активной пробе сил. Это позволяет на практическом опыте определить свои склонности и способности. Склонность развивается в процессе деятельности, а профессиональные знания успешно накапливаются при наличии профессиональных интересов. Важно, чтобы школьник пробовал себя в самых различных видах деятельности.

Профессиональное консультирование - изучение личности учащегося и на этой основе формирование профессиональных рекомендаций. Профессиональная консультация чаще всего носит индивидуальный характер.

Однако, несмотря на некоторые положительные результаты, профориентация в современных условиях всё ещё не достигает своих главных целей – формирования у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах, требованиям к современному человеку. Существенным тормозом развития профориентации является то, что она, как правило, рассчитана на некоторого усредненного ученика; отсутствует индивидуальный, дифференцированный подход к личности выбирающего профессию; используются в основном словесные методы работы без предоставления возможности

каждому учащимся попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и в избираемой.

Для старшеклассников, выстраивающих свою карьерную траекторию, очень важно направление, связанное с раскрытием содержания профессий, способами получения как квалифицированной, так и не квалифицированной работы, социальных гарантий и профессиональных перспектив. Сегодня, когда жизненный опыт родителей, полученный во времена нестабильной социальной и общественной обстановки в стране, позволяет с трудом ориентироваться самим в складывающихся жизненных ситуациях, только образование может дать этим детям, позитивное жизненное направление и адаптацию к самостоятельной жизни в обществе. Вопросы и проблемы, порожденные недостатками в образовании, воспитании и профессионально - социальной ориентации, профессиональная непригодность, проблемы со здоровьем, психологическая и психическая неуравновешенность, неоправданная жестокость и т.д. могут быть сняты или обращены в позитивное русло благодаря созданию эффективной системы профориентации в школе.

### ЛИТЕРАТУРА

- 1.Пряжникова Е.Ю. Профориентация: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений / Е.Ю.Пряжникова, Н.С.Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 496 с.
- 2.Столяренко Л.Д. «Психодиагностика и профориентация в образовательных учреждениях» М.: Феникс 2005 г.
- 3.Арефьев И.П. «Подготовка учителей к профельному обучению старшеклассников / Педагогика. 2003. №5
- 4.Немова Н.В. «Управление введением системы предпрофильного обучения девятиклассников: Учебно - методическое пособие / М.:АПК и ПРО, 2003.
- 5.Климов Е.А. «Психология профессионального самоопределения». Учебн. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / М: Издательский центр «Академия» 2005.

© Котяхов В.В., 2016

### УДК - 615.825.1

**Кравец А.А.**, соискатель 3 года обучения,

Кафедра физической реабилитации и ОФК, ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ»

### **АНАЛЬГИЗИРУЮЩИЙ ЭФФЕКТ МОДИФИЦИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ДИАФРАГМАЛЬНОГО ДЫХАНИЯ ПРИ ПОЯСНИЧНЫХ ДОРСОПАТИЯХ У ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА**

**Введение:** Дорсопатии и сопутствующий им симптомокомплекс, включающий физический компонент, резко ограничивают социально - трудовую активность пациентов и способствуют снижению уровня качества жизни больного.

Результаты эпидемиологических исследований свидетельствуют о наибольшей распространенности поясничных дорсопатий, особенно в наиболее трудоспособном возрасте. (Попелянский Я.Ю., 2002, Скоромец А.А., 2001, Насонова В.А., 2000, S.D.Boden, A.L.Swanson, 1998).

Лечебная физическая культура в системе комплексной реабилитации лиц с поясничными дорсопатиями преследует цели снижения степени выраженности болевого синдрома, нормализации трофики прилегающих тканей, укрепления мышц стабилизаторов спины.

В комплексах ЛФК отдельное место отводится дыхательным упражнениям, способствующим общей релаксации, нормализации работы органов и тканей, ускорению обмена веществ. При поясничных дорсопатиях успешно применяются дыхательные упражнения с акцентом на диафрагму, направленные на снятие напряжения паравертебральных и подвздошно - поясничных мышц и, как следствие, снижению болевого синдрома. [1, 154]. Диафрагма участвует в постуральном контроле и стабилизации поясничного отдела позвоночника [2, 1265–1275; 3, 388–395; 4, 539–548; 5, 2594–2601; 6, 347–353, 8, 383–392]. Контролируемое диафрагмальное дыхание способствует активации и укреплению мышц брюшного пресса, участвующих в стабилизации поясничного отдела позвоночника. [7, 491–493] Через аортальное отверстие диафрагмы проходит грудной лимфатический проток. Сокращение и расслабление диафрагмы во время контролируемого диафрагмального дыхания дифференцированной амплитуды предположительно способствует ускорению тока лимфы и, как следствие, снижению отека тканей.

**Цель работы:** в пилотном исследовании сформировать и экспериментально обосновать анализирующий эффект модифицированной методики диафрагмального дыхания при поясничных дорсопатиях.

**Методика:** В рамках исследования была разработана модифицированная методика диафрагмального дыхания (Патент №2531424), представляющая собой последовательность контролируемых диафрагмальных вдохов и выдохов различной амплитуды, в сочетании с задержкой дыхания.

**Организация и методы:** Исследование проводилось на базе центра дыхательных техник Бодифлекс и Оксисайз «Тонкости тела» в г. Москва. В исследовании участвовали 26 женщин в возрасте 45 - 55 лет, с поясничными дорсопатиями на 1 - 3 неделе подострого периода протекания заболевания. Для оценки эффективности разработанной методики использовалась Визуальная Аналоговая Шкала боли (ВАШ), педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, статистический анализ.

Испытуемые выполняли дыхательные упражнения по предложенной методике ежедневно в течение 20 минут, 2 раза в день в течение 7 дней.

**Результаты:** Показатели уровня боли по Визуальной Аналоговой Шкале снизились в среднем на 1,76 ± 0,49 балла ( $p \leq 0,05$ )

**Вывод:** Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать предположение о положительном воздействии модифицированной методики диафрагмального дыхания на снижение степени выраженности болевого синдрома поясничного отдела позвоночника и целесообразности ее применения в процедуре лечебной гимнастики, как самостоятельно, так и в сочетании с упражнениями при поясничных дорсопатиях.

#### **Список использованной литературы:**

1. Стариков С.М. Физическая реабилитация в комплексном лечении больных с дорсопатиями: Монография РМАПО / С.М. Стариков, Б.А. Поляев, Д.Д. Болотов. – М.: Красная звезда, 2012. - 154с.

2. Arjmand, N., Shirazi - Adl, A. Role of intra - abdominal pressure in the unloading and stabilization of the human spine during staticlifting tasks // Eur. Spine J. - 2006. - №15 (8), 1265–1275.

3. Cholewicki, J., Juluru, K., Radebold, A., Panjabi, M.M., McGill, S.M., Lumbar spine stability can be augmented with an abdominal belt and / or increased intraabdominal pressure // Eur. Spine J. - 1999. - № 8 (5), 388–395.
4. Hodges PW, Butler JE, McKenzie DK, et al. Contraction of the human diaphragm during rapid postural adjustments. // J Physiol. - 1997, 539–548.
5. Hodges, P., Kaigle Holm, A., Holm, S., Ekström, L., Cresswell, A., Hansson, T., Thorstensson, A. Intervertebral stiffness of the spine is increased by evoked contraction of transversus abdominis and the diaphragm: in vivo porcine studies. // Spine, - 2003 - №28(23) - 2594–2601.
6. Hodges, P.W., Cresswell, A.G., Daggfeldt, K., Thorstensson, A., In vivo measurement of the effect of intra - abdominal pressure on the human spine // J. Biomech - 2003 - № 34 (3), 347–353
7. Ji Won Park, Migyoung Kweon, Soonmi Hong. J. The influences of position and forced respiratory maneuvers on spinal stability muscles // Phys Ther Sci. - 2015. February; 27(2): P. 491–493.
8. Kolar P, Neurwith J, Sanda J, Suchanek V, Svata Z, et al. Analysis of diaphragm movement during tidal breathing and during its activation while breath holding using mri synchronized with spirometry // Physiol Res, - 2009, 383–392

© Кравец А.А., 2016

## УДК 378.1

**В.В. Краснощеков**

заместитель директора института международных образовательных программ  
Санкт - Петербургский государственный политехнический университет  
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

**Н.В. Семенова**

доцент кафедры высшей математики  
Санкт - Петербургский государственный политехнический университет  
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

## АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК СТУДЕНТОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАНИЙ НА АЛГЕБРУ СОБЫТИЙ

Авторами издано учебное пособие по теории вероятностей и математической статистике [1]. В пособии собрано около 1500 типовых заданий [2], сгруппированных в 18 разделов, по 80 заданий в каждом разделе. Каждый раздел сопровождается краткими теоретическими сведениями и примерами выполнения заданий. Задания характеризуются относительной простотой, их решение не предполагает громоздких вычислений, поэтому задания пособия можно использовать для текущего понедельного контроля на практических занятиях и на лекциях [3].

Многолетний опыт апробации заданий, включенных в пособие, позволил выявить типичные ошибки студентов. Настоящая работа является продолжением статей авторов [4 –

7], в которых рассматриваются типичные ошибки, совершаемые студентами при применении выборочного метода, нахождении характеристик выборки, решении задач на биномиальное распределение и на классическую схему выбора. Обоснование необходимости анализа студенческих ошибок полностью приведено в статье [4].

Среди заданий по теории в настоящей работе анализируется одно, связанное с нахождением вероятностей сумм и произведений различных случайных событий. Это задание № 2 из авторского сборника [1, 25 – 41].

**Задание.** Студент может получить на экзамене пятерку с вероятностью 60 % , четверку – с вероятностью 30 % и тройку с вероятностью 10 % . Студенту надо сдать 3 экзамена. Найти вероятности событий:

*A* – студент получит все пятерки;

*B* – студент получит ровно 2 пятерки;

*C* – студент получит ровно 1 пятерку;

*D* – студент не получит ни одной пятерки;

*E* – студент получит хотя бы 1 пятерку;

*F* – студент получит хотя бы 2 пятерки;

*G* – студент получит все разные оценки;

*H* – студент получит две пятерки и четверку;

*I* – студент получит тройку на первом экзамене, четверку – на втором и пятерку на третьем;

*J* – студент получит пятерку хотя бы на первом экзамене.

**Решение.** Обозначим:  $p_1 = 0,6$  – вероятность получить пятерку;  $q_1 = 1 - p_1 = 1 - 0,6 = 0,4$  – вероятность не получить пятерки;  $p_2 = 0,3$  – вероятность получить четверку,  $q_2 = 1 - p_2 = 1 - 0,3 = 0,7$  – вероятность не получить четверки;  $p_3 = 0,1$  – вероятность получить тройку;  $q_3 = 1 - p_3 = 1 - 0,1 = 0,9$  – вероятность не получить тройки.

*Первая ошибка* совершается самыми слабыми студентами (около 3 % случаев), которые вообще не пытаются понять принципов сложения и умножения. Они пытаются формализовать задачу исключительно по аналогии с образцом, либо произвольно, создавая причудливые комбинации сумм и произведений вероятностей. Источник ошибки – следование только одной из возможных формул, приведенных в образце. Подобный способ поиска решения мог быть сформирован в школе – успех гарантируется применением правильно подобранной формулы в одноэтапном алгоритме. Профилактика ошибки состоит в акцентировании на различиях в сходных по виду формулах. Необходимо добиваться, чтобы студенты хотя бы попытались разобраться в алгоритмах решения и соответствующих формулах.

*Вторую ошибку* можно рассматривать как разновидность первой. Она связана с тем, что студенты не вычисляют вероятности противоположных событий  $Q_1$  - неполучения соответствующих оценок (до 3 % случаев). В результате все дальнейшие формулы строятся на логических схемах перебора вариантов только получения оценок. По сути, это не является ошибкой. Однако отсутствие вероятностей противоположных событий приводит к громоздким вероятностным моделям, которые не удастся построить тем

крайне слабым студентам, которые подобную ошибку совершают. Профилактика – как и для первой ошибки.

Тогда

$$P(A) = p_1 \cdot p_1 \cdot p_1 = 0,6 \cdot 0,6 \cdot 0,6 = 0,216;$$

$$P(B) = p_1 \cdot p_1 \cdot q_1 + p_1 \cdot q_1 \cdot p_1 + q_1 \cdot p_1 \cdot p_1 = 3p_1 \cdot p_1 \cdot q_1 = 0,6 \cdot 0,6 \cdot 0,4 + 0,6 \cdot 0,4 \cdot 0,6 + 0,4 \cdot 0,6 \cdot 0,6 = 0,432.$$

**Третья ошибка** обусловлена непониманием студентами принципов вероятностного сложения и умножения, что приводит к перемножению неверного числа вероятностей (до 10 % случаев). Обычно в приведенных примерах студенты, допускающие подобную ошибку, записывают комбинацию из двух сомножителей (реже - четырех) вместо положенных трех. Для предотвращения ошибки следует как можно детальнее объяснять принципы алгебры событий.

Вариантом третьей является **четвертая ошибка**, происходящая вследствие нарушения связи логических и арифметических операций – «и» = «умножение, «или» = «сложение» (около 3 % случаев). В результате студент записывает формулу, являющуюся бессмысленным нагромождением вероятностей. Профилактика та же, что и в случае второй ошибки.

**Пятая ошибка** является наиболее распространенной (до 40 % случаев в зависимости от уровня подготовки студентов). Студенты не учитывают необходимости перестановки вероятностей - сомножителей в слагаемых. Главным способом предотвращения ошибки является акцентирование на необходимости учета порядка появления событий в отличие от задач на классическую схему выбора. Ошибка приводит к снижению значения вероятности, поэтому при анализе результатов необходимо указать студентам на невозможность получения малого значения вероятности в условиях большой свободы выбора. Вариантом ошибки является неполный перебор перестановочных комбинаций в слагаемых. Способы предотвращения ошибки – те же.

$$P(C) = p_1 \cdot q_1 \cdot q_1 + q_1 \cdot p_1 \cdot q_1 + q_1 \cdot q_1 \cdot p_1 = 3p_1 \cdot q_1 \cdot q_1 = 0,6 \cdot 0,4 \cdot 0,4 + 0,4 \cdot 0,6 \cdot 0,4 + 0,4 \cdot 0,4 \cdot 0,6 = 0,288.$$

$$P(D) = q_1 \cdot q_1 \cdot q_1 = 0,4 \cdot 0,4 \cdot 0,4 = 0,064.$$

Здесь уместно напомнить о смысле полной группы событий в построенной вероятностной модели. А именно, проверим выполнение условия полной группы:

$$P(A) + P(B) + P(C) + P(D) = 0,216 + 0,432 + 0,288 + 0,064 = 1$$

$$P(E) = P(A) + P(B) + P(C) = 0,216 + 0,432 + 0,288 = 0,936.$$

Также можно вычислить вероятность получения хотя бы одной пятерки (событие **E**) через вероятность противоположного события «не получить ни одной пятерки» **D**:

$$P(E) = 1 - P(D) = 1 - 0,064 = 0,936.$$

**Шестая ошибка**, не являясь ошибкой как таковой, может привести к погрешностям в построении вероятностной модели задачи. Она состоит в том, что студенты не используют формулу вероятности противоположного события при вычислении вероятности появления «хотя бы одного» события. Данный пример не является наглядным, однако, в более сложных случаях игнорирование формулы вычисления вероятности события через вероятность противоположного события может привести к громоздким построениям, в которых нетрудно допустить ошибку.

$$P(F) = P(A) + P(B) = 0,216 + 0,432 = 0,648;$$

$$P(G) = p_1 \cdot p_2 \cdot p_3 + p_1 \cdot p_3 \cdot p_2 + p_2 \cdot p_3 \cdot p_1 + p_2 \cdot p_3 \cdot p_1 + p_3 \cdot p_1 \cdot p_2 + p_3 \cdot p_2 \cdot p_1 = \\ = 6 \cdot p_1 \cdot p_2 \cdot p_3 = 6 \cdot 0,6 \cdot 0,3 \cdot 0,1 = 0,108;$$

$$P(H) = p_1 \cdot p_1 \cdot p_2 + p_1 \cdot p_2 \cdot p_1 + p_2 \cdot p_1 \cdot p_1 = 3 \cdot p_1 \cdot p_1 \cdot p_2 = 3 \cdot 0,6 \cdot 0,6 \cdot 0,3 = 0,324;$$

$$P(I) = p_3 \cdot p_4 \cdot p_1 = 0,1 \cdot 0,3 \cdot 0,6 = 0,018;$$

$$P(J) = p_1 \cdot q_1 \cdot q_1 + p_1 \cdot q_1 \cdot p_1 + p_1 \cdot p_1 \cdot q_1 + p_1 \cdot p_1 \cdot p_1 = 0,6 \cdot 0,4 \cdot 0,4 + 0,6 \cdot 0,4 \cdot 0,6 + \\ + 0,6 \cdot 0,6 \cdot 0,4 + 0,6 \cdot 0,6 \cdot 0,6 = 0,59$$

*Седьмая ошибка* происходит от того, что студенты не различают события «получить хотя бы одну пятерку» и «получить пятерку хотя бы на первом экзамене». Необходимо повторно акцентировать на необходимости учета порядка. С дидактической точки зрения весьма полезны задания на нахождение вероятностей нумерованных по очереди событий, которые обычно не используются преподавателями. Именно такие задания не теоретически, а практически ориентируют студентов на важность порядка появления событий при применении формул умножения и сложения вероятностей.

Вероятность получить пятерку на экзамене достаточно высокая, поэтому, наибольшей будет вероятность события **D** – получения хотя бы одной пятерки. В то же время, очевидно, что вероятность события **F** – получения всех различных оценок – в 6 раз больше вероятности более редкого события **H** – получения этих же оценок, но в определенном порядке. Такой элементарный анализ, несомненно, способствует формированию вероятностного подхода к научному познанию студентов

При составлении заданий в разделе № 2 авторы использовали интегральный подход к составлению заданий, под которым понимается сосредоточение в одном задании широкого спектра вопросов по заданной тематике. Главная цель интегрального подхода – получить достаточное количество числового материала для обсуждения и анализа. Основные положения интегрального подхода таковы.

Во - первых, получая ответы на все вопросы задания, студенты хорошо усваивают, понятие полной группы событий, т.е. имеют возможность найти все шансы модели и оценить их вероятность. Во - вторых, прорабатывается понятие и практика применения вероятностной альтернативы «хотя бы один – ни одного», которая лежит в основе теории надежности. Также можно ввести более сложные разновидности вероятностной альтернативы, например, найти вероятность события «хотя бы два» или «хотя бы второй». В - третьих, студенты осваивают методологию построения вероятностных моделей с точными формулировками компонентов модели, отражающими потребности практики.

Задание № 2 наглядно демонстрирует отличие интегрального подхода к составлению заданий от традиционного. При традиционном подходе студентам предлагают ответить на один, максимум два вопроса, которые обычно вызывают недоумение студентов своей условностью. Кроме того, интегральный подход дает обильный числовой материал для анализа результатов выполнения задания, чего невозможно добиться при традиционном подходе, и который составляет суть вероятностного подхода к научному познанию [8, 9].

Для реализации вероятностного подхода на занятиях по теории вероятностей и математической статистике можно предложить ряд общих рекомендаций.



Во - первых, сам преподаватель должен осознать важность системного подхода в методологии научного познания [10], и равноправие детерминистского и вероятностного подходов в анализе явлений окружающего мира.

Во - вторых, необходимо снизить уровень математического абстрагирования в преподавании теории вероятностей, обращаясь к моделированию житейских ситуаций. Следует исключить из рассмотрения «шары», абстрактные «детали», «карточки», «карты», «кости» и пр. Введение задач с тематикой студенческой жизни, сервиса, строительства, деятельности компаний и т.п. способствует не только росту мотивации студентов к освоению теории вероятностей, но и осознанию универсальности вероятностного подхода как части системного.

В - третьих, следует добиваться проведения студентами анализа вероятностных моделей. Завершающим этапом моделирования является оценка адекватности построенной модели. Это означает обязательность выводов, анализа полученных результатов и их согласованности с житейской логикой.

В - четвертых, следует строить изложение, опираясь на моделирование практических задач, показывая область применимости и ограниченность вероятностных моделей. Для этого следует подходить к составлению заданий по теории вероятностей с позиций полезности результата для понимания сути моделируемого явления.

В - пятых, следует использовать интегральный подход к составлению заданий, основные положения которого изложены выше.

Авторами разработаны критерии оценки каждого из заданий по теории вероятностей и математической статистике. С примерами этих критериев можно ознакомиться в работе [11]. За полностью правильное выполнение задания на алгебру событий предлагается начислять 20 баллов ввиду относительной трудоемкости задания по сравнению с некоторыми другими заданиями сборника [1]. Правильное выполнение различных элементов задания оценивается в различное число баллов. Ясно, что каждая ошибка ведет к снижению общей оценки.

**Вывод.** Задания на нахождение вероятностей суммы и произведения событий являются ключевыми в теме «Случайные события». Более того, выполнение заданий по этой теме в наибольшей степени способствует формированию у студентов вероятностного подхода к научному познанию. Авторы разработали интегральный подход к составлению заданий, наилучшим образом раскрывающий идеи вероятностного подхода. Преподавателям следует уделять особое внимание профилактике ошибок, допускаемых студентами при решении заданий на алгебру событий.

### **Список использованной литературы:**

1. Краснощеков В.В., Семенова Н.В. Математика. Тестовые задания по теории вероятностей и математической статистике. СПб., Изд - во Политехн. ун - та, 2013. – 223 с.
2. Краснощеков В.В., Семенова Н.В. Концепция типовых заданий по теории вероятностей и математической статистике // Актуальные проблемы педагогики и психологии. Уфа, РИЦ БашГУ, 2014. – С. 156158.
3. Краснощеков В.В., Семенова Н.В. Методы контроля формирования математических компетенций в больших потоках // Высокие интеллектуальные технологии и инновации в

национальных исследовательских университетов. Т. 2. СПб, Изд - во Политехн. ун - та, 2013. – С. 95 - 97.

4. Краснощеков В.В., Семенова Н.В. Анализ типичных ошибок студентов при решении заданий на применение выборочного метода // Инновационные процессы в психологии и педагогике. Уфа, Аэтерна, 2014. – С. 69 - 70.

5. Краснощеков В.В., Семенова Н.В. Анализ типичных ошибок студентов при решении заданий на нахождение выборочных характеристик // Современное состояние психологии и педагогике. Уфа, Аэтерна, 2015. – С. 80 - 85

6. Краснощеков В.В., Семенова Н.В. Анализ типичных ошибок студентов при решении заданий на биномиальное распределение // Теоретические и практические вопросы психологии и педагогике. Уфа, АЭТЕРНА, 2015. – С. 277–282.

7. Краснощеков В.В., Семенова Н.В. Анализ типичных ошибок студентов при решении заданий на классическую схему выбора // Научно - методологические и социальные аспекты психологии и педагогике. Ч. 1. Уфа, АЭТЕРНА, 2016. – С. 261–266.

8. Краснощеков В.В., Семенова Н.В. Вероятностные модели как фактор формирования у студентов вероятностного подхода к познанию // Цифровое общество в контексте развития личности. Уфа, АЭТЕРНА, 2016. – С. 85 - 88.

9. Краснощеков В.В., Семенова Н.В. Формирование вероятностного подхода как методологии научного познания студентов вузов // Современные наукоемкие технологии, 2016, № 9, часть 3. - С. 515 - 519.

10. Дорфман Л.Я. Эмпирическая психология: исторические и философские предпосылки. М., Смысл, 2003. – 107 с.

11. Краснощеков В.В., Семенова Н.В. Критерии оценки типовых заданий по теории вероятностей и математической статистике // Тенденции развития педагогики и психологии. Уфа, РИЦ БашГУ, 2014. – С. 36 - 40.

© В.В. Краснощеков, Н.В. Семенова, 2016

**УДК 37.014.3**

**М.А.Крылова**

к.псих.н., доцент кафедры педагогики и психологии начального образования  
Тверской государственной университет  
г. Тверь, Российская Федерация

### **АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ**

В последнее десятилетие интерес к вопросам профессионального воспитания в высшей школе не просто возрос. Он встал довольно остро: какие стратегии профессионального воспитания существуют и каковы их ценностные основы. Именно система ценностей стратегии воспитания отражает сущностные механизмы, которые регулируют учебно - профессиональное бытие и учебно - профессиональную деятельность обучающихся. Данное исследование посвящено аксиологическому анализу стратегий профессионального

воспитания в вузе (на основе опыта вузов с педагогическими направлениями подготовки). Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ №15 - 06 - 10211.

В настоящее время в педагогической и психологической науке нет единого понимания сущности профессионального воспитания. Это связано, прежде всего, с различием методологических позиций исследователей по вопросам социально - психологических механизмов, обеспечивающих людям разного возраста профессиональное становление и подготовку к профессиональной деятельности.

Профессиональное воспитание обычно понимается как воспитание профессионала, профессионально - важных качеств, компетенций, профессиональной воспитанности и культуры (Байдашева Е.Н., Белов В.И., Калинина З.Н., Репринцев А.В. и др.). Можно утверждать, что в настоящее время в отечественной науке достаточно определенно оформились такие подходы, как: формирующий, компетентностный, культурно - антропологический, личностно - деятельностный, аксиологический, системный, индивидуальный, синергетический, кластерный. Вместе с тем, эти подходы не являются стратегиями профессионального воспитания. Перечисленные подходы скорее отражают «как», «за счет чего» возможно реализовать профессиональное воспитание. Стратегию же можно рассматривать как некую общую идею или стержень. Анализ концепций воспитания вузов, выступлений научных и педагогических работников на семинарах, круглых столах, конференциях, сообщений в средствах массовой информации позволяет говорить о нескольких стратегиях профессионального воспитания. Все они отражают ту или иную философскую парадигму образования (прагматизм, классический реализм, культурный консерватизм и др.). Рассмотрим ценностные основы стратегий воспитания в рамках отдельных философских образовательных парадигм.

Прагматизм в системе образования отстаивает ценность личного опыта, поиск индивидом личных истин. Данная парадигма находит отражение в стратегии профессионального воспитания, которую можно назвать стратегия нелинейных образовательных траекторий. Ряд авторов (О.Н. Олейникова, Зеер Э.Г. и др.) видят ценность любого учебного и профессионального опыта индивида в приращивании его профессионального мастерства «в рамках «обучения в течение всей жизни». Инструментами реализации данной стратегии в вузе становится создание условий для академической мобильности (например, перезачет зачетных единиц при переходе студента из одного вуза в другой), контроль уровня освоения профессиональных и личностных компетенций (например, комплексная итоговая проверка в ходе федерального интернет - экзамен бакалавра), создание портфолио студентов. В соответствии с данной стратегией студент «творит себя сам». Ценность познания истины и лжи дает мощный толчок для развития науки, инноваций. Данная стратегия перспективна при высокой активности и субъектности студента, а также при параллельном использовании технологий обучения, основанных на включении студента в учебную и профессиональную деятельность как исследовательскую. Иначе данная стратегия рискует стать формальной, пышно оформленной внешними мероприятиями и толстыми правильными отчетами о благополучии профессионального воспитания.

В рамках идеологии классического реализма образование должно дать молодому человеку привычку приобретать знания, использовать их наслаждаться ими. Ценны социальные и профессиональные компетенции, заявленные государством. Данная

парадигма находит отражение в стратегии профессионального воспитания, которую можно назвать «стратегия пробы сил». Ценностной основой данной стратегии является деятельностное отношение индивида к миру. На первый план выступают категории полезного (вредного), что проверяется практической деятельностью (Прияткина Н.Ю.[9], Ульянова Н.Ю.[10], Шмелева Е.А. и др.). Технологическими решениями реализации данной стратегии в вузе становится создание условий для максимальной пробы студентом своих сил в учебно - профессиональной деятельности (создание молодежных бизнес - парков, бизнес - инкубаторов, педагогических отрядов, организация ярмарок вакансий для выпускников и студентов младших курсов, творческие олимпиады и конкурсы, научные кружки). Результативность и эффект реализации данной стратегии очень сильно зависят от заинтересованности и активности научных и педагогических работников вуза и представителей администрации, их профессионального и личностного потенциала, умения зажечь, повести за собой, дать студентам веру в собственные силы. Ценность практической деятельности дает мощный толчок для экспериментов, новаторской деятельности как преподавателей, так и студентов. Данная стратегия перспективна при высокой профессиональной и личностной зрелости преподавателей, работающих со студентами, единстве, целеустремленности педагогических коллективов (сотрудников кафедр, лабораторий, центров). Иначе данная стратегия рискует стать высоко бюрократизированной системой с огромным количеством отчетов, приказов, планов видимости бурной практической деятельности и студентами, осваивающими практическую деятельность методом проб и ошибок.

Идеология культурного консерватизма трактует образование как передачу молодому поколению культурных достижений, достойных традиций прошлого, составляющих ткань цивилизации. Ценность представляет сохранение культуры традиций. В рамках данной идеологии стратегия профессионального воспитания отражает идеи коллективного творческого воспитания, проектирования и укрепления воспитательных систем, ценностные ориентации, выкованные традицией данной образовательной организации, региона в целом. Именно традиции аккумулируют в себе лучшие, эффективные, работающие, мудрые находки. Эти находки составляют систему, благодаря чему являются базой стратегии профессионального воспитания (работы И.А. Зимней, В.А. Караковского, Л.И.Новиковой, М.И.Рожкова, Н.Л.Селивановой и др.). Стратегия традиций возможна, если у вуза или отдельного структурного подразделения имеет особый «дух» этого заведения. Киселев Н.Н., Киселева Е.В. [5, с.32] отмечают, что механизмом реализации профессионального воспитания выступает «воспитывающая деятельность, воспитывающие отношения, воспитывающая предметно - внешняя среда и пронизывающие все воспитывающие традиции».

Инструментом реализации данной стратегии становится педагогическая система, а ее приметными сторонами гордость выпускников за свою alma mater, связь с вузом или факультетом (кафедрой) спустя многие годы. В случае подражания стратегии традиций в ряде вузов можно видеть формально созданные ассоциации выпускников, планы воспитательной работы с заимствованными годовыми кругами событий, ничем не отличающихся от других, не отражающими дух этого структурного подразделения, вуза и региона в целом.

В последние несколько лет в концепциях воспитательной работы в вузах нашла отражение стратегия «профессиональной мобильности».

Вопрос отнесения этой стратегии к какой - либо образовательной парадигме достаточно непросто. Профессиональная мобильность трактуется Ковалевой А.И. как «перемещение индивида или профессиональных групп в социально - профессиональной структуре общества с изменениями или без изменения социального статуса» [6, с.298]. Аналогичное понимание дает Кашлач В.М. [4], ссылаясь на Батышева С.Я., указывает, что мобильность связана со способностью самостоятельно приспосабливаться к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности. Анализ развития данного понятия в нашей стране показывает, что профессиональную мобильность педагога традиционно рассматривали как инструмент личного профессионального развития в рамках своей профессии, т.е. вертикальная мобильность. Вместе с тем, современные исследования все больше рассматривают варианты горизонтальной мобильности (освоение человеком смежных специальностей или принципиально иных для расширения его возможностей). Профессиональная мобильность рассматривается как важное качество человека в изменяющемся, нестабильном мире, в ситуации хаоса, неустойчивости на рынке труда.

По внешним признакам стратегия профессиональной мобильности вырастает из позиций синергетики в педагогике. В самом деле, синергетический подход утверждает идею неопределенности, нелинейности, самоорганизации систем. Система образования – открытая, динамическая, нелинейная, самоорганизующаяся система, поскольку в ней постоянно идет процесс обмена информацией, эмоциями, идеями, побуждениями к действию между субъектами образования. Во время этого процесса появляются новые цели, методы и средства обучения и воспитания. Процесс профессионального становления происходит под влиянием разнообразных факторов: экономических, социальных, правовых. Это динамическая система, содержание которой не остаётся постоянным, а зависит от уровня развития личности как субъекта труда: опант, адепт, адаптант, интернал, мастер, авторитет. В связи с этим возникает нелинейность как процесса, так и результата профессионального воспитания. Построенный проект индивидуального жизненного пути является только моделью, которая содержит более или менее реальные варианты, один из которых может быть реализован. С точки зрения синергетики, к сложноорганизованной системе относится и человеческая личность, которой свойственно постоянно изменять как внешние условия своего существования, так и внутренние основы поведения.

Профессиональная мобильность человека внешне будто отражает одно из его сущностных качеств – умение приспособиться к изменяющимся условиям. Но это качество – лишь один из адаптационных механизмов живого существа – «приспособление к». В психологии, например, адаптация рассматривается как двуединый механизм. С одной стороны человек приспособляется к окружающему миру. С другой стороны человек приспособляет окружающий мир к себе. И эти два механизма работают одновременно, всегда вместе. Только в этом случае человек может реализовать свои стремления, возможности, способности, самоактуализироваться, получать удовольствие от профессии и жизни и создавать его для окружающих, а не служить вечному домоклоу мечу возможной катастрофы.

С нашей точки зрения, если в профессиональном воспитании делать акцент только на «приспособлении к», то такая стратегия профессионального воспитания становится стратегией кризиса, нестабильности, катастрофы, беспорядка, лишая ценности саму личность и то дело, которым человек занят, увлечен, посвятил часть жизни или всю жизнь. Это стратегия вынужденной профессиональной мобильности. Похоже, что учить ей бессмысленно. Сама жизнь с войнами, экономическими кризисами, семейными и личными

трагедиями и потрясениями заставит человека быть мобильным. Примеры состоявшихся мастеров своего дела в разных сферах свидетельствуют о том, что эти люди жили, опираясь не на вынужденную мобильность, а скорее, оставаясь в рамках своей профессии и смежных с ней, находясь в поиске путей самореализации в них. Именно самореализацию и самоактуализацию можно перепутать с профессиональной мобильностью. Но их отличия в базовых ценностях, и в тех философских идеях, в рамках которых они развиваются.

Декларируемая стратегия профессиональной мобильности подразумевает ценность хаоса, зыбкости, непрочности. Все преходяще – будь мобилен, не жалея о том, что надо начать с нуля, не держись за старое. Если ты мобилен, ты современен. При таком подходе стратегия профессиональной мобильности может стать уже технологией социальной инженерии, двойных стандартов, но не реализацией идеи синергетики. Жидких Т.М. [2, с.19] указывает, что «синергетически организованной системе нельзя навязывать то, что вступает в противоречие с внутренним ее содержанием и логикой развертывания ее внутренних процессов. Эффективное управление воспитательной системой возможно при осознании тенденций ее развития и осуществлении на систему и ее компоненты резонансного воздействия, при котором внешнее влияние согласуется (гармонично сопряжено) с внутренними свойствами системы». По логике синергетики, воспитывать профессиональную мобильность можно в случае, когда студент желает изменений, готов к ним. Но по данным социологических исследований и с точки зрения здравого смысла, студент еще не имеет жизненного и профессионального опыта, необходимого для того, чтобы возникли условия для соответствующего кризиса, когда он будет хотеть и искать изменений. Он еще просто слишком молод. Студент испытывает потребность в профессиональной идентичности, но не профессиональной мобильности. Кроме того, воспитание профессиональной мобильности не может быть самоцелью, поскольку это инструмент самореализации самоактуализирующейся личности.

Опыт воспитательной деятельности разных вузов нашей страны, анализ моделей профессионального воспитания в них показывает, что в настоящее время в вузах реализуется несколько стратегий. Это целесообразно, так как стратегия представляет собой консолидированный проект воспитательной деятельности и проектирование его осуществления на длительный период времени. Но реализуют выполнение поставленных задач конкретные люди, у которых свой индивидуальный стиль деятельности и общения. Воспитание может быть эффективным, если оно обращено к эмоционально - ценностной системе личности. Как отмечает Н.Ф. Голованова [1], «здесь действует личностное взаимодействие воспитателя и воспитанников, открытое проявление своих отношений, позиций, жизненных принципов. ... Педагог воспитывает собой, своей личностью!» Наличие разных стратегий позволяет не свести процесс воспитания к социальной инженерии, к формализму, но обеспечивает поиск и реализацию конкретным педагогом - преподавателем, педагогом - тьютором своего стиля деятельности и общения, поиск общих проблем, переживаний, действий, побед и достижений.

#### **Список использованной литературы:**

1. Голованова Н.Ф. Стратегия развития воспитания: мнение специалиста. [Электронный ресурс] // Психологическая газета. – 2016. – 25 сентября. Режим доступа: <http://psy.su/feed/4782/> (Дата обращения: 25.09.2016).
2. Жидких Т.М. Управление образовательным процессом в колледже на основе синергетического подхода: Автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.01. Ярославль, 2007. Режим доступа: [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_2007/Jidkikh\\_T\\_M\\_2007.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2007/Jidkikh_T_M_2007.pdf) (Дата обращения: 21.07.2015).

3. Зеер Э.Ф., Сьманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. №3. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-obrazovatelnye-traektorii-v-sisteme-nepnryvno-obrazovaniya> (дата обращения: 25.09.2016).

4. Кашлач Виктор Михайлович Становление профессиональной мобильности педагога в процессе профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. 2010. №3. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-professionalnoy-mobilnosti-pedagoga-v-protse-professionalno-obrazovaniya> (дата обращения: 20.09.2016).

5. Киселев Н.Н., Киселева Е.В. Воспитание в вузе: исторические традиции, современные тенденции // Сибирский педагогический журнал. 2014. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-v-vuze-istoricheskie-traditsii-sovremennye-tendentsii> (дата обращения: 14.09.2016).

6. Ковалева А.И. Энциклопедия гуманитарных наук. 2012. №1. С. 298 – 300

7. Макарова О.Ю. Педагогическая система профессионального воспитания студентов медицинских вузов : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Макарова Ольга Юрьевна; Казанский национальный исследовательский технологический университет. – Казань, 2014. – 514 л. Режим доступа: <http://www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=78016> (Дата обращения: 24.07.2016)

8. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксёнова Н.М. Обучение в течение всей жизни как инструмент реализации Лиссабонской стратегии. – М.: РИО ТК им. Коняева, 2009. – 131 с.

9. Прияткина Н.Ю. Условия формирования инновационных компетенций студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. С. 260 - 266.

10. Ульянова Н.Ю. Волонтерская педагогическая деятельность студентов как уникальная образовательная технология // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 5 - 2. С. 201 - 204.

© М.А. Крылова, 2016

**УДК 372.8**

**В.С. Кузнецова**

студентка 3 курса Лингвистического института  
Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул, Российская Федерация

### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕМЕЦКОГО, АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В ЛЕКСИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

В английском, немецком и русском языках, можно встретить слов, совпадающих по смыслу, похожих по произношению и написанию. Например:

Die Mutter – Mother – Мама

die Bank – Bank – Банк

В изучении второго иностранного языка важно исходить из всякого рода сравнений. Поэтому мы будем сравнивать Английский (как ИЯ1), немецкий (как ИЯ2) и родной языки, с целью нахождения сходств и различий, а так же выявления особенностей правил чтения в

немецком языке. Начнём сравнительный анализ с буквенного уровня. Так, удвоенная согласная произносится одним согласным звуком как в английском, так и в немецком языках: Digging – Lippe.

В русском языке, такое правило не действует. И каждая из рядом стоящих одинаковых согласных произносится отдельно, как например в слове: поддон.

Следующий пункт – это долгота гласных. В немецком и английском языках гласные различаются по долготе и краткости: sleep – slip, Lid – Lied.

И здесь мы снова обнаруживаем различие с русским языком. В русском языке (не считая отдельно взятых диалектов и акцентов), гласные в словах не различаются по долготе и краткости в открытых и закрытых слогах: пар – пары.

Продолжая говорить о гласных, следует обратить внимание на такое явление, как дифтонги. Наличие дифтонгов, т.е. слитного произнесения двух гласных звуков примечательно для английского и немецкого языков. В английском: [ei], [ai], [oi], [au], [əʊ], [iə], [uə], [eə], и в немецком: ei, ai, eu, äu . Так же примечательно, что в обоих языках присутствуют дифтонги [ei], [ai], [oi].

Русский язык снова выделяется среди двух иностранных, так как при чтении двух рядом стоящих гласных, мы произносим каждую из них по отдельности: заяц, маятник, переезд. Однако, данные различия не повод судить о том, что русский язык совершенно не похож ни на один из вышеуказанных иностранных. Перейдём к правилам чтения отдельных слов, и сравним изучаемые языки на примерах отдельных лексических единиц.

В английском языке гласная е в конце слова, как правило, не читается; в немецком языке, также как и в русском такой непроезносимой гласной в конце слова нет:

Maschine – machine – машина

die Zigarette – cigarette – сигарета

В английском языке долгий гласный звук показывает удвоенная гласная буква или сочетание гласных, а в немецком языке кроме удвоенной гласной, долгота обозначается также буквой h, стоящей после гласной. В русском языке, гласные не удлиняются при помощи рядом стоящей гласной буквы, о чём уже говорилось выше: sehen – see – видеть.

Перейдём наконец к более детальному изучению слов, имеющих одинаковое звучание и значение и похожее написание. Здесь очень важно принимать во внимание особенности артикуляции звуков в разных языках, приняв во внимание все вышеперечисленные правила и особенности чтения:

Der Doktor – doctor – доктор.

Лексические единицы, похожие по звучанию и отличающиеся одним / двумя звуками (соответственно одной / двумя буквами):

Die Antenne – antenna – антенна

Der Wein – wine – вино

Die Lampe – lamp – лампа

При чтении и переводе не всегда можно опираться на родной язык, или на первый иностранный язык, ведь зачастую в различных контекстах нас могут поджидать ложные друзья переводчика, то есть слова, похожие по произношению на знакомые нам, но отличающиеся по смыслу, возьмем слово card / Karte / карта. В всех трёх языках оно имеет следующие значения:

1. игральная карта
2. визитка
3. пластиковая карта

В немецком языке слово Karte употребляется также в значении билет в кино, театр, а card в таком значении не употребляется, для этого используется слово ticket. Кроме того, в



немецком и английском языке, слова *card* и *Karte* могут иметь значение почтовая открытка, в русском языке слова карта не употребляется в таком значении, лишь в редких случаях можно услышать выражение почтовая карточка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что немецкий и английский и русский языки имеют схожие черты в области и вариантах употребления слов и выражений. Слова немецкого языка, имеющие сходство с английскими словами, запоминаются быстрее, т.к. срабатывают ассоциации на то, как звучат слова, как они пишутся, а это способствует более быстрому овладению немецкими лексическими единицами. На примере рассмотренных единиц, можно отчетливо представить, насколько разнообразны и выразительны лексемы современного английского и русского языков, насколько они схожи и различны между собой.

#### **Список использованной литературы:**

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка [Текст] / И.В. Арнольд. – М., Высшая школа, 1973.
2. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии [Текст] / А.Д. Райхштейн. – М., 1980.
3. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка [Текст] / – М.: Изд - во Литературы на иностранных языках. – 1956.

© В.С. Кузнецова, 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

С.И.Андреев, М.И.Боровков, Г.В.Алексеев МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	4
Алиева М. Г. РОЛЬ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ В МЛАДШЕМ ВОЗРАСТЕ	7
Ю.Б.Антоненко РОЛЬ ПОСЛОВИЦ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ	10
С.В. Бабенко, М.И. Ян ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛУБ - КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ	12
А.А. Бабина, О.В. Остяков ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	13
Г.А. Баранова ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО МИРА ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	15
Г.А. Баранова, О.В. Козьякова ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ - ЛОГОПЕДА ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	17
Бирюкова М.В. АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ – КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ	21
А. А. Боржевец ДНЕВНИК НАБЛЮДЕНИЙ ЗА РАЗВИТИЕМ РЕБЕНКА КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ РЕБЕНКА С ДЦП	23
Бородулина О. И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС	25
Е.И. Бугрова К ВОПРОСУ О ДИАЛОГЕ И ДИАЛОГОВОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	27

О.Е. Бурова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРСУБЪЕКТИВНОЙ ПОЗИЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ	29
А.В. Бурцева, А.И. Тимофеева УМЕНИЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	34
О. С. Валуев РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ СУБЪЕКТА ТВОРЧЕСТВА	36
Л.Б.Веревкина РАЗВИТИЕ ФОНЕТИКО - ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ	40
А. А. Веселов ВАЛЬГУСНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ИЛИ КАК ИЗБЕЖАТЬ ПОЯВЛЕНИЯ «ШИШЕК» НА НОГАХ	42
Е.А. Винокурова БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ФАКТОР УЛУЧШЕНИЯ ПСИХО - ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ СО ЗДОРОВЬЕМ	44
С.В. Владимирова, И.М. Бжицких, Т.М. Фролова «ОРГАНИЗАЦИЯ ОПТИМАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ». ПАМЯТКА ПЕДАГОГУ	46
Г.В. Волкова, Н.П. Рыжова, С.Н. Сидоревич ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 31.02.01. ЛЕЧЕБНОЕ ДЕЛО	48
О.С. Волкова ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ	50
К. Воробьева, Н. А. Ручкова ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР ПОСРЕДСТВОМ ОФОРМЛЕНИЯ ВНЕШНОСТИ	53
Т.И. Вострикова, Е. В. Торсукова СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО КОММУНИКАТИВНО - РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ УЧАЩИХСЯ	56
Гакаме Ю.Д., Валекжанина Е.Е. ПРЕОБЛАДАЮЩИЕ МОТИВЫ УЧЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКОГО ВОЗРАСТА	58

С.И. Герасимов «НОВЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЭННЕАГРАММЕ. ЧАСТЬ ПЕРВАЯ: КОМПОНЕНТЫ ЭННЕАТИПА»	60
С.И. Герасимов «НОВЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЭННЕАГРАММЕ. ЧАСТЬ ВТОРАЯ: ОСИ НАРАНХО»	63
С.И. Герасимов «НОВЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЭННЕАГРАММЕ. ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ: ДЕКОНСТРУКЦИЯ РНЕТІ И СТРУКТУРА EWDI КАК РАСШИРЕННЫЙ АЛГОРИТМ ОПРЕДЕЛЕНИЯ БАЗОВОГО ЭННЕАТИПА»	73
М.Я. Герман, Т.А. Полётова, И.М. Шабанова РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ОБУЧЕНИЯ Л.В.ЗАНКОВА	84
Л. Я. Голдобина ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ – ПЕРВОКУРСНИКОВ	89
И.П. Григорьева, О.А. Григорьев, Ю.Л. Каратеев РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ГИМНАСТИКИ В УКРЕПЛЕНИИ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ	91
Гриднев Е.А., Коваль Н.А. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА. ОСНОВНЫЕ ПОСТУЛАТЫ	94
Барина А.Н., Гришанова М.Н. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГУ ВУЗА	98
Гришина Е.И., Лыкин Ю.О. ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ В МГТУ ИМ. БАУМАНА	100
З.К. Джаубаева, М.Б. Узденова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПАКЕТА MAPLE ДЛЯ ВЫЧИСЛЕНИЯ ПРЕДЕЛОВ	102
Н.Ю. Долгова, М.Г. Ильина, П.В. Валькин ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАБОТЕ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ	105
М.Н. Егизарьянц, М.Л. Спирина ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ	107
В.Е. Емец, И.Н. Балашкин ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В ПОВСЕДНЕВНОМ ВОСПРИЯТИИ	112

В.Е. Емец, Л.Н. Приходченко, А.В. Богачев РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ВНУТРЕННЕГО И ЗАРУБЕЖНОГО ТУРИЗМА	113
М.В. Ермилова ЗНАЧЕНИЕ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА	115
Т.В. Ефанова, А.Н. Феофанова, П.В. Валькин ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	117
Жалнина Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ	119
Ю.А. Жаринов СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ В ВОЗЗРЕНИЯХ Ф. ФРЁБЕЛЯ	121
Илюшина Н. Н. ИЗ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКИХ ЛАГЕРЕЙ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ	122
М.В. Исаева КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ОПЫТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, ЭФФЕКТИВНО ИСПОЛЬЗУЮЩИХ В СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	128
С.В. Казанцева ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	131
Ю.Л. Каратеев, О.А. Григорьев, И.П. Григорьева ВОЕННО - СПОРТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ВОЕННО - ПЕТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	133
А.Н. Карелина ГРУППОВОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ, КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ, ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, В ПРЕОДОЛЕНИИ ТРУДНОСТЕЙ В ПЕРИОД КРИЗИСА ТРЕХ ЛЕТ	135
В.Н. Карташова НАУЧНО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	139
О.А. Катков ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАбельНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ	141

Т.Д. Ковылина МОНИТОРИНГ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (Создание таблиц, работающих в автоматическом режиме, для сравнительного анализа - из опыта работы)	143
А. С. Кожин КАК НАШИ МЫСЛИ МАТЕРИАЛИЗУЮТСЯ	146
Д.С. Комаров D. S. Komarov КАЧЕСТВЕННАЯ И КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА ПЕДАГОГА И СТУДЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ НАВЫКОВ Quality and quantity values of tutor and students during studying of foreign language. Building of verbal abilities	148
И.Б. Коптевская СИСТЕМНО–ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ, КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФГОС	153
С.А. Косабуцкая СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИЗМА И НАЦИОНАЛИЗМА СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	157
С.А. Костина ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО - ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	159
Котяхов В.В. СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	160
Кравец А.А. АНАЛГИЗИРУЮЩИЙ ЭФФЕКТ МОДИФИЦИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ДИАФРАГМАЛЬНОГО ДЫХАНИЯ ПРИ ПОЯСНИЧНЫХ ДОРСОПАТИЯХ У ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА	163
В.В. Краснощеков, Н.В. Семенова АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК СТУДЕНТОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАНИЙ НА АЛГЕБРУ СОБЫТИЙ	165
М.А. Крылова АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ	170
В.С. Кузнецова СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕМЕЦКОГО, АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В ЛЕКСИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	175



## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

### Приглашаем Вас принять участие в Международных научно-практических конференциях.

Форма проведения конференций: заочная, без указания формы проведения в сборнике статей; По итогам конференций издаются сборники статей. Сборникам присваиваются соответствующие библиотечные индексы УДК, ББК и ISBN.

**Всем участникам высылается индивидуальный сертификат участника, подтверждающий участие в конференции.**

В течение 10 дней после проведения конференции сборники статей размещаются на сайте [aeterna-ufa.ru](http://aeterna-ufa.ru), а также отправляются в почтовые отделения для осуществления рассылки. Рассылка сборников производится заказными бандеролями.

**Сборники статей размещаются в научной электронной библиотеке [elibrary.ru](http://elibrary.ru) и регистрируются в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)**

Стоимость публикации от 130 руб. за 1 страницу. Минимальный объем-3 страницы

С полным списком конференций Вы можете ознакомиться на нашем сайте [aeterna-ufa.ru](http://aeterna-ufa.ru)

---



## МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА

ISSN 2410-6070 (print)

Свидетельство о регистрации СМИ – ПИ №ФС77-61597

**Договор о размещении журнала в НЭБ (РИНЦ, [elibrary.ru](http://elibrary.ru))**

**№103-02/2015**

**Договор о размещении журнала в "Кибер.Ленинке" ([cyberleninka.ru](http://cyberleninka.ru)) №32505-01**

**Приглашаем Вас опубликовать результаты исследований в Международном научном журнале «Инновационная наука»**

**Рецензируемый междисциплинарный международный научный журнал «Инновационная наука» приглашает авторов опубликовать результаты своих научных исследований в очередном выпуске**

Формат издания журнала: Журнал издается в печатном виде формата А4

Периодичность выхода: *ежемесячно (прием материалов до 12 числа каждого месяца)*. Статьи принимаются Редакцией журнала постоянно без каких-либо ограничений по времени.

**В течение 20 дней после окончания приема материалов в очередной номер журнал будет отправлен в почтовые отделения для рассылки. Рассылка будет произведена заказными бандеролями.**

**На сайте Редакции выложены все номера журнала и представлена подробная информация о нем и требования к статьям.**

Научно-издательский центр «Аэтерна»

<http://aeterna-ufa.ru>

+7 (347) 266 60 68

[science@aeterna-ufa.ru](mailto:science@aeterna-ufa.ru)

Научное издание

# НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Сборник статей  
Международной научно - практической конференции  
10 октября 2016 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 13.10.2016 г. Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 13,30. Тираж 500. Заказ 482.



Отпечатано в редакционно-издательском отделе  
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»

450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2

<http://aeterna-ufa.ru>

[info@aeterna-ufa.ru](mailto:info@aeterna-ufa.ru)

+7 (347) 266 60 68





НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

+7 347 266-60-68  
E-MAIL: INFO@AETERNA-UFA.RU  
ICQ: 3336699  
SKYPE: AETERNA-UFA  
г. УФА, УЛ. ГАФУРИ 27/2



## РЕШЕНИЕ

о проведении

10.10.2016 г.

### Международной научно-практической конференции НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

В соответствии с планом проведения  
Международных научно-практических конференций  
Научно-издательского центра «Аэтерна»

1. Цель конференции - развитие научно-исследовательской деятельности на территории РФ, ближнего и дальнего зарубежья, представление научных и практических достижений в различных областях науки, а также апробация результатов научно-практической деятельности
2. **Утвердить состав организационного комитета и редакционной коллегии (для формирования сборника по итогам конференции) в лице:**
  - 1) Сукиасян Асатур Альбертович, кандидат экономических наук.
  - 2) Баишева Зиля Вагизовна, доктор филологических наук
  - 3) Виневская Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
  - 4) Гетманская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент
  - 5) Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук
  - 6) Маркова Надежда Григорьевна, доктор педагогических наук
  - 7) Симонович Надежда Николаевна, кандидат психологических наук
  - 8) Симонович Николай Евгеньевич, доктор психологических наук
  - 9) Смирнов Павел Геннадьевич, кандидат педагогических наук
  - 10) Танаева Замфира Рафисовна, доктор педагогических наук
  - 11) Venelin Terziev, DSc., PhD, D.Sc. (National Security)

**3. Утвердить состав секретариата в лице:**

- 1) Асабина Катерина Сергеева
- 2) Агафонова Екатерина Вячеславовна
- 3) Носков Олег Николаевич
- 4) Ганеева Гузель Венеровна
- 5) Тюрина Наиля Рашидовна

**4. Определить следующие направления конференции**

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| Секция 01. Физико-математические науки    | Секция 12. Педагогические науки   |
| Секция 02. Химические науки               | Секция 13. Медицинские науки      |
| Секция 03. Биологические науки            | Секция 14. Фармацевтические науки |
| Секция 04. Геолого-минералогические науки | Секция 15. Ветеринарные науки     |
| Секция 05. Технические науки              | Секция 16. Искусствоведение       |
| Секция 06. Сельскохозяйственные науки     | Секция 17. Архитектура            |
| Секция 07. Исторические науки             | Секция 18. Психологические науки  |
| Секция 08. Экономические науки            | Секция 19. Социологические науки  |
| Секция 09. Философские науки              | Секция 20. Политические науки     |
| Секция 10. Филологические науки           | Секция 21. Культурология          |
| Секция 11. Юридические науки              | Секция 22. Науки о земле          |

**5. В течение 5 рабочих дней после проведения конференции подготовить акт с результатами ее проведения**

Директор НИЦ «Аэтерна»  
к.э.н., доцент



Сукиасян  
Асатур Альбертович



НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

+7 347 266-60-68  
E-MAIL: INFO@AETERNA-UFA.RU  
ICQ: 3336699  
SKYPE: AETERNA-UFA  
г. УФА, УЛ. ГАФУРИ 27/2



## АКТ

по итогам Международной научно-практической конференции  
**«НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ  
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»**,  
состоявшейся 10 октября 2016

1. Международную научно-практическую конференцию признать состоявшейся, цель достигнутой, а результаты положительными.
2. На конференцию было прислано 165 статей, из них в результате проверки материалов, было отобрано 118 статей.
3. Участниками конференции стали 157 делегатов из России и Казахстана.
4. Все участники получили именные сертификаты участников конференции
5. По итогам конференции издан сборник статей, который постатейно размещен в научной электронной библиотеке eLibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) по договору № 242-02/2014К от 7 февраля 2014г.

Директор НИЦ «Аэтерна»  
к.э.н. , доцент



Сукиасян  
Асатур Альбертович