

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Периодический научный сборник



**2016 № 6-7**  
**ISSN 2413-0869**

ПО МАТЕРИАЛАМ XV МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
Г. БЕЛГОРОД, 30 ИЮНЯ 2016 Г.

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ  
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

**2016 • № 6-7**

**Периодический научный сборник**

*по материалам  
XV Международной научно-практической конференции  
г. Белгород, 30 июня 2016 г.*

**ISSN 2413-0869**

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ**

2016 • № 6-7

**Периодический научный сборник**

**Выходит 12 раз в год**

**Учредитель и издатель:**

ИП Ткачева Екатерина Петровна

**Главный редактор:** Ткачева Е.П.

**Адрес редакции:** 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а

**Телефон:** +7 (919) 222 96 60

**Официальный сайт:** issledo.ru

**E-mail:** mail@issledo.ru

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему **Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)** по договору № 301-05/2015 от 13.05.2015 г.

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте: **www.issledo.ru**

*По материалам XV Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 30 июня 2016 г.).*

**Редакционная коллегия**

*Духно Николай Алексеевич*, директор юридического института МИИТ, доктор юридических наук, профессор

*Васильев Федор Петрович*, профессор МИИТ, доктор юридических наук, доцент, чл. Российской академии юридических наук (РАЮН)

*Тихомирова Евгения Ивановна*, профессор кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ  
*Алиев Закир Гусейн оглы*, Институт эрозии и орошения НАН Азербайджанской республики к.с.-х.н., с.н.с., доцент

*Стариков Никита Витальевич*, директор научно-исследовательского центра трансфера социокультурных технологий Белгородского государственного института искусств и культуры, кандидат социологических наук

*Ткачев Александр Анатольевич*, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», кандидат социологических наук

*Шаповал Жанна Александровна*, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», кандидат социологических наук

*Трапезников Сергей Викторович*, начальник отдела аналитики и прогнозирования Института региональной кадровой политики (г. Белгород)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» .....</b>	<b>6</b>
<i>Абакумова В.Г., Сметанин А.Г.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПРАКТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА .....	6
<i>Азимова Н.С.</i> ИНТЕГРАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ .....	7
<i>Андреева П.Е.</i> НАПРАВЛЕНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ И ДИСЛЕКСИЕЙ ..	10
<i>Атахожаев В., Отабоев О., Акрамов Р., Бекназарова М.</i> ВНЕДРЕНИЕ В ПРАКТИКУ ТЕОРИИ ФИЗИКИ НА ОСНОВЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ОБРАЗОВАНИЯ.....	12
<i>Атахожаев В., Мамадалиев М., Азимжанов Н., Парпиева Г.</i> ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ТРУДАХ АБУ АЛИ ИБН СИНА, ИХ ТВОРЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ .....	16
<i>Боровик И.С.</i> ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА .....	20
<i>Бородина В.Н., Мартемьянова А.Е.</i> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ .....	22
<i>Борозенец И.В.</i> ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ФИКСИРОВАННАЯ ФОРМА ПОВЕДЕНИЯ .....	26
<i>Буркова И.В., Сметанин А.Г.</i> ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДОУ .	30
<i>Вакуленкова М.В.</i> РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	32
<i>Васильева В.С., Бурцева О.А.</i> КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР .....	35
<i>Васильева Т.Н.</i> ОБ ОПЫТЕ РАССТАВАНИЯ С МАТЕРЬЮ В ТРЕНИНГОВОЙ ГРУППЕ .....	37
<i>Васильева Т.С., Рослова Е.М.</i> О ПРИЧИНАХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПУТЯХ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И УЧАЩИМИСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ .....	41
<i>Верещагин И.В., Игошев Г.М.</i> СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТУДЕНЧЕСКОМ ОБЩЕЖИТИИ.....	45
<i>Галкина Н.Ю.</i> О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕЗЕНТАЦИЙ POWERPOINT ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ .....	47
<i>Дышкант И.В., Сметанин А.Г.</i> МОТОРНАЯ (ЭКСПРЕССИВНАЯ) АЛЛАЛИЯ. ПРОБЛЕМЫ КОМПЛЕКСНОЙ ДИАГНОСТИКИ И ПУТИ ЕЕ КОРРЕКЦИИ .....	49
<i>Загурский В.И.</i> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ДИРИЖИРОВАНИЯ.....	51

<b>Игошев Г.М., Верецагин И.В.</b> ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА .....	56
<b>Клочко В.В.</b> НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР .....	58
<b>Козут А.А.</b> РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ .....	60
<b>Кондрашова А.В.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ КАК ФАКТОР НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАЧНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ .....	63
<b>Корепина Л.Ф.</b> О П.М. ТРЕТЬЯКОВЕ И О СОЗДАНИИ ЕГО ГАЛЕРЕИ.....	66
<b>Косарева К.К.</b> ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ И СТРАХИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	70
<b>Кузьмичева Т.Ю.</b> АВТОРСКИЙ ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ФИЗИКА ПЛАНЕТЫ ЗЕМЛЯ (ЭЛЕМЕНТАРНЫЕ ОСНОВЫ)» .....	75
<b>Курдюмова И.М.</b> О ТЕОРИИ «СОЦИАЛЬНОГО РЕАЛИЗМА» Б. БЕРНСТАЙНА КАК ПОПЫТКЕ ОСМЫСЛЕНИЯ ПРИРОДЫ УЧЕБНОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ.....	86
<b>Лабутин Н.Г.</b> ИННОВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	88
<b>Лихачева Э.В., Огнев А.С., Сидоренко М.Г.</b> ПСИХОСЕМАНТИКА КОМПОЗИЦИЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПЕСОЧНОМ МОДЕЛИРОВАНИИ.....	91
<b>Панченко К.В., Шалашова Т.И.</b> ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА.....	98
<b>Петренко О.В., Сулима Т.В., Миронова Т.А., Петренко С.В.</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ САМОВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ .....	102
<b>Таланова А.С.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....	105
<b>Таницура Т.А.</b> ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КЕЙСОВ.....	109
<b>Таницура Т.А.</b> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	112
<b>Тумбасова Е.Р.</b> РАЗВИТИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	116
<b>Предыбайлова Л.Н., Бурчукова Е.Е., Овчаренко Н.А., Расчётнова Н.В.</b> РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	120
<b>Рыжухина И.Ю.</b> МОДЕРАЦИЯ ФОРСАЙТ-СЕССИИ: КАК РАБОТАТЬ С ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЕМ В ГРУППЕ .....	122
<b>Савельева Г.В., Новикова И.И.</b> СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....	127
<b>Сергеева А.С.</b> МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД ОБРАЗНЫМИ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	129
<b>Толкач И.Ф.</b> ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	131

<b>Точибоева М.И.</b> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТИМУЛИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	134
<b>Фомина Л.С.</b> САМООТНОШЕНИЕ БОЛЬНЫХ АЛКОГОЛИЗМОМ.....	138
<b>Чуб А.С.</b> ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ НА ЭКОЛОГИЧЕСКУЮ ТЕМАТИКУ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ .....	142
<b>Яковлев Б.П., Гафарова Г.И.</b> ПСИХИЧЕСКАЯ НАГРУЗКА И ЗДОРОВЬЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ШКОЛЫ .....	145

## СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

### ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПРАКТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

*Абакумова В.Г.*

студентка направления «Специальное-дефектологическое образование (профиль «Логопедия»)), Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

*Сметанин А.Г.*

старший преподаватель кафедры физического воспитания, Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

Организация психолого-педагогического сопровождения детей в образовательном пространстве является одним из признаков позитивного развития современной системы государственного образования.

*Ключевые слова:* сопровождение, дети раннего возраста, организация ПМПС, социокультурная среда.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет приоритетные задачи образования дошкольников, среди которых: охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе и эмоционального благополучия; обеспечение равных возможностей детям, независимо от их психофизических и иных особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья); обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования; создание благоприятных условия для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала ребенка как субъекта отношений; формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным психологическим и физиологическим особенностям детей [1].

Анализ статистических данных показывает, что на сегодняшний день до 80 % детей рождаются физиологически незрелыми, около 70 % – имеют диагностированное перинатальное поражение центральной нервной системы. А у части детей, родившихся здоровыми, проблемы появляются уже в первые месяцы и годы жизни. Из общего числа детей 30 % нуждаются в реабилитации, 45 % – в коррекционной помощи того или иного направления [2].

Цель организации ПМСП – создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для развития и воспитания детей с особенностями развития.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение детей подразумевает под собой не просто сумму разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология,

особая культура поддержки и помощи ребенку и родителю в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

В контексте практического решения поставленных ФГОС задач психолого-педагогическое сопровождение реализует принцип единства и целостности, что означает объединение усилий всего педагогического коллектива, всех специалистов дошкольной образовательной организации [3].

При проведении психолого-педагогического сопровождения специалистам необходимо учитывать, во-первых, такие особенности психического развития детей раннего возраста, как ситуативность поведения и произвольный характер всех психических процессов; во-вторых, специфические особенности работы с детьми раннего возраста.

Первая особенность состоит том, что маленький ребенок может воспринимать только те воздействия взрослого, которые адресованы лично ему. Необходимы взгляд в глаза, называние по имени, ласковое прикосновение – все то, что свидетельствует о личном внимании и персональной обращенности взрослого. Только в этом случае дети могут принять и понять предложения взрослого. Вторая особенность – неэффективность чисто вербальных методов воздействия. Любые инструкции, объяснения правил, призывы к послушанию бесполезны, т. к. дети еще плохо понимают их и не могут регулировать свое поведение посредством слова.

Следствием этого является необходимость эмоционального вовлечения детей, создания общего смыслового поля, эмоциональной включенности взрослого в нужные действия.

#### **Список литературы**

1. Айсина Р.М. Социализация и адаптации детей раннего возраста. Психологическое сопровождение семьи // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 6.
2. Баранова М.Л. Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.
3. Волков Б.С. Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение ребенка в его развитии // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2011. – № 10.

## **ИНТЕГРАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

*Азимова Н.С.*

доцент кафедры высшей математики и моделирования, канд. пед. наук, доцент,  
Таджикский государственный университет права, бизнеса и политики,  
Таджикистан, г. Худжанд

В статье межпредметные связи рассматриваются как средство повышения профессиональной подготовки студентов экономического вуза. В учебном процессе вузов межпредметные связи математических и экономических дисциплин реализуются через решение прикладных задач и упражнений. Рассматриваются условия и пути реализации про-



фессионально-прикладной направленности преподавания математики; условия, обеспечивающие эффективное обучение решению творческих задач в процессе профессиональной подготовки будущего экономиста.

*Ключевые слова:* межпредметные связи, прикладная направленность математики, профессиональная подготовка студентов, педагогические технологии, математический аппарат.

Современный специалист в области экономики должен уметь самостоятельно конструировать свои знания, интегрировать знания из различных областей наук, уметь критически мыслить, быть готовым к профессиональному росту и профессиональной мобильности и внести свой вклад для эффективного функционирования экономики.

Экономика играет ключевую роль в демонстрации широчайших возможностей математики в изучении реальных задач окружающего мира и решения важнейших экономических задач. Интеграция экономики с математическими дисциплинами развивает экономический образ мышления – умения применять аппарат математики и экономики для анализа конкретных экономических явлений и процессов [3. с. 249-251].

Взаимодействие математики и экономики приносит обоюдную пользу: математика получает широчайшее поле для многообразных приложений, а экономика – могучий инструмент для получения новых знаний [2].

Проблеме реализации межпредметных связей курса математики с другими дисциплинами в вузе посвящено достаточное количество работ (К.А. Баротов, Н.П.Быкова, В.С. Елагина, И.И. Кириченко, В.Н. Максимова, И.И. Масалина, М. Нугмонов, М.Ю. Солощенко и др.) но в исследованиях практически не обсуждается вопрос о роли межпредметных связей математики и экономики как средство профессиональной подготовки студентов экономических вузов. Совершенствование математического образования и усиление практической направленности математики позволит в его рамках рассмотреть новую содержательно-методическую линию – экономическую и сконструировать «экономическую составляющую математики».

Связи с этим актуализируется проблема активизации познавательной деятельности и профессиональной подготовки студентов через межпредметную связь экономики и математики, которая включает в себя психологический, педагогический и методический аспекты.

С точки зрения дидактики реализация межпредметных связей предполагает использование фактов и зависимостей из других учебных дисциплин для мотивации введения, изучения и иллюстрации абстрактных математических понятий, формирования практических навыков [1. с.3].

Интеграционные процессы, происходящие в математических и экономических науках, выражаются межпредметными связями учебных дисциплин процесса обучения в вузе. Эти связи стимулируют студентов на активную и познавательную учебную деятельность, вырабатывая интерес к предмету и потребность к познанию, развивают мышление. Междисциплинарный подход к процессу изучения математических дисциплин способствует професси-

ональной подготовке студентов экономических вузов, умение интегрировать и систематизировать знания из различных направлений, формированию представлений о значимости математики в развитии современного общества, овладению математическими знаниями и умениями, необходимыми для изучения смежных дисциплин, применения в повседневной жизни, эффективности использования математических методов и инструментов в широком спектре профессиональной деятельности.

В учебном процессе вузов межпредметные связи математических и экономических дисциплин реализуются через решение прикладных задач и упражнений. Рассматриваются условия и пути реализации профессионально-прикладной направленности преподавания математики; условия, обеспечивающие эффективное обучение решению творческих задач в процессе профессиональной подготовки будущего экономиста.

Возникает необходимость разработки методического обеспечения реализации межпредметных связей математики с экономическими дисциплинами для повышения уровня профессиональной подготовки студентов. Разработка теоретических основ построения учебно-методического комплекса (УМК), реализующего межпредметные связи, ведется на основании системного подхода, являющимся общенаучным методом решения теоретических и практических проблем.

Межпредметные связи в вузе реализуются организацией двух уровней: составление типовых рабочих программ и планов дисциплин, создание учебных пособий учитывающих интегративный подход, и методики использования различных педагогических технологий в процессе преподавания отдельных дисциплин. Курс «Высшей математики» для экономических специальностей вузов целесообразно составить со структурой курса экономических дисциплин в условиях использования основных математических понятий. Так как, основные математические понятия, такие как функция, функциональная зависимость величин, производная, дифференцирование и интегрирование, матрицы являются применительно к экономическим дисциплинам и могут быть использованы при их изучении.

Для реализации межпредметных связей в процессе преподавания математических дисциплин в вузе необходимо сочетать различные педагогические технологии, начиная от традиционной до системно-деятельностной технологии. Преподаватели математических дисциплин должны ориентироваться в содержании экономических дисциплин для того, чтобы анализируя устанавливать межпредметную связь. Необходимо определить систему математических методов и средств решения задач для исследования экономических явлений и процессов, на основе, которой формируется структура и содержание интегративного курса.

Педагогические технологии организации занятий по математике для студентов экономического вуза включает в себя следующие требования к содержанию данного курса:

- выбор математических задач с экономическим содержанием;
- рассмотрение экономических задач, требующих использование математических методов и моделирования.

Такие технологии отвечают принципам повышения уровня фундаментальной математической подготовки студентов с учетом ее прикладной экономической направленности. Такой подход к обучению студентов экономических вузов математическим дисциплинам позволяет интегрировать знания и виды деятельности из различных направлений наук – математики и экономики, что эффективно способствует развитию профессиональной подготовки студентов.

Необходима целенаправленная систематическая подготовка преподавателей к осуществлению межпредметных связей по развитию профессиональной подготовки студентов, с целью формирования совокупности компетенций как результатов образования. При составлении учебных программ курсов повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений, необходимо рассматривать раздел «Межпредметные связи», обращая особое внимание на вопросы взаимосвязи учебных дисциплин в вузе. Реализацию идеи межпредметных связей следует начинать с первого курса обучения, начиная с формирования положительных мотиваций к учебе и потребности к постоянному саморазвитию. Практика показывает, что педагогический процесс в экономическом вузе обладает достаточными и перспективными возможностями для реализации межпредметных связей, которые зависят, прежде всего, от самого преподавателя, от его желания осуществить этот аспект на практике.

#### **Список литературы**

1. Бердюгина, О.Н. Интернет-журнал «Мир науки». 2015. Выпуск 3. URL статьи: <http://mir-nauki.com/PDF/44PDMN315.pdf> (дата обращения 25.04.2016).
2. Бирмаганбетова К. Т. Межпредметная связь математики и экономики как условие интеллектуального развития обучающихся. Инфоурок. URL статьи: <https://infourok.ru/> (дата обращения 25.04.2016).
3. Быканова О. А., Филиппова Н. В. Экономическое мышление и финансовая грамотность как составные элементы профильной направленности школьной математики для абитуриентов и учащихся на летней практике в экономическом вузе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.).- Пермь: Меркурий, 2015.

## **НАПРАВЛЕНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ И ДИСЛЕКСИЕЙ**

*Андреева П.Е.*

студентка, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Россия, г. Белгород

В статье анализируются приемы, направленные на формирования самоконтроля у детей с нарушением письменной речи, в соответствии с видами контроля на письме: предваряющего, текущего и результирующего.

*Ключевые слова:* дислексия, дисграфия, самоконтроль, предваряющий контроль, текущий контроль, результирующий контроль.

Современный подход к исследованию письменной речи выявил, что помимо нарушения устной речи, еще одной причиной возникновения трудностей формирования письменной речи является недостаточность контроля, который может обусловить наличие в письме ребенка дисграфических ошибок [1, с. 7].

Проведенный анализ приемов, направленных на формирование самоконтроля в письменной речи показал, что работа по формированию самоконтроля строится в несколько этапов в соответствии с видами контроля.

Так работа по формированию предваряющего контроля, носит профилактический характер, поскольку наличие данной формы контроля означает отсутствие ошибок на письме. Данный этап включает в себя следующие приемы: работу со словом (анализ его состава, составление схемы, записывание слов наоборот («арабское письмо»)), различные игры, направленные на формирование у детей графической схемы слова, его звуковой структуры [4].

Работа по формированию результирующего контроля включает в себя такие прием, как письмо с проговариванием вслух:

- логопед проговаривает лексический материал вслух, ученик записывает, затем роли меняются;
- проговаривание и одновременная запись лексического материала учеником [2].

Третья группа приёмов отличается наибольшим разнообразием и представлена в работах Н.Ю. Киселевой, И.А. Сотовой и Т.В. Корешковой.

Так Т.В. Корешкова предложила, в качестве приема по формированию результирующего контроля, какографию (неверное написание) – для формирования контроля за собственным письмом, используется специально подобранный письменный материал, в котором сделаны ошибки, допускаемые учащимися. Усложнение заданий идет в соответствии с изучаемыми орфографическими правилами и возможностями учащихся. Для закрепления правильного написания слов автор предлагает в качестве дополнительного задания упражняться в правильном написании исправленных ими слов или предложений [3].

Н.Ю. Киселева предлагает следующие приемы [2]:

- сравнение текста с ошибками, типичными для данного ребенка, с нормативным образцом текста;
- самостоятельное исправление ошибок в тексте;
- списывание с последующей самопроверкой (логопед может сделать акцент внимания на строке с ошибкой).

И.А. Сотова разрабатывая методику обучения редактированию, разработала приемы с учетом разной степени сложности дидактического материала:

- саморедактирование (исправление работы на черновике с последующим ее расширением и переписыванием на чистовик);
- взаиморедактирование (обмен выполненными работами);
- редактирование в условиях совместной деятельности.

Вариативность приемов по сложности дидактического материала выражена в следующих особенностях:

- деформированные предложения, содержащие один и тот же вид ошибки;
- деформированные предложения, содержащие ошибки разного вида;
- чужой деформированный текст, содержащий наиболее актуальные типичные ошибки (с опорой на образец) [5, с. 230-231].

Таким образом мы можем сказать о том, что работа по формированию самоконтроля у детей с дисграфией и дислексией имеет несколько направлений и имеет как учебные, так и игровые приемы.

#### **Список литературы**

1. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.; Воронеж, 2001. С. 7-20.
2. Киселева Н.Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии // Логопед – 2008. №7.
3. Корешкова, Т.В. Использование неверных написаний при обучении самопроверке // Начальная школа – 2003. №6. С. 82-86.
4. Николаева, О.В. Использование нейропсихологических приемов при коррекции дисграфии // Логопед – 2011. №8 . С. 99-107.
5. Сотова, И.А. Обучении школьников редактированию // Вопросы речевого развития учащихся в школе и вузе. К 85-летию со дня рождения В.Е. Мамушина: Сб. науч. статей и метод. рекомендаций по материалам Всероссийской научно–методической конференции (г. Иваново, 1-2 февр. 2007 г.). Иваново, 2007. С. 228-237.

## **ВНЕДРЕНИЕ В ПРАКТИКУ ТЕОРИИ ФИЗИКИ НА ОСНОВЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

***Атахожяев В.***

доцент кафедры педагогики и естественных наук, канд. пед. наук, Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

***Отабоев О.***

старший преподаватель кафедры естественных наук, канд. физ. наук, Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

***Акрамов Р.***

старший преподаватель кафедры МСХ, Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

***Бекназарова М.***

магистр, Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

В статье рассматриваются вопросы теории и практики применения педагогических технологий в процессе преподавания физических наук в условиях обучения в профессиональных колледжах в процессе формирования рыночных отношений.

*Ключевые слова:* национальная программа по подготовке кадров, государственные стандарты образования, закономерности обучения, искусство и мастерство проектировать, концентрация теории педагогики, рентабельность технологии.

В “Национальной программе по подготовке кадров”, в государственном стандарте образования чётко указаны требования к минимуму и максимуму обязательных знаний.

Передача этих знаний во многом зависит от его идейности, стойкости и профессионального мастерства специалиста-педагога. Особый интерес вызывает у учителя изучение, усвоение, успеваемость знаний по физике. Как показывает наблюдение, изучение науки физики является сложным по природе и её изучение требует множества методов обучения, причём современных.

При помощи применения педагогических технологий возможно воспитание интереса к физике, ссылаясь на её бесконечность, глубинное содержание, необъятность физических просторов Земли.

Понятие технология вошло в науку 1872 году как технический прогресс и состоит из двух слов, “технос” – искусство, мастерство, “логос” – наука. И одновременно означает слово “процесс”, “проектирование”. Таким образом, общее значение слова технология означает “искусство и мастерство проектировать любой процесс в их системе”.

Если педагогика направлена на развитие личности и обеспечение потребностей общества, на реализацию закономерностей обучения и воспитания, что в педагогическом кругу представляется как целостная педагогическая система:



Процесс, который протекает внутри педагогической системы, когда он мастерски проектируется, это педагогическая технология включает:

1. Диагностику;
2. Содержание обучения, воспитания;
3. Дидактический процесс;
4. Объективный (честный) контроль;
5. Государственный стандарт образования – основа основ этого процесса.

Таким образом, педагогическая технология – это обучение, воспитание и умственное развитие личности, включающие в себе внутренние закономерности. При этом нужна концентрация теории педагогики и проблемы практики с одной стороны, а с другой, педагогическая технология – это целая система технологии, которую можно применять на практике без сомнений.

Здесь практическая технология является основной, реализация и совершенство цели образования, основная часть и важный процесс, именно

здесь решаются спорные задания, проблемы. Знания о природе, обществе, об их закономерностях, которые проверяются на практике.

Практика в процессе обучения студентов (учеников) – это совокупность итоговой работы как часть учебных элементов, реализации целей и является итоговой частью данного процесса. Если каждая тема является отдельным этапом конкретной науки, то каждая тема и считается учебным элементом отдельной практики.

Практикум может состоять из нескольких методов, средств, каждый из них разделяется на движения. По-другому выражаясь, объяснение определенной темы обеспечивается при помощи рентабельных методов образования, то или иное алгоритмическое движение точно соответствует цели исполнения. Здесь цели рентабельности технология учитывает многосторонность и демонстрацию проявления многих качеств личности, их психологических особенностей, перспективу развития и их учёта.

Таким образом, педагогическая технология постоянно изучает цели образования и до итоговой оценки, для каждой ступени творческой деятельности, а также в деятельности учителя по степени критерия технологизации. Полная реализация этих критериев требует от каждого учителя-педагога большую активность. В результате обновления целей образования, воспитания и обновления содержания в его соответствии – естественный процесс. В этом случае учитель становится доставщиком источника новых знаний, в широком смысле – система образования. В ней каждое изменение – это есть педагогическая инновация.

С учётом специфических особенностей каждой науки, проектирование темы, проведение занятий с помощью инновационных методов, а также с учётом потребностей личности. Для этого у учителя должна быть богатейшая информационная база, её анализ и применение в практике. В этом реализуются следующие цели:

- на основе единства естественно-научных знаний обеспечить формирование целостного взгляда о природе;
- организация систематизации знаний;
- обеспечение у студентов понятия, события, представления, теории, взаимосвязь и углубление связи знаний;

Например, в механике – вибрация, волна, в химии – конвекция, электролиз, в географии – знакомство с событиями земельного магнетизма и т.д.

Инновационные методы в межпредметных связях формируют у студентов знания по физике, дают возможности их качественного усвоения. Приведем пример.

Движение и выполнение работы через пластиковые трубы, т.е. по теории равновесия Бернулли в организме человека, в сердечно-сосудистой системе функции крови, выполнение её работ и степень силы.

Выполняемая работа сердца – это преодоление силы давления и обеспечение крови кинетической энергией.

Подсчитаем совершаемые работы сжатие левого желудочка в один раз. Пусть будет ударный объем крови  $V_3$  в виде цилиндра.

Считаем, что сердце в среднем под давлением  $P$  вытесняет тот объем через аорту с площадью  $S$  на одно расстояние. Здесь совершаемая работа равняется  $A_1 = F \cdot l = p \cdot S \cdot l = pV_3$

Передаваемой кинетической энергии крови в этом объеме нужно выполнять работу  $A_2 = \frac{mv^2}{2} = \frac{\rho v_3 v^2}{2}$ , здесь  $\rho$ -плотность крови;  $v$  – скорость крови в артерии. Таким образом, выполняемая работа сжатия левого желудочка в один раз равняется  $A_r = A_1 + A_2 = pV_3 + \frac{\rho V_3 v^2}{2}$



Рис.

Совершаемая работа правого желудочка равна выполненной работе левого желудочка, если принято это 0,2 части, то полная работа сердца в одном сжатии равна  $A = A_1 + 0,2A_{\text{прав}} = 1,2 (pV_3 v^2 / 2)$ . Эта формула показывает, что когда в организме человека спокойно (покой), то сила сохраняется, и активизируется, когда человек и активен. В этом положении разница определяется скоростью действия крови. Здесь используется следующая формула:  $p = 13 \text{ кПа}$ ,  $V_3 = 60 \text{ мл} = 6 \cdot 10^{-5} \text{ м}^3$ ,  $\rho = 1,05 \cdot 10^3 \text{ кг/м}^3$ ,  $v = 0,5 \text{ м/с}$ .

Если учесть, что продолжительность системы  $t = 0,3$  секунд, то при одном сжатии сила и мощность сердца  $\langle W \rangle = A_1 / t = 3,3 \text{ Вт}$ .

При операции на сердце понадобится временно отключить его от системы кровообращения и подключать к системе искусственного кровообращения. По содержанию – аппарат искусственного сердца (система насоса) с искусственными лёгкими.

После выполненных работ по величине силы физики, можно определить сжатие сердца в один раз.

Ученикам объяснить так, что  $P, v, V, \rho$  если считать биение сердца в одну минуту, то в секундах сколько можно определить силу сердца, а ученики решают эту задачу.



При этом формируется интерес к математическим расчётам:

- процесс науки физики можно применять в других отраслях знания и это поможет качественному усвоению знаний;

- математические выражения, процесс физики, биологии, их применение дают возможность правильному выбору профессий.

«Закон об образовании», «Национальная программа по подготовке кадров» определены государственным стандартам образования и здесь указаны систематичность, целостность и межпредметные связи.

Значит, в этом задании теории физики и применение на практике межпредметных связей, внутренние и внешние интеграции могут быть применены полностью.

#### **Список литературы**

1. Каримов И.А. «Баркамол авлод – Узбекистон тараккиётининг пойдевори» Т., 1997.
2. Каримов И.А. «Юксак маънавият – енгилмас куч». Т., 2008.
3. Закон Республики Узбекистана «Об образовании». Т.: «Шарк», 1997.

## **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ТРУДАХ АБУ АЛИ ИБН СИНА, ИХ ТВОРЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ**

***Атахонжаев В.***

доцент кафедры педагогики и естественных наук, канд. пед. наук, Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

***Мамадалиев М.***

заведующий магистратурой, канд. тех. наук, доцент, Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

***Азимжанов Н.***

ст. преп. кафедры педагогики и естественных наук, канд. пед. наук, Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

***Парниева Г.***

магистр, Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

В статье рассматриваются вопросы теории и практики педагогических и медицинских наук в деятельности и трудах великого мыслителя Абу Али Ибн Сина (Авиценна) и их творческое использование в современных условиях.

*Ключевые слова:* Абу Али Ибн Сина, «Канон медицины», Кремоналик Герард, теория медицины.

В условиях укрепления независимости страны открывается много просторов для воспитания личности, активного строителя нового общества, реа-

лизации новых идей в определенном порядке экономического, социального, политического, идеологического характера.

В этом процессе широко используется опыт деятельности и мыслей великих, всемирно известных учёных, и в том числе среднеазиатских. К ним можно отнести: Имома Бухари, А. Хоразми, Абу Райхон Беруни, Амира Темура, Мирзо Улугбека и многих других. Среди них особое место занимает Абу Райхон Беруний и его соратник Абу Али Ибн Сино.

Он родился во второй половине августа 980 года в селе Афшан, близ Бухары. Когда ему исполнилось 5 лет, семья приезжает в город Бухару. Здесь он начинает учёбу. Сначала изучает Каран, язык и литературу, не достигая 10 лет, уже усвоил эти науки. Затем занимается логикой, бухгалтерией, астрономией. Он с особой любовью изучает естественные науки, в том числе медицину, здесь ему помогают его врождённые способности и неутомимость трудолюбия, поэтому очень легко усваивал науки, многие знания, которые были неизвестны учителям.

В своей автобиографии он писал: «Знания по медицине не очень сложные, поэтому я опережал и многие деятели медицинской науки даже приходили ко мне домой».

Он лечил больных, это дало возможность открыть двери практического лечения, тем самым он приобрёл известность среди врачей, (табибов) и населения города.

Однажды глава государства Самоидов неожиданно заболел, врачи ханского белого дома (дворца) не могли вылечить его. Приглашают Абу Али Ибн Сино для лечения шаха. Результаты оказались положительными, шах встаёт на ноги за короткий срок. Сверх довольный шах, высоко оценив его врачебное искусство, спросил: «Что пожелаете в моем дворце, ханском казне?» Тогда Абу Али Ибн Сино скромно ответил: «Служить хану – мой долг, Вам мое глубочайшее уважение. Медицина должна служить народу и его лидеру!». Когда хан повторно попросил выбрать нужное, Ибн Сино ответил, что у Вас богатейшая библиотека, разрешите ей пользоваться. «Хан дал добро, Ибн Сино до конца жизни пользоваться фондом библиотеки, самые ценные знания», и в том числе по медицине. Написание книги «Великий Канон» (Законы медицины) этому пример. В последствие он стал ханским дворцовым врачом.

В 999 году Караханийлар (хан) захватил Бухару, беспокойная атмосфера ухудшает обстановку, и обиженный Ибн Сино тайком покидает Бухару, уезжает в Харазм, точнее в Ургенч, здесь научная жизнь была более развита по сравнению с другими местами.

К сожалению, хан Султон Махмуд присоединяет к своему царству хареземские территории, недовольный этим Ибн Сино не хочет подчиняться ему и тайком покидает Харазм, направляется в Хуросон, через восточную южную сторону Каспийского моря в Гургон.

Здесь он познакомился с Абу Убайд Жузжоний, в последствии он становится самым близким другом и учеником, даже свое последнее дыхание Ибн Сино совершает в руках и своего ученика -друга.

В Гургоне он продолжает свою научную и лечебную деятельность, написал первый том «Канона медицины».

В 1014 году он покидает Гургон и переезжает в Рай, Казвин и добирается в Хамадон, приступает к служению хану Шамс ад-давла, сначала занимается вопросами лечения и поднимается до Везира (Министра), несмотря на занятость государственными делами он напишет «Книгу лечения». Сам Ибн Сино был человеком физически сильным, он мог вдали от родины находиться во многих городах в изгнаниях, не спать по ночам, а работать, даже находится в зиндонах (восточная тюрьма тогдашнего времени). Он умер в 1037 (428 г.) в рамазане месяце, когда ему было 57 лет. Он написал более 450 трудов по философии, религии, медицине..... Из них к нам дошло 242: 80 работ по философии, 43 по медицине, 19 логике, 1 музыке, 2 химии, 9 педагогике, 4 литературе, 8 – общению с другими учёными.

Его философско-педагогическим крупным произведением является «До-нишнома», что означает «Книга знаний».

В области классификации наук он тоже был новатором, составив своеобразную систему наук.

Особую популярность принесла ему книга «Канон медицины», её перевёл с арабского на латынь Кремоналик Герард, эта книга служила более 500 лет и сегодня продолжает нести пользу, современные деятели творчески используют эти знания. Эта книга состоит из 5 частей. В первой книге рассматриваются вопросы общей теории медицины: анатомии и физиологии, причины появления болезней и симптомы, общие основы лечения, физическое воспитание, мероприятия сохранения здоровья.

Во второй книге говорится о лекарствоведении, полученные из растений, животных, природы, более 811 названия простых лекарств он систематизировал в алфавитном порядке.

В 3 книге «Жузый» болезней, то есть с головы до ног, в каждом человеческом органе, происходящие болезни, способах из лечения.

4 книга посвящена не болезням, частным органам, а в целом всему организму – общим болезням по всему телу человека.

5 книга посвящена сложным лекарствам, встречающиеся в природе в неготовом виде.

Кроме того у Ибн Сина имеются ценные мысли и опыт по сохранению здоровья, гигиене образа жизни, правильном и рациональном питании.

На человека влияют внешние источники, многие болезни распространяются через воду и воздух.

Обобщая, можно прийти к выводам, что Ибн Сина был современным терапевтом. Анализируя жизнь и деятельность Великого Ибн Сина, изучив его труды, нужно отметить, что он действительно был примером, в первую очередь для учёных мира, для народа.

Изучав его деятельность, можно прийти к следующим выводам.

1. Абу Али Ибн Сина сумел сочетать научные и религиозные знания, хотя религия правила обществом и сам великий ученый не отрицал религию, а наоборот признал религию, её единое целое.

2. Его произведение «Великий Канон» – Закон медицины и по сей день является настольной книгой многих, в том числе народной медицины.

3. Абу Али Ибн Сина внёс весомый вклад в педагогику, от рождения до старости личности, при этом особо выделив особенности каждого возраста.

4. Он особо отмечал, что нужно делать для сохранения здоровья, как лечить в случае болезни, как питаться, о влиянии на организм человека природы – воды, солнца, воздуха....

#### Особые выводы

Мне (главному автору) этой научно-педагогической статьи считать себя счастливым ученым, так как мне досталась возможность принимать участие в мероприятии, посвященном 1000 летию со дня рождения Абу Али Ибн Сина.

Это было так. Я – стажер-исследователь НИИ общих проблем воспитания Академии педагогических наук, здание находилось в улице Погодинская, 8. Наше общежитие с гостиницей находилось на Рязанском проспекте. Посольство Республики Узбекистана в Москве для стажёров, аспирантов распределило приглашение на мероприятия в столице, мне тоже выделили одно. Это было в Колонном Зале дома Союзов, до сих пор перед глазами прекрасный зал, его красота, великолепная архитектура, был сделан прекрасный доклад о великом мыслителе.

Были делегации союзных республик, а также много зарубежных гостей. Основной докладчик выступил с Узбекистана, а вот второй содокладчик отказался выступить. Тогда я понял одно, что в отношении Ибн Сина есть понятие: он – мой, нет это не твой! Многие этому не очень уделяли внимание, а вот во второй части мероприятия выступили мастера искусств Республики Узбекистана.

Я очень благодарен своим учителям: Ивану Сергеевичу Марьенко, Сергею Владимировичу Мягченкову, Ивану Феодоровичу Выдрину, которые сумели развить мои способности, пробудили интерес к научному миру, воспитали во мне и качества русского народа. И я сумел сочетать всё это с национальным узбекским менталитетом.

И естественно, при этом учения, труды великого мыслителя, их изучение, уважение к нему оказали огромное влияние в моём становлении.

#### Список литературы

1. Каримов И.А. «Баркамол авлод – Узбекистон тараккиётининг пойдевори». Т., 1997.
2. Каримов И.А. «Юксак маънавият – енгилмас куч». Т., 2008.
3. Закон Республики Узбекистан «Об образовании». Т.: «Шарк», 1997.
4. Абу Али Ибн Сина «Великий Канон» в трёх томах, том первый. Т., 1993.

# ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

*Боровик И.С.*

магистрант, Челябинский государственный педагогический университет,  
Россия, г. Челябинск

Статья посвящена вопросам логопедического сопровождения развития и коррекции связной речи младших школьников с нарушением интеллекта. В статье описываются результаты констатирующего этапа эксперимента, а также, проведенная коррекционная работа с детьми данной категории.

*Ключевые слова:* связная речь, младшие школьники, нарушение интеллекта.

В работах многих авторов отмечается, что становление связной речи у детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями (В.С. Васильева, М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, В.Г. Петрова и др.). Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической помощи, протекает у этих детей очень трудно и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов вспомогательной школы. В процессе связной речи школьники с нарушением интеллекта младших классов нуждаются в постоянной стимуляции со стороны учителя, в систематической помощи, которая проявляется либо в форме вопросов, либо в подсказке [1, 3, 4].

Все выше изложенное позволило определить содержание экспериментальной деятельности по развитию связной речи младших школьников с нарушением интеллекта. В исследовании приняли участие 16 учащихся с легкой умственной отсталостью 3 – х классов КГУ «Костанайская коррекционная школа» Управления образования акимата Костанайской области.

Проанализировав имеющуюся литературу по проблеме развития связной речи нормально развивающихся детей и детей с нарушением интеллекта, было выявлено, что нет специально выделенной методики исследования состояния связной речи младших школьников с нарушением интеллекта, поэтому, в качестве методической основы для подобного исследования выступает авторская методика диагностики связной речи младших школьников с нарушением интеллекта, в основу которой положены качественно-количественные методики речевой диагностики Глухова В.П., Фотековой Т.А., Лалаевой Р.И.

Вышеобозначенная методика состоит из серии заданий. Каждое задание призвано обеспечить диагностику определенного параметра связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

При проведении эксперимента учитывалась специфика детей. Экспериментатор проговаривал задание детям несколько раз. Обследование детей проводилось индивидуально, наедине с экспериментатором.

При этом, как рассматривается в исследованиях Васильевой В.С., большое внимание уделялось наглядным средствам, имеющим большое значение в диагностической работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [2].

После проведения констатирующего этапа исследования мы пришли к выводу: у учеников третьих классов с нарушением интеллекта наблюдаются значительные трудности в формировании связной речи, в частности проблемы с техникой построения предложений, с выражением своих мыслей, наблюдается недоразвитие грамматического строя. Дети с нарушением интеллекта мало используют связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. Для самостоятельных высказываний младших школьников с нарушением интеллекта характерны употребление преимущественно коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе нужных лексем, нарушения смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень развития связной речи в контрольной и экспериментальной группах младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента идентичен. Соответственно, если при дальнейшем проведении эксперимента проявятся отличия, то они с высокой степенью вероятности могут быть отнесены на действие экспериментальной системы логопедического сопровождения развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Таким образом, учет всех этих моментов позволяет нам более полно, целостно и адекватно оценить эффект от целенаправленного развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Главной целью авторской системы является развитие связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Поставленная целевая установка, и исходя из нее определенные задачи, опосредует выбор принципов и условий содержательно-функциональной организации структуры логопедической системы. Основными являются:

- принцип системности;
- принцип расширения связей ребенка с окружающим миром;
- принцип перехода от простого к сложному;
- принцип коммуникативно-деятельностного подхода;
- принцип наглядности;
- принцип комплексности;
- принцип индивидуального подхода.

Совокупность целевых и концептуальность позиций предполагает создание целого ряда психолого-педагогических условий:

- учёт уровня сформированности речевых умений учащихся;
- наличие высококвалифицированных специалистов;
- использование вопросов и заданий, направленных на мотивацию речевой деятельности;
- использование адекватного материала для развития связной речи;
- сохранение положительного эмоционального настроения во время всего урока;
- развитие связной речи в семье.

Использование данной системы логопедического сопровождения, по нашему мнению, приведет к повышению уровня сформированности связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

#### Список литературы

1. Боровик И.С., Современные технологии в развитии связной речи младших школьников с нарушениями интеллекта/Боровик, И.С., Васильева В.С.// Образование: традиции и инновации: Материалы IX международной научно-практической конференции. 2015. С. 90-92.
2. Васильева В.С. Коррекционно-развивающая роль наглядных средств обучения в процессе формирования математических умений у дошкольников, страдающих церебральными параличами/Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Екатеринбург, 1999. – 158 с.
3. Васильева В.С. Коррекция связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития/Игуменцева Г.А., Васильева В.С.//Дети с ограниченными возможностями здоровья: воспитание и обучение. Тематический сборник реферативных и исследовательских работ студентов и преподавателей. – Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет, 2009. С. 39-42.
4. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М., 1977. – С. 114.

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ<sup>1</sup>

***Бородина В.Н.***

доцент кафедры практической и специальной психологии, канд. психол. наук, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Россия, г. Новосибирск

***Мартемьянова А.Е.***

студентка факультета психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Россия, г. Новосибирск

В статье показана роль семьи, оказывающей влияние на формирование девиантного поведения у детей и подростков. Рассматриваются методы и техники работы с неблагополучными семьями, что имеет практическую значимость для специалистов, оказывающих им помощь.

*Ключевые слова:* семья, девиантное поведение, семейная психотерапия, тренинг, социально-психологический патронаж.

Проблема девиантного поведения детей и подростков не теряет своей актуальности на протяжении долгого времени. Важнейшую роль в становлении личности ребенка играет семья, поскольку именно она влияет на развитие эмоционально-волевой, нравственной сферы, а также поведенческих осо-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта фонда Михаила Прохорова, конкурс «Академическая мобильность»

бенностей. Семейные отношения в современном обществе, в особенности детско-родительские, близки к кризисному состоянию, что оказывает существенное влияние на формирование девиации в поведении у детей и подростков.

Понятие «девиантное поведение» довольно широкое. Оно включает в себя преступность, наркоманию, алкоголизм, бродяжничество, суицид, интернет-аддикцию и многое другое. Все это на сегодняшний день является серьезной государственной проблемой, масштаб которой велик. Дети и подростки, для которых характерны данные особенности поведения, не осознают важности и неотвратимости происходящего с ними, того факта, что последствия могут быть плачевны. Родители в семьях, именуемых как неблагополучные, зачастую не проявляют должного внимания к жизни детей, не заинтересованы в решении их проблем, в результате чего девиантное поведение может перерасти в делинквентное.

В таких ситуациях главенствующая роль отводится своевременно оказанной психологом, социальным педагогом помощи как подросткам, оказавшимся в трудной ситуации, так и родителям.

Методы работы с девиантными подростками и их семьями отражены в работах таких авторов, как Б.Н. Алмазов, М.А. Ковальчук, В.Л. Кокоренко и др.

Б.Н. Алмазов отмечает, что одна из общих задач психолога – снятие психического напряжения у подростков. Методами в достижении данной цели являются аутогенная тренировка, элементы медитации с воздействием аудиовизуальных компонентов и т.д. Также важно использовать техники когнитивного направления психотерапии, поскольку в результате присутствия смыслового барьера между подростком и окружающими, возникают различные страхи, тревоги и опасения. Необходимо обсуждать ролевые позиции и стоящие за ними идентификации, поскольку это способствует формированию установок на приемлемые в данном социокультурном пространстве поступки. С подростками преимущественно используется прием, сутью которого является объяснение причин поступка с последующим наполнением применяемых для этого категорий неким образным содержанием. Хорошо разработано коммуникативное направление. При данном подходе в работе с девиантными подростками используется тренинг, построенный как ролевая игра, который нацелен на отработку навыков взаимодействия и сотрудничества [1].

Эффективными методами для работы с девиантными подростками являются как активные вербальные методы, так и невербальные. В большей степени подходящим подростковой группе активным вербальным методом является «анонимное обсуждение» по С.С. Либиху, когда 8-12 подростков, имеющих схожее интеллектуальное развитие, возраст, жизненные проблемы и нарушения, обсуждают актуальную для всех, приведенную в качестве примера ситуацию из жизни. Психотерапевт оказывает помощь в построении уместной модели поведения в данной ситуации. Также используются такие невербальные методы психотерапии, как музыкотерапия, библиотерапия, логотерапия и т.д.



Позволяет достичь желаемого эффекта при работе с девиантными подростками коррекционная работа – работа с личностью, помогающая сформировать такие качества, благодаря которым подросток будет способен оказывать противостояние внешним и внутренним отрицательным воздействиям, способствующим возникновению тех или иных видов отклонений в поведении. В результате проведения коррекционной работы у подростка формируются альтернативные асоциальным образцы поведения, формируется умение осуществлять контроль над своими эмоциональными проявлениями и реакциями. Также появляется ценностное отношение к тому, что окружает подростка и к самому себе, подросток овладевает навыком анализа совершенных им действий и поступков, поведения других людей.

Не менее важна профилактика девиантного поведения, в особенности определение «группы рисков», то есть тех подростков, у которых отсутствуют явные признаки отклоняющегося поведения, но они больше остальных имеют склонность к его формированию.

Относительно профилактики алкоголизма среди подростков В.Т. Кондрашенко пишет следующее: негативные стимулы не способны долго и эффективно оказывать влияние на поведение, при работе с девиантным подростком лучше отдать предпочтение позитивным элементам, перспективам, целям, мотивам. Необходимы конкретные и понятные подростку примеры, свидетельствующие о вреде употребления алкоголя [5].

При осуществлении семейной психотерапии необходимо придерживаться логики этапов. Сначала изучают семью подростка (семейная диагностика), затем ликвидируют напряженные конфликтные ситуации внутрисемейного взаимодействия. Заключительными этапами являются реконструктивный и поддерживающий [5].

Особое значение имеет работа с родителями подростка. Для нее характерны следующие задачи. Во-первых, склонить к восприятию поведения своего ребенка исключив предрассудки. Во-вторых, нацелить на поддержание такого поведения подростка, которое поможет ему в адаптации. В-третьих, устранить недостатки, для обеспечения успеха на ином направлении, без запретов и порицаний. И, наконец, оценивать девиантное поведение как поддающееся коррекции. Если семье удастся сформировать рациональное отношение к проблеме, она, как правило, становится способной ее преодолеть [1].

Проводя работу с родителями подростка, нужно учитывать тип воспитания, характерный для данной семьи, в зависимости от него выстраивать коммуникацию. Необходимо дать родителям информацию, касающуюся особенностей характера, возрастных поведенческих реакций подростка, а подростку оказать помощь в понимании особенностей и мотивов поведения родителей. Данное объяснение для родителей необходимо, так как за внешними признаками поведения подростка – гневом, раздражительностью, страхом, обидой, плачем, а также за пьянством, бродяжничеством, употреблением ПАВ скрываются истинные причины, находящиеся внутри семьи. Важно провести групповое обсуждение внутрисемейных проблем, беседа должна

быть направлена на поддержание новых форм внутрисемейного взаимодействия, которые были сформированы в ходе всего процесса работы [5].

Используются такие направления в проведении психокоррекционной работы с семьей: семейное консультирование, психодрама, семейная психотерапия, поведенческая психотерапия, поведенческий тренинг, трансактный анализ, социально-психологический тренинг, когнитивная психотерапия [2].

Одно из направлений – тренинг – может быть формой организации психологического консультирования. «Тренинг – это форма работы специалиста с различными группами клиентов, которая имеет конкретную направленность» [3, с. 128]. Тренинг является активным методом, нацеленным на изменение поведения человека, особенностей его личности, установок, сложившегося взаимодействия с окружением. Как правило, тренинг для работы с семьей подростка, проявляющего поведенческие девиации, включает в себя четыре компонента: информационный (обеспечение системы знаний всех членов семьи относительно существующей проблемы), корректирующий (коррекция сформировавшихся установок у членов семьи), профилактирующий (предупреждение негативных последствий), формирующий (формирование необходимых навыков и умений, рефлексивная позиция каждого из членов семьи) [6].

Среди различных форм социальной работы с неблагополучными семьями наиболее эффективной считается социально-психологический патронаж. Е.И. Холостова раскрывает данное понятие следующим образом: индивидуальная деятельность специалиста, в результате проведения которой семьей получена конкретная помощь и поддержка от социальной службы, что повышает и мобилизует ее адаптивные возможности. Реализация социально-психологического патронажа происходит в разных формах психологической и социальной помощи семьям, которая оказывается на протяжении длительного времени [4].

В тяжелых случаях уместным будет использование техники директив. Данная техника подразумевает дачу специалистом прямых и четких указаний о необходимости неких действий отдельных членов семьи либо всей семьи полностью. Выделены три вида директив: указывается членам семьи делать что-то; указывается делать что-то иначе, чем они делают; указывается не делать то, что члены семьи делают. В то же время специалист разъясняет, что совершаемое ли не совершаемое кем-либо из членов семьи действие оказывает деструктивное, травмирующее влияние, что и привело к необходимости введения директив [4].

Важно отметить, что успех работы с подростками с отклоняющимся поведением зависит не от разнообразия и количества применяемых техник и методик, а от того, насколько адекватным является их назначение, насколько они соответствуют направленности проблем подростка и его семьи.

Осуществляя применение разнообразных методов, нужно производить отслеживание динамики результативности оказываемого воздействия. Необходимо помнить, что основной результат – способность подростка к адекватному включению в сложную систему общественных отношений.

Работа с неблагополучной семьей, в которой воспитывается девиантный подросток, очень трудна, но верно подобранный комплекс мероприятий и их применение позволяет достичь желаемого результата.

Таким образом, в статье были рассмотрены методы и техники работы с неблагополучными семьями, что имеет практическую значимость для специалистов, оказывающих им помощь.

#### **Список литературы**

1. Алмазов Б.Н. Психология проблемного детства (пособие школьному психологу и педагогу): монография. М.: Дата Сквер, 2009. 248 с.
2. Ганишина И.С., Ушатиков А.И. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж МОДЭК, 2006. 288 с.
3. Ковальчук М.А., Тарханова И.Ю. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2010. 286 с.
4. Кокоренко В.Л. Социальная работа с детьми и подростками. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 256 с.
5. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты: монография. Минск: Беларусь, 1988. 207 с.
6. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь?: монография / В. К. Зарецкий [и др.]. М.: Форум, 2015. 209 с.

## **ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ФИКСИРОВАННАЯ ФОРМА ПОВЕДЕНИЯ**

***Борозенец И.В.***

студентка факультета психологии,  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, г. Белгород

В данной статье говорится о том, что в этнических стереотипах воплощены присущие обыденному сознанию представления о собственном и другом народах, не только обобщают определенные сведения, но и выражают эмоциональное отношение к объекту. В них своеобразно сконцентрирована вся история межнациональных отношений.

*Ключевые слова:* социальный стереотип, этнические предубеждения, этнический стереотип, этническая принадлежность, национальные предрассудки, этнический язык, этноцентризм.

В современном мире чрезвычайно актуальной является проблема борьбы со стереотипами и предрассудками. Несмотря на распространение интернета и расширение доступа к информации, знания народов друг о друге недостаточны.

Восприятие окружающих находится в зависимости от того, как мы их «классифицируем». Подобно тому, как восприятие отдельных предметов или событий со сходными чертами позволяет нам образовывать понятия, так и люди обычно классифицируются нами по их принадлежности к той или иной группе, социально-экономическому классу или по их демографическим характеристикам (пол, возраст, цвет кожи и т.п.).

В 1922 году американским социологом Уолтером Липпмананом было введено понятие «социальный стереотип». В своей работе «Общественное мнение» стереотип был им описан как специфическое проявление обыденного сознания, проявляющееся в стремлении человека объединить разнообразие мира к некоторым конкретным категориям и, тем самым, упростить себе восприятие, понимание и оценку явлений.

Обладая этническими стереотипами человек способен искать примеры подтверждающие его точку зрения. В ситуации противоречия личного опыта установленным стереотипам он воспринимает это как исключение. К примеру, человек, считающий афроамериканцев интеллектуально неполноценными, при знакомстве с афроамериканцем-профессором воспринимает данный факт в виде исключения. Известны случаи, – когда ярые антисемиты имели друзей среди евреев; логика здесь очень простая: как исключение из правила подтверждает само правило, так и положительная оценка отдельного лица только лишь подчеркивает отрицательное отношение к этнической группе как целому

Иррациональность предубеждения заключается не только в независимости от личного опыта – никогда не видел цыган, но знаю, что они плохие, оно даже противоречит ему. Когда люди объясняют свое враждебное отношение к какой-либо этнической группе, ее обычаям и т. д., они обыкновенно называют какие-то конкретные отрицательные черты, свойственные, по их мнению, данной группе. Однако те же самые черты, взятые безотносительно к данной группе, вовсе не вызывают отрицательной оценки или оцениваются гораздо мягче.

Результаты исследования американского психолога Э. Эриксона говорят о различиях в невербальных составляющих процесса общения между белыми и черными общинами в США. Несмотря на общность языка, общую историю, определенную общность культуры, негры и белые по-разному ведут себя в качестве партнеров по общению. Внешне негры меньше демонстрируют свой интерес к информации собеседника, однако бурно и откровенно включаются в те моменты общения, когда партнер ожидает от них поддержки.

Белые же, напротив, откровенно заинтересованы в собеседнике, но в критические моменты общения усиление эмоций для них не характерно.

Обобщая вышесказанное, можно предположить, что стереотип воплощает в себе специфическое отражение ценностей, единообразное отношение к объекту. Стереотип может адекватно отражать событие, хотя при попытках обобщения реальных фактов действительности происходит их определенное искажение.

Этнический стереотип – это факт психологической реальности, обуславливающий межэтнические отношения независимо от того, соответствует он действительности или нет.

Следует отметить, что стереотипы редко проявляются на поведенческом уровне при отсутствии явной враждебности в отношениях между группами, но в условиях напряженности или конфликта этнические стереотипы

становятся определяющими причинами, которые слабо поддаются изменению и управлению, они ужесточаются, обостряются и начинают играть доминирующую роль в реальном поведении индивидов, вплоть до появления враждебности и открытого конфликта.

Что касается способов преодоления этических стереотипов и предрассудков, то большую роль в смягчении и преодолении враждебных установок играют неформальные личные контакты между представителями разных этнических групп. Совместный труд и непосредственное общение ослабляют стереотипную установку, в принципе позволяя увидеть в человеке другой расы или национальности не частный случай «этнического типа», а конкретного человека.

В связи с вышесказанным нами было проведено исследование студентов с целью изучения этнических стереотипов. Респондентами выступили студенты факультета психологии Белгородского национального исследовательского университета. В данном исследовании приняли участие студенты 3-4 курсов в возрасте от 20 до 22 лет.

Методика. В нашем исследовании мы использовали экспресс-диагностику межэтнической аккультурации Дж. Берри.

Проведя анализ данных нам удалось установить, что для студентов наиболее значимым является чувство принадлежности к своей этнической группе (42 балла). Чувство принадлежности к этнической группе во многом обусловлено взаимосвязью самовосприятия и восприятия образа ее типичного представителя. Интегративным показателем сформировавшейся социально-этнической общности выступает этническое самосознание – чувство принадлежности к определенному этносу, осознание своего единства и отличия от других этнических групп. В его формировании существенную роль играет знание истории своего народа, а также обычаи, традиции, фольклор, передаваемые из поколения в поколение и образующие специфическую этническую субкультуру. История не учит, но скорее воспитывает, формирует ментальность общества, а значит нужна для понимания своей собственной личности. Человек, знающий свои корни, причисляет себя к отечеству. На исторической гордости наций формируется патриотизм. Проще говоря, человек должен ассоциировать себя с отечеством, потому что страны и люди не безлики только с историей.

Этническая принадлежность оценивается как: очень значимая этническая принадлежность, нормальная значимость, низкая значимость этнической принадлежности. При проведении исследования нам удалось выявить, что студентам присущ тип «нормальная значимость» (32 балла).

Данные показатели говорят о том, что для большинства индивидов характерна моноэтническая идентичность, совпадающая с официальной этнопринадлежностью. Но ее интенсивность различна: от позитивной этнической идентичности, сопровождаемой чувством патриотизма, гордости за свой народ, чувством собственного достоинства, до этнической гиперидентичности, которая сопровождается восхвалением своего народа и предубеждениями к представителям других народов, нетерпимостью в межэтническом вза-

имодействии. Моноэтническая идентичность с чужой этнической группой (измененная идентичность) возможна в том случае, когда чужая группа расценивается как имеющая более высокий экономический, социальный статус, чем своя. Конечным результатом идентификации с чужой группой является полная ассимиляция, т. е. принятие традиций, ценностей, норм, языка чужого народа. осознание своей тождественности с этнической общностью, но и ее оценка, значимость членства в ней, разделяемые этнические чувства (чувства достоинства, гордости, обиды, страха являются важнейшими критериями межэтнического сравнения); эти чувства опираются на глубокие эмоциональные связи человека с этнической общностью и моральные обязательства по отношению к ней, формирующиеся в процессе социализации индивида.

Взаимоотношения этнического большинства и меньшинства имеют следующую оценку: должно доминировать этническое большинство (коренное население); равенство в отношениях этнического большинства и меньшинства; этническое большинство (коренное население) доминировать не должно. Результаты исследования показали, что «этническое большинство (коренное население) должно доминировать» (32 балла).

Данные показатели говорят о том, что негативные этнические стереотипы ведут к образованию национальных предрассудков и этноцентризма. Предрассудок предполагает осуждение, предубеждение против человека, даже не зная его лично, а исключительно на основании его идентификации с некой группой. Предрассудки в свою очередь провоцируют дискриминацию – неоправданно негативное поведение по отношению к группе или ее членам.

Этноцентризм – сознательное и бессознательное предпочтение своего народа и своей культуры перед чужой культурой (в родной культуре все правильно, лучше, чем в чужой культуре), склонность оценивать жизненные явления через призму традиций и ценностей собственной культуры, выступающей в качестве эталона-образца. Степень и формы выраженности этноцентризма могут варьировать. Этноцентризм, при котором на фоне позитивного предпочтения своего народа предпринимаются попытки понять и объективно оценить чужую культуру, достижения чужого народа, – называют благожелательным, или гибким. Воинственный этноцентризм проявляется в недоверии, ненависти, страхе и обвинении чужих народов в собственных неудачах, в оправдании захвата, угнетения и даже уничтожения чужих народов.

Таким образом, взаимоотношения национального большинства и национальных меньшинств должны развиваться на основе обеспечения необходимых условий для свободного развития всех народов и их взаимообогащающего сотрудничества, на утверждение национального достоинства и преодоление отчуждения человека от своей культуры, языка и традиций своего народа, обеспечение интересов и нрав граждан, связанных с их принадлежностью к тому или иному народу. Главная задача государства – обеспечить наиболее благоприятные социальные условия жизни граждан, а высшей ценностью являются права и свободы человека, независимо от национальности, языка, вероисповедания и убеждений.

Предпочтение использования своего этнического языка по сравнению с другими показало следующие результаты: 93% опрошенных считают, что представителям одной национальности необходимо общаться между собой на своей родном языке. Также нам удалось установить, что практически половина респондентов (47%) считают, что преподавание в школе в многонациональном государстве должно быть ориентированно на языке коренного населения. Данные показатели можно охарактеризовать тем, что традиционно в человеческой жизни язык признавался одним из важнейших признаков другого народа, язык является основой человеческой культуры. На основании родного языка формируются первичные навыки речевого взаимодействия. Это, как правило, язык матери, семьи, с помощью которого осуществляется первичная социализация и культура личности, ознакомление с нормами, ценностями, традициями своего этноса. Этнический язык – это прежде всего язык этноса, являющийся его признаком. Этнический язык создает основу внутриэтнического нормативного единства, обслуживает коммуникацию этноса в целом, обеспечивает социальное взаимодействие и социально-культурное отношение в процессе коммуникации между всеми членами этноса, принадлежащими к различным социокультурным слоям. В случаях, когда некоторые представители этноса отходят от своего этнического языка, он все же сохраняет роль этнического символа и определяет внутреннюю настроенность человека на исполнение заложенных в нем с детства этнокультурных норм.

#### **Список литературы**

1. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросскультурную психологию. М.: Ключ-С, 1999. 191 с.
2. Селезнева Г.Н. Особенности воли у школьников занимающихся разными видами деятельности / В сборнике: Современное общество, образование и наука сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 16 частях. 2015. С. 120-121
3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Аспект пресс, 2006. 208 с.

## **ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДОУ**

***Буркова И.В.***

студентка направления «Специальное дефектологическое образование (профиль «Логопедия»)), Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

***Сметанин А.Г.***

старший преподаватель кафедры физического воспитания, Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

Дошкольный возраст – уникальный, самоценный и важнейший период становления человека и его здоровья. Каким будет взрослый человек по своим физическим и умствен-

ным способностям, нравственным качествам, в большей степени зависит от этого периода. Педагоги должны стремиться к тому, чтобы система воспитания маленьких детей была ориентирована в первую очередь на личностные, индивидуальные, возрастные особенности ребёнка. Это значит, что взрослые в процессе общения с ребёнком обеспечивают ему: чувство психологической защищенности; доверие к миру; эмоциональное благополучие; формирование базиса личностной культуры; развитие его индивидуальности. Нужно обеспечить ребёнку широкие возможности пользоваться каждым из пяти чувств: он должен видеть, слышать, трогать руками, пробовать на вкус, обонять различные предметы окружающего мира – как можно шире и разнообразнее.

*Ключевые слова:* дошкольное образовательное учреждение, адаптация, ранний возраст, сопровождение.

Термин "адаптация" означает приспособление. Как известно, адаптация – это приспособительная реакция, основанная на инстинкте самосохранения предполагает избегания опасных, неблагоприятных для индивидуума ситуаций. Отрыв от семьи, помещение в изолированную детскую среду с одним взрослым, выполняющим функции и воспитателя, и надзирателя, да ещё в совершенно незнакомой обстановке, оказывается для ребенка именно такой неблагоприятной ситуацией, наверное, главное, что можем сделать мы, взрослые, – это создать такие условия в дошкольном учреждении, которые воспринимались бы ребёнком как безопасные. Только чувство защищенности может помочь ребёнку выработать саморегулирующиеся механизмы, позволяющие ему приспособиться к новым условиям [1].

Существует три стиля, с помощью которых человек может адаптироваться к среде: *творческий стиль* (когда человек старается активно изменять условия среды, приспособлявая ее к себе, и таким образом приспособливается сам), *конформный стиль* (когда человек просто привыкает, пассивно принимая все требования и обстоятельства среды), *избегающий стиль* (когда человек пытается игнорировать требования среды, не хочет или не может приспособливаться к ним).

Наиболее оптимальным стилем является творческий, наименее оптимальным – избегающий[3].

С поступлением ребенка в дошкольное учреждение в его жизни происходит множество изменений: строгий режим дня, отсутствие родителей в течение девяти и более часов, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, новое помещение, таящее в себе много неизвестного, а значит, и опасного, другой стиль общения. Все эти изменения обрушиваются на ребенка одновременно, создавая для него стрессовую ситуацию, которая без специальной организации может привести к невротическим реакциям, таким, как капризы, страхи, отказ от еды, частые болезни, психическая регрессия и т.д. [4].

У немногих детей адаптация к условиям ДОО протекает в легкой форме. При этом в течение первых двух недель возможны следующие проявления: кратковременное нарушение настроения, снижение речевой и игровой активности, ухудшение сна и аппетита, незначительные нарушения поведения. Адаптация средней степени (у большинства детей) характеризуется бо-



лее значительными и длительными (до месяца) нарушениями поведения, может заметно ухудшиться общее самочувствие, возникнут легкие (продолжительностью 7-10 дней, без осложнений) заболевания. При тяжелой форме адаптации привыкание ребенка проходит длительно (несколько месяцев) и сложно. В этом случае изменение образа жизни чаще всего приводит к нарушению психоэмоционального состояния малыша, что выражается в тревоге, напряженности, беспокойстве или заторможенности; ребенок отказывается от еды, в часы отдыха не может уснуть, плачет; часто и подолгу болеет [2].

Проходит время (у каждого свое), и адаптационный период заканчивается. Ребенок быстро успокаивается, расставшись с мамой, все реже плачет в течение дня. Спокойное состояние приводит к тому, что у малыша появляется аппетит, и он благосклонно принимает помощь взрослого во время обеда, хотя и не всегда съедает положенную норму. У него появляются положительные сдвиги в поведении: отвечает на вопросы, в какой-то степени обслуживает себя, может заняться игрой. Это свидетельствует о завершении адаптационного периода.

#### **Список литературы**

1. Баранова, М.Л. Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. – Ростов Н/Д: Феникс, 2005.
2. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. Л.: Наука, 1988. – 260 с.
3. Бодалев, А.А. Личность и общение: Избранные труды / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 435 с.
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 224 с.

## **РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

***Вакуленкова М.В.***

зав. кафедрой естественно-научных и математических дисциплин, к.п.н., доцент,  
филиал ФГБОУ ВО «АГУ» в г.Белореченске, Россия, г. Белореченск

Одной из актуальных проблем развития информатизации сферы образования является обеспечение его информационной поддержки необходимой научной и учебно-методологической информацией. В последние годы спрос на такую информацию в сфере образования устойчиво возрастает. Причинами этого являются появление ряда новых учебных дисциплин, связанных с фундаментализацией и гуманитаризацией сферы образования и недостаток необходимой для ее изучения литературы в библиотеках учебных заведений. Все это вынуждает преподавателей и учащихся вузов и колледжей все чаще обращаться для поиска нужных им сведений в публичные библиотеках, а также прибегать к услугам автоматизированных информационных систем.

*Ключевые слова:* образование, информатизация, автоматизация, библиотека, глобалистика, ноосферология.

По сведениям из дирекции Российской государственной библиотеки к ее услугам обращаются ежедневно около пяти тысяч учащихся вузов г. Москвы, и это количество имеет устойчивую тенденцию к возрастанию, что создает для работы библиотеки серьезные проблемы. Попытка дирекции РГБ как-то снизить остроту этой проблем путем временного отказа пользования читальным залом студентам начальных курсов вызвала справедливое возмущение с их стороны. Дошло до курьеза: студенты юридического факультета одного из вузов обратились с иском в городской суд, усмотрев в действиях руководства библиотеки нарушение своих конституционных прав на доступ к необходимой им информации.

Выход из положения был найден на пути информатизации библиотеки. Сегодня в ней создан и введен в эксплуатацию электронный читальный зал, возможности которого достаточно быстро расширяются. Уже сегодня он позволяет не только осуществлять поиск и работу с электронными версиями наиболее часто используемых первоисточников, но также и выходить в сеть интернет, а при необходимости – и получить ксерокопии необходимых документов. Аналогичные автоматизированные информационные центры создаются и во многих других библиотеках России.

Развитие данного направления информационного обеспечения сферы образования России представляется сегодня исключительно важным и актуальным, так как современный уровень комплектования учебных заведений России представляется сегодня исключительно важным и актуальным, так как современный уровень этого обеспечения по целому ряду причин на один – два порядка ниже, чем в развитых странах. В результате финансовых ограничений уровень комплектования учебных заведений России в последние годы существенным образом снизился и сегодня уже удовлетворяет современным требованиям. Кроме того, резко сократился тиражи научной и научно-популярной литературы, которая для многих образовательных учреждений становится практически недоступной. Именно поэтому сегодня многие педагоги, студенты и аспиранты вузов мало знают о последних научных достижениях в области глобалистики, синергетики, ноосферологии, биологии, субквантовой физики, теории информации, о новых подходах в решении экономических, социологических и экологических проблем.

Стратегическим направлением решения данной проблемы является создание в стране территориально распределительных автоматизированных информационных систем, специально ориентированных на решение задач информационного обеспечения системы образования необходимой научно-технической и учебно-методической информацией. Первые шаги в этом направлении уже делаются. Так, например, в настоящее время в России реализуется несколько комплексных программ, среди которых:

- государственная научно-техническая программа «Федеральный информационный фонд»;

- межведомственная программа «Создание национальной сети компьютерных телекоммуникаций для науки и высшей школы»;
- межведомственная программа «Российские электронные библиотеки».
- межведомственный проект «Сетевая интеграция информационных ресурсов ведущих библиотек и информационных фондов России».

Реализация этих программ нацелена на создание современной информационно-телекоммуникационной среды для науки и образования. Однако их практическое осуществление существенным образом затруднено финансовыми ограничениями.

Исключительно острой для системы образования является сегодня проблема тиражирования и доставки в учебных организации различного рода пособий, учебников и программных продуктов учебного назначения. Эта проблема в значительной степени может быть решена путем использования новых технологий информационного обслуживания образовательных учреждений. Сегодня эта проблема решается в России по двум направлениям: путем использования возможностей сети интернет, а также на основе организации континентальной спутниковой телевизионно-компьютерной сети «ТВ-информ». В рамках этой сети в настоящее время создана и функционирует специальная сеть «ТВ-информ – образование», основанная на передаче компьютерной информации в составе телевизионного сигнала общероссийского телевидения.

Практика показала, что использования таких сетей является весьма перспективным для условий России с ее громадной протяженностью территории и большой разницей в часовых поясах. Тем более, что и по стоимости использования услугами этой сети получается значительный выигрыш по сравнению с другими видами информационных телекоммуникаций.

#### **Список литературы**

1. Авдеева, С. Учебные материалы нового поколения в проекте ИСО / С.Авдеева // Народное образование. – 2007. – №9. – С. 187-194.
2. Е.Бондаренко, Е.Фёдорова, О.Черкашина, Е. Якушна. Цифровые образовательные ресурсы на любом уроке. Народное образование, №8-2007, С.195-202.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебник для студ.учреждений выс. проф. образ./ И.Г. Захарова. – 8- е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с.
4. Кузибецкий А. Информационно-коммуникационные технологии в управлении образованием / А.Кузибецкий, Т.Смыковская//Народное образование. – 2008. – 38. – С.105-112.

## **КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР**

***Васильева В.С.***

доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик,  
канд. пед. наук, Челябинский государственный педагогический институт,  
Россия, г. Челябинск

***Бурцева О.А.***

магистрант 1 курса, Челябинский государственный педагогический институт,  
Россия, г. Челябинск

Развитие связной речи у детей с ЗПР является трудным процессом, требующим использования особых методических приемов. Дети должны научиться не только пользоваться определенными словами и выражениями, но они должны вооружиться средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и бучения. Развитие связной речи детей опирается на формирование познавательных процессов, на умение наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, связная речь, принципы коррекционной работы, приемы развития связной речи, образовательные и коррекционные задачи.

В настоящее время уже накоплен определенный опыт работы по организации коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с задержкой психического развития в условиях специального детского сада. В коррекционной работе с такими детьми формирование связной речи превращается в сложную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, целью трудно достижимой, требующей длительной кропотливой работы дефектолога. Поэтому очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных путей развития связной речи у дошкольников с задержкой психического развития.

Е.С. Слепович, изучая особенности монологической речи у старших дошкольников с ЗПР, отмечает, что речь у этой категории детей в основном носит ситуативный характер. Это выражается в большом количестве личных и указательных местоимений, частом использовании прямой речи, усиливающих повторениях.

В старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР только начинается переход к контекстной речи. Наряду с этими особенностями Е.С. Слепович выделяет ограниченность словарного запаса у этих детей, особенно существительных с узким, конкретным значением, а также прилагательных.

По данным Е.В. Мальцевой, недостаточность мыслительной деятельности, низкая познавательная активность, свойственная детям с ЗПР, затрудняют приобретение ими элементарных сведений о звуковой действительности речи. Исходный уровень осознания звукового строения речи у детей с ЗПР наступает позже, чем в норме. Однако, потенциальные возможности

осознания речевой действительности и ее элементов (слов, звуков) у детей с ЗПР различны – от устойчивой направленности на звуковую сторону речи и осознания звукового строения слов до отсутствия такой направленности и неприятия задачи анализа звукового состава слова [7; с. 66].

Связная речь – результат общего развития речи, показатель не только речевого, но и умственного развития ребенка (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Связное высказывание отражает уровень развития ребенка: умственного, речевого, эмоционального. Оно показывает, насколько ребенок владеет словарным богатством родного языка, его грамматическим строем, нормами языка и речи; умеет избирательно пользоваться наиболее уместными для данного монологического высказывания средствами, то есть умеет употреблять слово, словосочетание, которое бы точно, полно, выразительно, грамотно отражало замысел говорящего [2; с. 21].

Связная речь представляет собой развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений [4, с. 48].

Таким образом, связная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности.

Развитие связной речи у детей с ЗПР является трудным процессом, требующим использования особых методических приемов. Дети должны научиться не только пользоваться определенными словами и выражениями, но они должны вооружиться средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и бучения. Развитие связной речи детей опирается на формирование познавательных процессов, на умение наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни.

Дети с ЗПР быстро отвлекаются, утомляются, не удерживают в памяти задания, часто не могут довести начатую работу до конца. Все эти и многие другие особенности психических процессов детей не могут не сказываться на состоянии и ходе развития их речи. Поэтому в коррекционной работе основное внимание уделяется: формированию монологической речи, обучению детей составлению предложений (по демонстрируемым действиям, по опорным словам, образцам) и обучению рассказыванию разного вида.

Конкретная целевая установка занятия – очень важный момент, так как именно от цели занятия будет зависеть структура. Выделяются следующие типы занятий: вводное, комбинированное, изучение нового, обобщение.

Занятия проводятся с подгруппой 5-6 детей с использованием раздаточного материала разного уровня сложности, что позволяет дозировать нагрузку и отслеживать затруднения детей во время занятий. Необходимую помощь следует оказывать, своевременно избирая меру помощи для каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности характера, внимания (повышенная отвлекаемость, недостаточная переключаемость), скорость усвоения нового материала и т.д.

Успехов в коррекционной работе можно достичь только при условии опоры на ведущую деятельность возраста. Для дошкольников, особое место в

системе коррекции должны занимать сюжетно-ролевая игра и развивающие дидактические игры.

Однако, научные исследования и практика показывают, что в условиях аномального развития наблюдается специфика в формировании и смене ведущих видов деятельности. Ни один из них не достигает уровня развития, соответствующего возрастным возможностям, и фактически не выполняет функций ведущей деятельности. Отсюда вытекает необходимость целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия, обеспечение условий для формирования предметной и игровой деятельности, а позднее – предпосылок к овладению учебной деятельностью. Все это позволит проводить качественную и результативную коррекционную работу по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

#### **Список литературы**

1. Жаренкова Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции / Г.И. Жаренкова // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 21.
2. Кондратьева С.Ю. Комплексные игровые занятия для детей дошкольного возраста с ЗПР / С.Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 5. – С. 40.
3. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые подходы и приемы / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном и Д, 2003. – С. 48.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос, 2004. – С. 303.
5. Мальцева Е.В. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития / Е.В. Мальцева // Дефектология. – 1990. -№6. – С. 66.
6. Морозова И.А. Занятия по развитию речи в специальном детском саду / И.А. Морозова. – М.: Владос, 2006. – С. 246.
7. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М.С. Певзнер // Дефектология. – 1992. – №3. – С. 31
8. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – Минск, 1983.

## **ОБ ОПЫТЕ РАССТАВАНИЯ С МАТЕРЬЮ В ТРЕНИНГОВОЙ ГРУППЕ**

***Васильева Т.Н.***

преподаватель кафедры психологии, канд. биол. наук, доцент,  
Нижегородский филиал Московского гуманитарно-экономического института,  
Россия, г. Нижний Новгород

В статье представлен опыт проведения психодрамы расставания с матерью в женской тренинговой группе. Данный опыт важен всем участницам тренинга, так как только через катарсис и через новый опыт «отпускания» можно освободиться от привычного чувства вины перед умершей матерью.

*Ключевые слова:* психодрама, катарсис, протагонист, тренинговая группа, психодраматист, шеринг.

Данный семинар-тренинг был запланирован с целью ознакомления будущих психологов с алгоритмом проведения психодрамы в женской тренинговой группе. В тренинге принимали участие 17 женщин в возрасте от 24 до 48 лет. Все имена участниц тренинговой психодраматической группы изменены.

В начале тренинга участницам сообщалось об особенностях проведения психодрамы в женской тренинговой группе [1-3]. Специфическими характеристиками психодрамы в данной тренинговой группе, по мнению Кроля Л.Н. и Михайловой Е.Л. [3], является ряд таких особенностей как: ориентация на социальный пол; «облагораживание» мрачных жизненных ситуаций; мгновенное «отзеркаливание» каждой участницы в другой; отказ от конкуренции в женской группе и др. Известно, что российским женщинам привычнее уступать, а не заявлять о своем сокровенном праве на решение личной проблемы.

Эмоциональное оживление всех участниц инициировало обсуждение «повторяющихся» снов. Интересная тема заставила будущих психологов выяснять подробности выполнения задания, и задавать вопросы уточняющего характера относительно «повторяющегося» сна, а именно: о каком сне лучше рассказать, о том, который снился недавно, или – во время болезни, или в подростковом возрасте. Каждая из участниц пыталась увлечь (соблазнить) группу рассказом о своем «повторяющемся» сне. Причем собственный повторяющийся сон каждой участницей изображался развернуто, последовательно и с множеством подробных деталей, что свидетельствовало о крайней эмоциональной увлеченности обсуждаемой проблемой.

Так, частой темой повторяющихся снов были переживания высоких полетов, совершаемых с явным удовольствием. Участницами группы описывалось уникальное эмоциональное состояние во время полетов, так как хотелось взлететь или «назло» злым людям, или просто улететь.

Часть участниц тренинга вспомнили сны с выпадением зубов, похожих на пластмассу, рассматриванием выпавших зубов в руках и ощущение ужаса во сне от того, что выпадение зубов – это обязательный предвестник жизненных неприятностей. И тут же в группе стали звучать советы относительно толкования снов в сонниках. Тренеру пришлось специально акцентировать внимание участниц на несовместимости клиентской и профессиональной позиций, т.е. проводить интервенцию бытийного представления будущих психологов.

Тема повторяющегося сна настолько взволновала участниц, что некоторым из них было крайне трудно было дождаться своей очереди. Также участницами перечислялись сны и об убегании от образа неясного «страшного», которое уже нагоняло, а рассказчицы двигались картинно замедленно.

Приводим несколько вариантов наиболее интересных снов, на наш взгляд, для возможного анализа в других тренинговых группах. Анна рассказала о том, что она в своем повторяющемся сне едет в лифте и знает, что если лифт остановится, то это обязательно закончится трагедией, и поэтому всегда старалась проснуться заранее.

Особый интерес группы вызвал мистический сон Анастасии, в котором ей сообщили о смерти соседа. Анастасия лишь потом узнала о том, что ее сосед длительное время находился в коме и действительно недавно умер. Кстати, таких снов-предупреждений в жизни Анастасии было много, и она всегда старается предупредить о возможных событиях заинтересованных людей заранее. И здесь также тренером группы проводилась интервенция.

Пожалуй, наиболее ценным опытом данной тренинговой группы была тема переживания утраты матери. Общепринято, что психодрама утраты является классической темой психодрамы. В нашем случае была поставлена психодрама несостоявшегося прощания с умершей матерью. Конечно, отношения с матерью в первую очередь являются отношениями с собственным материнским началом. Потеря матери – одна из многочисленных женских потерь, среди которых выкидыши, аборты, разводы молодости и мн.др. Но именно данная тема в любом возрасте звучит как тема сиротства, что отражается в русской пословице – «дитя без отца – полсироты, дитя без матери – полная сирота». Женщины, состоявшиеся и социально, и профессионально, построившие и карьеру, и крепкие семьи, но похоронившие собственную мать, остро переживают состояние сиротства, неоплаканной потери.

Но вернемся к моменту предъявления запроса на инсценировку данной проблемы. Хочется остановиться на времени и месте проведения тренинга. Работа психодраматической группы проходила в школьной столовой, в дни школьных каникул, в марте. Еще кое-где лежал снег, был солнечный день, но дул очень холодный ветер. Участники сидели на табуретках без спинок, пол был из крупной серой плитки. Дверь в школьной столовой была открыта в длинный коридор, который заканчивался окном и поворотом в еще один поворот. Сама обстановка чем-то отдаленно напоминала кладбище.

И, наконец, очередь рассказывать о своем повторяющемся сне дошла до Даши, которая стала рассказывать о том, что ей приснилась давно и рано умершая мама. Мама сильно болела и Даша, будучи двенадцатилетней девочкой, просила маму ей не сниться. И, вот неожиданно для Даши мама ей приснилась. Даша рассказывала об этом, едва сдерживая слезы. Все участницы тренинговой группы единогласно согласились поставить психодраму повторяющегося сна Даши.

В инсценировке Даша стала главным героем (протагонистом), участницы группы – зрителями, а тренер – психодраматистом (директор психодрамы). На вспомогательные роли Даша выбрала участниц группы. Даше было предложено рассказать подробно о своем сне: где это происходило, были ли еще участники. Во время подробного пересказа мы услышали о том, что встреча Даши с мамой, которая была вся в черной одежде и даже в черном платке, произошла на лесной тропинке. Был и еще один участник сна – впереди по лесной тропинке шла женщина, которая тоже была в черном. Диалог Даши с мамой был непродолжительным. Мама во сне попросила Дашу, чтобы она следовала за женщиной, шедшей впереди и которая может ее вывести из леса. После этого мама тут же свернула направо.



Затем из тренинговой группы Даша по просьбе тренера выбрала человека, похожего на «маму» и еще раз подробно рассказала о своем диалоге с мамой. Даша выбрала из группы на роль мамы – Люсю, «вторую» Дашу – Аню, и на роль уходящей женщины – Зину. Дашу показала, кто и где стоит и проиграть диалог.

После множественного обмена ролями и использования техники «зеркала», нескольких постановок инсценировки, был проведен шеринг (отметим, что шеринг – это последняя стадия психодраматического группового процесса, во время которого всем участникам группы предлагается поделиться своими чувствами, а также замеченным ими сходством своих переживаний и жизненных ситуаций с переживаниями и жизненным опытом протагониста).

В специальной литературе отмечено, что психодрама прощания с матерью «освящена» образом прародительницы – любящей, мудрой и красивой. Этот образ носительницы «женского родового послания», обладая мощным ресурсом сообщения, дает разрешение быть счастливой, успешной и женственной вне зависимости от биологического возраста [3].

В женской психодраме прощания с матерью опыт расставания важен не столько главному герою – протагонисту (Даше – в нашем случае), сколько всем участницам. Общепринято, что только через катарсис и через новый опыт «отпускания» умершей матери, можно освободиться от привычного чувства вины перед матерью. Нельзя забывать и о том, что только в группе каждая участница может позволить разрешить себе пережить чувство восхищения собой, т.е. слияния с образом носительницы «женского родового послания» – и дочерью, и матерью, и сестрой, и женой, и бабушкой, и женщиной – радостной, успешной счастливой, женственной [3].

В заключении можно предположить, что психодраматические тренинговые группы, на наш взгляд, являясь психотерапевтическими, могут способствовать также и оптимизации профессиональной сферы будущих практических психологов [4-5].

### **Список литературы**

1. Васильева Т.Н. Использование психодрамы в работе практического психолога. Учебно-методическое пособие. В 3-х частях. (Экспертное заключение НИРО № 50 от 17.10.04 г.) //МГЭИ (Нижегородский филиал). Нижний Новгород, 2004. 133 с.
2. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия потерь. Пособие по паллиативной медицине для врачей, психологов и всех интересующихся проблемой. СПб.: «Речь», 2002. 162 с.
3. Кроль Л.Н., Михайлова Е.Л. О том, что в зеркалах: Очерки групповой психотерапии и тренинга. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 240 с.
4. T.Lebedeva, E.Egorov, T.Tsapina, T.Fokina, T.Vasilyeva. Intellectual Provision of the Innovative Entrepreneurship Development Mediterranean //Journal of Social Sciences/ Vol.6, No.5, s3 p.303-310 September 2015/ Rome, Italy.
5. Каткова О.В., Лебедева Т.Е., Фокина Т.А. Использование тренинговых технологий при подготовке специалиста сферы сервиса//Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. Научно-теоретический журнал. Направление «Гуманитарные науки и образование». 2012. №3. С.132-139.

## О ПРИЧИНАХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПУТЯХ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И УЧАЩИМИСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Васильева Т.С., Рослова Е.М.*

студентки 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование»,  
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск

Научный руководитель – доцент ФГБОУ ВО «Магнитогорский  
государственный технический университет им. Г.И. Носова»,  
канд. пед. наук Гусева Л.Г.

В статье рассматривается одна из наиболее острых проблем современности. Наше исследование направлено на погружение в проблему взаимоотношений между педагогом и учащимися, а также важности нахождения правильного решения и достойного выхода из конфликтной ситуации между конкретными субъектами.

*Ключевые слова:* конфликт, педагогическая ситуация, взаимоотношения «ученик-учитель».

С.И. Ожегов в толковом словаре русского языка определяет конфликт как «столкновение, серьезное разногласие, спор» [5]. Свободная энциклопедия «Википедия» дает следующее определение: «конфликт (*лат. conflictus – столкнувшийся*) – особое взаимодействие индивидов, групп и объединений, внутри которых возникают разногласия по причинам несовместимости взглядов, позиций, интересов на какую либо возникшую проблему» [2]. Политические, экономические, социальные и идеологические изменения, происходящие в современном мире, оставляют свой отпечаток не только в сферах их реализации, но также приводят к обострению отношений в обществе. В последние несколько лет мы можем наблюдать повышенный интерес к этой проблеме в СМИ, а также в трудах многих ученых – психологов, педагогов, социологов.

В мировой социологии и психологии конфликтам и способам их регулирования всегда уделялось много внимания. Большой вклад в развитие теории конфликта внесли немецкие социологи: Георг Зиммель, Макс Вебер и Ральф Дарендорф, французский ученый Эмиль Дюркгейм, американские социологи: Талкотт Парсонс, Льюис Коузер, Кеннет Боулдинг, Нейл Смелзер и др. В теории и практике управления конфликтами разработаны социальные технологии и практические рекомендации регулирования конфликтных ситуаций в различных сферах общественной жизни.

В отечественном обществознании теорию конфликтов активно разрабатывают Ф.М. Бородкин, А.К. Зайцев, С.А. Слепцова А.Г. Здравомыслов. В настоящее время политологи наибольшее внимание уделяют изучению политических и межнациональных конфликтов в российском обществе, которые приобрели ныне небывалую остроту [6].

С. А. Слепцова указывает, что конфликты сопровождают человека на протяжении всего его существования. Поскольку общеобразовательная школа является этапом жизни каждого человека, следовательно, конфликты в школе не исключение [9]. Важно отметить, что конфликтные события в школьной действительности переживаются участниками намного острее в отличие от конфликтных событий в среде взрослых. И дело не только в существовании извечной истины – «конфликта отцов и детей». Столкновения между школьниками и педагогами тесно связаны в паутине учебно-воспитательных ситуаций и выступают как фактор формирования специфических компонентов социального опыта воспитанников [1, с. 375].

Особенности взаимодействия в системе «ученик – учитель» рассматривали в своих трудах такие известные психологи и педагоги, как В. А. Сухомлинский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. С. Выготский, П. П. Блонский и другие.

«Конфликт между педагогом и ребенком, между учителем и родителями, педагогом и коллективом – большая беда школы» – так рассуждал и писал В.А. Сухомлинский о конфликтах в школе. Он говорил, что конфликт чаще всего возникает тогда, когда учитель думает о ребенке несправедливо. «Думайте о ребенке справедливо – и конфликтов не будет. Предупреждая конфликт, педагог не только охраняет, но и создает воспитательную силу коллектива». Умение избежать конфликта – есть одна из составных частей педагогической мудрости учителя-педагога [10, с. 185].

Теория и технологии развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова ориентированы на формирование способностей к самообразовательной деятельности учащихся. Между учителем и учеником устанавливаются субъект-субъектные отношения, т. е. реализуется принцип педагогики сотрудничества. Учитель должен вывести личность каждого ученика в режим развития, побудить в ученике инстинкт познания, самосовершенствования. Учитель ведет к известным ему целям обучения, поддерживает инициативу ребенка в нужном направлении. Ученик же в свою очередь является субъектом познания. С данной методикой обучения соглашается и основатель «культурно-исторической теории» в психологии – Л. С. Выготский [6].

Ряд исследователей (Е.А. Соколова, В.И. Журавлев и другие) полагают, что конфликты возникают в сфере эмоционально-субъективного отношения учителей и учащихся, другие (например, М.М. Рыбакова) – в сфере общения в процессе педагогической деятельности. Третьи (В.М. Афонькова, Н.И. Самоукина, С.М. Березин) считают, что конфликты возникают из-за разных целевых установок и ценностных ориентаций учителей и учеников» [1, с. 373-394].

Советский психолог-педагог П. П. Блонский видел истоки исследуемой проблемы в неверных взаимоотношениях педагога с детьми, которые в конечном итоге приводят к возникновению педагогического конфликта. Именно поэтому воспитание самого учителя должно заключаться, по мнению ученого, прежде всего «не в подготовке его как, в традиционном смысле, человека, несущего знания, обучающего детей, а в воспитании человека, внимательно и

естественно относящегося к детям» [1, с. 373-394]. Учителю важно быть наблюдательным, учитывать индивидуальные особенности каждого младшего школьника и то, что на «межличностное общение ребенка влияет его место в семье, взаимоотношения, которые сложились в семье» поскольку от них во многом зависит формирование отношений с одноклассниками [2, с. 6].

М.М. Рыбакова в своей книге для учителей выделяет несколько основных причин возникновения конфликтных ситуаций:

- неспособность учителя прогнозировать на уроке поведение учеников (недостаток информации о причинах случившегося затрудняет выбор оптимального поведения и соответствующего обстановке тона обращения);
- многие учителя оценивают не отдельный поступок ученика, а его личность;
- характер отношений, которые сложились между учителем и отдельными учениками; личностные качества и нестандартное поведение последних являются причиной постоянных конфликтов с ними;
- личностные качества учителя также часто бывают причиной конфликтов (раздражительность, грубость, мстительность, самодовольство, беспомощность и др.) [1, с. 100-102].

Таким образом, конфликтная ситуация может возникнуть как субъективно, т.е. по воле одной из сторон, так и по объективным причинам.

На конфликт сегодня смотрят, как на достаточно значимое явление в педагогике, которое нельзя игнорировать, и которому должно быть уделено особое внимание. Ни коллектив, ни личность не могут развиваться бесконфликтно, наличие конфликтов есть показатель нормального развития. В такой среде необходимы благоприятные социально-психологические условия, которые могут обеспечить душевный комфорт педагогу, ученику и родителям.

По мнению М. Дойча, одного из наиболее признанных западных исследователей проблемы конфликта, в зависимости от результатов решения конфликтных ситуаций, все конфликты можно разделить на две группы:

- 1) конструктивные (решение конфликта устраивает все стороны, принимавшие участие, обе стороны удовлетворены результатом);
- 2) деструктивные (непонимание и обиды после завершения конфликта не исчерпаны, обе стороны не удовлетворены итогом столкновения) [6].

Педагогическая сфера представляет собой совокупность всех видов целенаправленного формирования личности, а ее сутью является деятельность по передаче и освоения социального опыта. В настоящее время «процессу социализации присущи особенности, связанные с изменением макроконтекстов социализации и микросредой, социальной ситуацией развития детей» [3]. Взаимодействие с учениками учитель организует через разрешение различных педагогических ситуаций. Педагогическая ситуация определяется Н.В. Кузьминой как «реальная обстановка в учебной группе и в сложной системе взаимоотношений учащихся, которую обязательно необходимо учитывать при принятии решения о способах воздействия на них» [4, с. 212].

Педагогические ситуации могут быть простыми и сложными. Первые разрешаются учителем без сопротивления со стороны учеников через организацию их поведения в школе. Рассмотрим одну из возможных ситуаций в школе. «Двое мальчишек (III класс) в перемену сцепились между собой. Одноклассники попытались разнять спорщиков. Подошла молодая учительница, она безуспешно пыталась уговорить ребят прекратить драку. Ничто не помогло. Тогда учитель пошла на хитрость: она бросила на пол то, что несла, и раздался резкий, громкий звук. Все замерли от неожиданности, мальчишки остановили драку, обернулись на звук и отошли друг от друга» [4, с. 218].

Этим примером мы показали, что в сложных ситуациях большое значение имеют эмоциональное состояние учителя и ученика, влияние присутствующих при этом учеников, а результат решения всегда имеет лишь определенную степень успешности по причине трудно прогнозируемого поведения ученика в зависимости от многих факторов, учесть которые учителю практически невозможно.

При разрешении педагогических ситуаций действия преподавателя очень часто определяются его личной обидой. У такого учителя проявляется стремление выйти «победителем» в споре с учеником, не заботясь о том, как будет чувствовать себя ученик и что он для себя вынесет из сложившейся ситуации. Такого педагога нельзя назвать достаточно квалифицированным, т.к. в педагогическом процессе, как и во врачебном деле, присутствует одно очень важное правило: «не навреди». Утвердив свою позицию и подавив мнение учащегося, учитель никогда не добьется положительной динамики, как в учебе, так и в личных взаимоотношениях с учеником. Правильно реагируя на поведение школьника, учитель сможет взять проблемную ситуацию под свой контроль и восстановить необходимое психологическое равновесие. Если же учитель поспешен в своих выводах по отношению к ученику, то конфликта не избежать. Преподаватель должен четко помнить, что в педагогической работе очень многое зависит от учителя и его способности улаживать возникшие разногласия [6, с.43-46].

По мнению Рыбаковой М.М., погасить конфликт – это значит перевести отношения его участников на уровень взаимоприемлемых для обеих сторон, переключить внимание с аффективно-напряженных отношений в сферу деловых отношений учебной работы [7].

В общении педагога с учениками большое значение имеют не только содержание речи, но и ее тон, интонация, мимика. Если при общении взрослых интонация может нести до 40% информации, то в процессе общения с ребенком воздействие интонации существенно увеличивается. Следует помнить и о правиле: уметь слушать и слышать ученика.

Конфликт можно назвать продуктивно разрешенным, если можно четко проследить объективные и субъективные изменения в условиях и организации всего образовательного процесса, а также в позитивных установках субъектов этого процесса по отношению друг к другу и в их готовности к конструктивному поведению в будущих конфликтах.

### Список литературы

1. Баныкина С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М., 2001.
2. Бузунова Л. Г., Гусева Л. Г. Психологическая диагностика личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. 76 с.
3. Гусева Л. Г. Об информационной социализации младших школьников / Современные проблемы науки и образования: материалы L внутривуз. научной конференции преподавателей МаГУ. – Магнитогорск: МаГУ, 2012.
4. Кузьмина Н. В. Психология-производству и воспитанию. – М.: Просвещение, 1977. С. 212.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. URL: <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=11817>
6. Платонов Ю. П. Психология конфликтного поведения / Ю.П. Платонов. – СПб. : Речь, 2009. 544 с.
7. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. 183 с.
8. Свободная энциклопедия «Википедия». URL:<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D1%82>(дата обращения: 12.06.2016).
9. Слепцова С. А. Учитель и ученик: причины возникновения конфликтов // Молодой ученый. – 2010. – № 3. 298 с.
10. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. – М.: Просвещение, 1981. 185 с.

## СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТУДЕНЧЕСКОМ ОБЩЕЖИТИИ

*Верещагин И.В., Игошев Г.М.*

преподаватели кафедры физической культуры,  
Пермская государственная фармацевтическая академия Минздрава РФ,  
Россия, г. Пермь

В статье рассматривается влияние форм, средств и методов массовой физкультурной работы в общежитии на процессе социализации личности, развитие позитивных индивидуально-психологических качеств, формирование коллективистских взаимоотношений в различных сферах деятельности, уверенности в своих действиях и адаптации к жизни в общежитии.

*Ключевые слова:* процессе социализации личности, ценностные ориентации, физическая культура.

Важным звеном учебно-воспитательного процесса в вузе является студенческое общежитие, где проживает до 90% студентов. Коллектив общежития характеризуется относительной стабильностью, длительностью и непрерывностью пребывания в нём личности, возникновением неформальных групп. В нём вырабатываются взаимоотношения, возникающие между студентами на основе общности учебной и общественной работы, научных и духовных интересов, совместного проведения досуга [1, с. 62]. Всё это создает

благоприятные предпосылки для формирования у молодёжи ценностных ориентаций, нравственных норм и социально-значимых личностных качеств средствами физической культуры и спорта, что значительно может повысить эффективность всей воспитательной работы вуза.

В исследовании изучалось влияние форм, средств и методов массовой физкультурной работы в общежитии на процессе социализации личности – улучшение взаимоотношений в коллективе, повышение чувства ответственности перед ним, приобретение практических навыков в организации деятельности коллектива, а также на развитие позитивных индивидуально-психологических качеств, формирование коллективистских взаимоотношений в различных сферах деятельности, уверенности в своих действиях и адаптации к жизни в общежитии .

Учитывая, что содержание интересов студентов после напряженного умственного труда обусловлено, главным образом, использованием физических упражнений оздоровительного характера в непринужденной форме, была разработана клубная система ее реализации на самостоятельных началах [2, с. 93]. В результате число студентов, занимавшихся на досуге оздоровительными мероприятиями, с 5,8% повысилось до 71,6%. Изменился характер выбора и применения физических упражнений, который приобрел черты самостоятельности, осознанности, систематичности и творчества, что свидетельствовало о процессе преобразования воспитания в самовоспитание. Повысилась эффективность рекреационного отдыха, снимающий психологический дискомфорт, обеспечивающего положительные эмоции, благоприятные условия для общения и упорядочения режима жизнедеятельности.

Рассматривая коллективизм как стержневое качество, универсальный принцип жизнедеятельности студентов, пронизывающий их чувства и черты характера, учитывались критерии его развития по девяти качествам: ответственное отношение к учебе; товарищеская взаимопомощь и дружба, взаимная требовательность; сознательная дисциплина; ответственность за выполнение общественных поручений; совпадение мнений в группе по наиболее важным вопросам; удовлетворенность взаимоотношениями с товарищами; склонность к совместному проведению досуга; привлекательность своей группы. Было определено две системы отношений – на эмоциональном уровне и параметры коллектива, основанные на ценностных ориентациях. Выявленная система ценностей позволила судить о доминирующих качествах личности студентов. Возникновение новых форм общения через организацию здорового досуга коллектива углубляло и развивало в отношениях студентов оттенки благожелательности, теплоты, сердечности, упрочнялись связи между микрогруппами, усиливалось взаимное положительное морально-психологическое влияние [3, с. 326-328]. У студентов наблюдалось проявление новых интересов, запросов и потребностей в различных сферах деятельности (учебе, общественной работе, досуге и др.). Наблюдался перенос высокой организованности в одном виде деятельности (физкультурной) на ускоренное формирование этого качества или его элементов в другой деятельности (общественной, учебной и др.).

В результате направленного использования средств физической культуры и спорта, студенческий коллектив общежития постепенно претерпевает качественные изменения. Новые качества делают молодежь способной к предстоящей активной творческой деятельности, что является одним из решающих показателей воспитательной работы вуза.

#### Список литературы

1. Данилов Е.А., Щанина Е.В. Молодежь в региональном социуме: теоретический аспект/ Известия высших учебных заведений. Общественные науки. – 2010. – № 1(13) – 174 с.
2. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента : учебное пособие – Москва : КноРус, 2016. – 240 с.
3. Дворник, Л.С. Физическое воспитание студентов: учебное пособие / Л.С.Дворкин, К.Д. Чермит, О.Ю. Давыдов; под общ. ред. Л.С. Дворкина. Ростов н/Д: Феникс; Краснодар: Неоглори, 2008. – 700 с.

## О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕЗЕНТАЦИЙ POWERPOINT ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

*Галкина Н.Ю.*

доцент кафедры психологии и педагогики, канд. психол. наук, доцент,  
Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел России,  
Россия, г. Хабаровск

В статье описывается возможность использования PowerPoint при организации самостоятельной работы; рассматриваются достоинства и недостатки применения презентаций в процессе обучения.

*Ключевые слова:* презентация, наглядность, информационная емкость, интерактивность, многофункциональность, самостоятельная работа.

Основная задача высшей школы в современных условиях – научить обучающихся учиться, стремясь к постоянному пополнению своих знаний и совершенствованию своих умений, саморазвитию себя как будущего профессионала. Достичь этого можно не только на учебных занятиях, но и при организации самостоятельной работы. Основными формами самостоятельной работы являются: внеаудиторная, аудиторная и творческая, которая может осуществляться как под непосредственным руководством преподавателя, так и без его участия.

Многие преподаватели пытаются объединить эти формы. В качестве примера объединения всех форм самостоятельной работы может стать использование презентаций, созданных обучающимися с помощью программы PowerPoint.

В процессе обучения презентации способствуют: демонстрации отличительных особенностей, специфических свойств и закономерностей изучаемых объектов или явлений; комплексному восприятию и оптимальному за-



поминанию изучаемого материала вследствие воздействия на все анализаторы обучающихся; относительно быстрому воспроизведению изученного материала; эмоциональной привлекательности использования цветов и звуков, которые создают у обучающихся позитивное отношение к представляемой информации.

Отрицательными сторонами использования презентаций PowerPoint могут выступать: информационно-перегрузочный, когда использование большого объема информации, графиков, таблиц приводит к высокой скорости изложения материала, что влечет за собой невозможность его записи, а следовательно и запоминания меньшего объема информации; антимотивированный, заключающийся в том, что перегрузка презентации ведет к потере ее эмоциональной привлекательности, ее роли как мотивирующего фактора, а это в свою очередь способствует отказу от ведения записей обучающимися; их пассивной работе на занятии; «неактивном» слушании лекции; отсутствию мыслительной работы на лекции и т.д.; информационно-ограничительный, приводящий к тому, что обучающимся достаточно материала презентации, следовательно, нет необходимости искать где-либо учебную информацию, изучать дополнительную литературу [2, с. 17].

Спорными моментами использования презентаций на занятиях могут быть:

- выбор цвета фона слайдов и шрифта (цвет не должен раздражать, отталкивать, а должен способствовать удержанию внимания);
- количества текста на слайдах (его не должно быть слишком много, но и недостаток текста может привести к информационному вакууму);
- количество слайдов презентации (их не должно быть слишком много);
- допустимость использования на слайдах картинок, фото.

Москаленко О.В. полагает, что при подготовке слайдов необходимо учитывать следующие моменты [2, с. 16]:

- не перегружать презентацию графиками, таблицами;
- слайды должны содержать только основные определения, отражающие сущность изучаемых явлений;
- общее количество слайдов не должно превышать 15-20;
- не стоит перегружать слайды различными спецэффектами;
- тексты должны быть краткими;
- при подготовке слайдов ограничиваться двумя-тремя шрифтами;
- сохранение единого стиля представления учебного материала на всей лекции или всей учебной дисциплины.

В большинстве случаев презентации создаются самими преподавателями и используются только на лекционных занятиях. Более продуктивным может стать использование презентаций на семинарских и практических занятиях. Причем презентации должны создаваться самим обучающимися под непосредственным руководством преподавателя. Так, после завершения рассмотрения блока темы дисциплины, обучающиеся получают задание подготовить презентацию по пройденным темам, основной целью которой станет обобщение, систематизация, повторение и более прочное закрепление прой-

денного учебного материала. Работа может осуществляться как индивидуально, так и в парах или подгруппах.

Создание презентаций обучающимися будет способствовать:

- активной самостоятельной переработке учебного материала;
- проявлению творческой активности при создании презентаций;
- возможности уйти от чтения докладов «по листочкам»;
- формированию навыков корректного высказывания замечаний и отстаивания своей позиции при обсуждении достоинств и недостатков подготовленных презентаций;
- получение обратной связи преподавателем о достоинствах и недостатках презентаций, сделанных им для проведения лекционных занятий;
- использование презентаций при проведении семинарских и практических занятий, позволяет эмоционально и мотивационно активизировать познавательную деятельность обучающихся.

Следовательно, использование презентаций PowerPoint не только на лекционных, но и на семинарских и практических занятиях, позволяет объединять внеаудиторную, аудиторную и творческую деятельность обучающихся, что позволит более продуктивно запоминать пройденный материал и дает большие возможности для организации самостоятельной работы в вузе.

#### **Список литературы**

1. Козубовский В.М. Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие. Мн., 2007.
2. Мандель Б.Р. Современные образовательные технологии в образовании и их применение // Современные образовательные технологии. 2015. № 2.
3. Москаленко О.В. Использование презентаций в преподавании учебных дисциплин в высшей школе // Современные образовательные технологии. 2015. № 2.
4. Москаленко О.В. Перспективы вузовской науки с позиций психо-дидактики высшей школы // Известия ВГПУ, 2015. № 1.
5. [www.metod-kopilka.ru](http://www.metod-kopilka.ru)
6. [www.rusnauka.com](http://www.rusnauka.com)

## **МОТОРНАЯ (ЭКСПРЕССИВНАЯ) АЛЛАЛИЯ. ПРОБЛЕМЫ КОМПЛЕКСНОЙ ДИАГНОСТИКИ И ПУТИ ЕЕ КОРРЕКЦИИ**

*Дышкант И.В.*

студентка, Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

*Сметанин А.Г.*

старший преподаватель кафедры физического воспитания,  
Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

В данной статье раскрывается понятие «Моторная (экспрессивная) алалия», представлены статистические данные в процентном соотношении детей с данным речевым нарушением. Изучение данной проблемы актуально, поскольку с каждым годом наблюдается тенденция роста числа детей, имеющих различные варианты нарушений речевого развития, в том числе и моторная алалия. Эта проблема требует поиска путей оптимизации

ции развивающей среды с учетом типологических и индивидуальных особенностей их онтогенеза.

В статье представлена актуальность проблемы ранней комплексной диагностики и коррекции моторной алалии. Из-за того, что данная тема недостаточно изучена в современной дефектологии сложно подобрать одну изолированную методику, отвечающую всем задачам. Поэтому оправдано их выборочное комбинированное применение, для достижения наилучшего результата.

*Ключевые слова:* моторная (экспрессивная) алалия, комплексная диагностика, коррекция, сопровождение родителей.

Диагноз «Моторная алалия» – комплексное недоразвитие экспрессивной речи центрального характера, вызвана несформированностью лингвистических операций процесса речевых выражений при относительной сохранности смысловых и сенсорных операций, в практике логопедии ставится достаточно нередко. Данный факт подтверждается некоторыми данными статистики. Говорят, что алалия (моторная и сенсорная) наблюдается на уровне 0,1% населения, при этом у мужского, она наиболее распространена. Не считая того, распространенность данного недостатка находится в зависимости от возраста. Так дошкольники страдают алалией в численности 1,0%. Среди начальной школы – 0,6%, а в средних и старших классах – 0,2% [1]. Что касается моторной алалии, согласно А.Н. Корневой, их частота составляет 2,7 варианта на 1000 детей старшего дошкольного возраста [2]. Надлежит подметить, что данный итог невозможно считать строго конкретным. Это разъясняется тем, что различные авторы ставят в теорию моторной алалии различное содержание и обширно характеризуют собственные границы.

Невзирая на отсутствие данных статистики о распространенности алалии, проблема устранения данного нарушения речи остается очень принципиальной областью в логопедии. Явна актуальность проблемы комплексной диагностики и коррекции речи, двигательных и когнитивных нарушений у детей с ОНР на фоне моторной алалии. Почти все родители не понимают значимость безотлагательного обращения к специалистам особое значение имеет ранняя помощь квалифицированного логопеда.

Лучшим периодом для устранения моторной алалии считаются дети 3-х, 4-х лет, когда диагноз может быть поставлен уже вполне конкретно. Но нет смысла ничего не делать до постановки диагноза – работа с ребенком должна начинаться при проявлении первых показателей отсталости речевого развития. Проявления моторной алалии имеют все шансы быть замеченными уже в 1-ый год жизни малыша. Тем не менее, они, как правило, сохраняются незамеченными близкими. Малыш ведет себя, как и другие дети, но по сравнению со здоровыми детьми недостаточно лепечут, лепет обычно однообразен. Данные нарушения имеют все шансы быть достаточно выраженными, однако они имеют все шансы быть настолько легкими, что остаются незамеченными не только родителями, но и медиками. Родители начинают подмечать запаздывания в развитии лишь на 2-ой год жизни. Часто окружение родителей, не имея познаний в возрастной психологии и логопедии, поощряют

родителей следующими фразами: "Детки нередко начинают разговаривать позднее нежели в 2 года", "Мальчишки всегда начинают разговаривать позднее", "Не беспокойтесь, у вашего малыша такой нрав". А реплика: "Не беспокойтесь, вырастет, пройдет несколько месяцев, и он заговорит" призывает взрослых сидеть сложа руки, теряя драгоценное время, а также и возможность эффективного коррекционного воздействия.

Спонтанное устранение моторной алалии хоть встречаются в ряде случаев, но, нередко наступает так поздно, что воспитание ребенка в общеобразовательной школе нереально. Не считая этого, вероятны осложнения алалии (дисграфия, заикание), которые в неких вариантах имели возможность быть предотвращены путем своевременных мер. Все это устанавливает потребность в организации коррекционной поддержки детям с моторной алалией в кратчайшие сроки.

Отмечается, что часто помощь, которая оказывается детям с моторной алалией, имеет ограниченный характер. Следует помнить, что в случае моторной алалии, имеется не только речевые симптомы, но и психопатологические. Таковым образом, в добавление к проведению логопедической и психолого-педагогического устранения алалии, рекомендуется пройти обследование у психиатра, который может прописать курс медикаментозной терапии ноотропной серии. Для того, чтобы помощь ребенку с задержкой речи была действенной, потребуется комплексный подход и слаженная работа различных специалистов (докторов, логопедов, специалистов по психологии, преподавателей, дефектологов), к тому же не маловажную роль играет активное участие родителей. Принципиально, чтобы данные единые усилия были ориентированы на раннее обнаружение и своевременное коррекционное воздействие на речевые нарушения у детей.

#### **Список литературы**

1. Волкова, Л.С. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 680 с.
2. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – СПб: Речь, 2006 – 380 с.

### **ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ДИРИЖИРОВАНИЯ**

*Загурский В.И.*

Заслуженный работник культуры Украины; декан факультета искусств, доцент кафедры вокала, ГБОУ ВО «Крымский университет культуры, искусств и туризма», Россия, Симферополь

В статье рассматривается один из возможных вариантов организации творческого сотрудничества педагога и студентов в классе дирижирования. Педагогическое корректирующее влияние на обучаемых с целью развития их профессиональных качеств и, в целом, стимулирующее учебную работу, организовывается путём выявления принадлежно-

сти студентов к тому или иному типу проявления индивидуальности (эмоционально-художественному, интеллектуально-мыслительному, индифферентному, а также к пяти производным их разновидностям). С учётом проявления студентами тех или иных индивидуально-типологических особенностей, педагогом, при необходимости, выстраиваются соответствующие дифференцированные программы, способствующие созданию оптимальных условий для учебной деятельности внутри каждой из типологических групп.

*Ключевые слова:* музыкально-исполнительские способности, индивидуальная восприимчивость, музыкальное мышление, индивидуально-психический склад личности, индивидуально-типические различия, эмоциогенные условия, эмоциональный заряд.

Успех профессионального обучения искусству дирижёра в условиях образовательного учреждения невозможен без установления диалогического контакта и, на его основе, теоретико-практического взаимодействия между педагогом и студентами его класса. В свою очередь, установление такого творческого партнёрства неосуществимо без учёта педагогом индивидуальных, личностных качеств студентов, а точнее, неповторимого своеобразия каждого из них. Под такими качествами подразумеваются способности, задатки, одаренность, типологические особенности свойств нервной системы и темперамента, формирующийся на их базе характер, стиль общения между педагогом и студентом, т.е. всё то, что в комплексе способствует созданию оптимальных условий для учебной деятельности в классе дирижирования.

Е.П. Ильин, исследователь в области психофизиологии человека, отмечает что «...индивидуальные особенности человека подвержены влиянию того вида деятельности (профессии), которым занимается индивидуум. В результате образуются сложные переплетения врожденного и приобретенного, составляющие индивидуальность человека». [2, с. 220]. На действенную роль индивидуальных особенностей психического склада учащихся в подготовке музыканта справедливо указывают и музыкальные педагоги-практики В.М. Подуровский и Н.В. Сулова, особо подчеркивая, что «индивидуальные особенности учеников в освоении нового материала, координации движений и многом другом сказываются на его конечных результатах» [5, с. 233].

Следовательно, чтобы педагогический процесс представлял собою целостную систему творческого взаимодействия педагога и студента, а значит, был эффективным и давал высокие результаты, необходимо уже в начальный период обучения студентов иметь чёткое представление об их индивидуальной восприимчивости, готовности к усвоению нового материала, степени развитости музыкального сознания, мышления, уровне проявления специальных способностей, то есть обо всём том, что соотносится с познавательными процессами деятельности музыканта и особенностями его индивидуально-психического склада. Вместе с тем, следует учитывать и то, что «заложенные в человеке от природы психофизиологические особенности и свойства («генотип») кардинальному переконструированию не подлежат», а предполагают лишь частичную педагогическую коррекцию [6, с. 59]. Опора на такую информацию позволит педагогу при необходимости выстраивать соответствующие дифференцированные программы, оказывающие коррекци-

рующее влияние на развитие профессиональных качеств студентов, и, в целом, стимулирующие учебную работу.

В процессе многолетнего систематического наблюдения за поведением студентов на индивидуальных занятиях в классе дирижирования, а также в условиях академических концертов, зачётов и экзаменов нами была установлена их принадлежность по музыкально-исполнительским способностям к трём основным типам проявления индивидуальности – эмоционально-художественному, интеллектуально-мыслительному, индифферентному, а также к пяти производным их разновидностям: эмоционально-интеллектуальному, эмоционально-неустойчивому, творческому, кинестетическому (техническому) и инертному. Описание каждого из типов в его наиболее характерных чертах и краткое содержание необходимых корректирующих действий на лиц, представляющих названные типы и их разновидности, приводится ниже.

Первую группу составили студенты, с проявляющимися способностями воспроизведения: а) музыкальных произведений, отличающихся эмоционально-образным, глубокохудожественным содержанием; б) сочинений композиторов-романтиков, основанных на лирике, мягкой грусти, задушевности, несущих налёт приподнятой взволнованности, драматизма, патетики. В исполнительском процессе такие студенты отличаются оригинальной индивидуальностью. Выражение внутреннего эмоционального состояния находит проявление в их образной мимике и пантомимике. Благодаря способности к перевоплощению им доступен широкий репертуар. Студенты, с такими проявлениями индивидуальности, нами отнесены к *типу личности с преобладанием эмоционально-художественных черт*. Лица, вошедшие в эту группу, в коррекционной поддержке с помощью дополнительных программ не нуждаются.

В следующую группу вошли студенты, отличающиеся сдержанным и направляемым интеллектом, большой сосредоточенностью и устойчивостью исполнительского внимания. Они быстро адаптируются к изменяющимся условиям академического выступления, отличаются стабильностью эмоциональных состояний. В музыкальном мышлении у музыкантов этого типа хорошо развиты компоненты – логический анализ и обобщение. Их мы отнесли к группе лиц, принадлежащих к *интеллектуально-мыслительному типу проявления индивидуальности*. Как и для предыдущей группы, необходимости в разработке коррекционных программ для лиц, в неё входящих, необходимости нет.

Нами различается группа студентов, обладающая низким уровнем эмоциональной реактивности. У таких студентов наблюдается некоторый формализм и одноплановость в воплощении разных по стилю и художественному содержанию музыкальных произведений. Мимика в исполнительском процессе у них, как правило, маловыразительная, взгляд безразличен к происходящему. Поэтому произведения в их исполнительской трактовке не находят своего адекватного отражения. Этих студентов мы отнесли к *группе индифферентного (интровертивного) типа индивидуальности*. Студенты

этого типа нуждаются в коррекционной поддержке, находящей выражение в правильном подборе репертуара, в изучении дополнительной специальной литературы, нахождении поэтических ассоциаций, применении иных действий, направленных на развитие их эмоциональной сферы.

В следующую группу вошли студенты, отнесённые нами к *эмоционально-интеллектуальному типу проявления индивидуальности*. Входящие в неё лица обладают признаками, схожими с нашедшими описание в двух первых типологических группах. Свои чувства студенты проявляют крайне умеренно, эмоциональный подъём, проявляющийся у них во время исполнения, не всегда подчинен логике, вытекающей из художественного содержания музыки. Находясь в эмоциогенных условиях выступления, эти студенты, как правило, тревожности не проявляют. В зависимости от преобладания у студентов интеллектуальных или эмоциональных свойств, определяется их принадлежность либо к *эмоционально-интеллектуальному*, либо к *интеллектуально-эмоциональному типу*. Отсюда усматриваются и различия в коррекционных программах, в воздействии которых они нуждаются.

Название следующей типологической группы – от подвижности у студентов, в неё входящих, нервных процессов и быстроты установления не только положительно, но и отрицательно действующих на качество исполнения связей. В эту группу вошли лица с *эмоционально-неустойчивым типом проявления индивидуальности*. При наличии, в определенной мере, черт, родственных эмоционально-художественному типу, индивидуальные его свойства проявляются ярко выраженной эмоциональной реактивностью, изменчивостью настроений и, в связи с этим, некоторой заторможенностью в осознании происходящего. В эмоциогенных условиях, по сравнению с обстановкой обычного урока, такое проявление сказывается на понижении художественного уровня исполняемой учебной программы. Ухудшение исполнительской деятельности обычно проявляется: а) в забывании показа ауфтактов для вступления той или иной партии в хоровых произведениях или проведения главной партии для инструментального оркестра и др.); б) в несоответствии амплитуды жеста (а значит, динамики); в) в замедлении или ускорении темпов исполнения произведения и т.д. В виду большой зависимости качества исполнительского процесса от эмоционального состояния, этот тип постоянно нуждается в поощрении, словесной поддержке и убеждении в положительном исходе выступления. Немаловажное значение в данном контексте играет тренировка музыкантом памяти. Следует учитывать, что эффективность запоминания текста наизусть исследователями в области исполнительства и музыкальной психологии соотносится с сознательной мыслительной работой, подкреплённой аналитической деятельностью [4, с. 183-198]. На такой вид деятельности мы настраиваем студентов этой группы.

*Творческий тип проявления индивидуальности* в учебной музыкально-исполнительской деятельности, наряду с наличием качеств эмоционально-художественного и интеллектуально-мыслительного типов, обладает способностью творческого решения исполнительских задач. Внешние выражения эмоциональных состояний проявляются в легком возбуждении, творческом

подъеме, выразительной мимике, тонко реагирующей на художественное содержание исполняемой музыки. Тревожности и неустойчивости в условиях концертно-исполнительского процесса, как правило, студенты, отнесённые к этому типу, не проявляют, определенные формы выражения своих эмоций находят самостоятельно. В их исполнении особенно удачны контрастные (по настроению, динамике, темпу и т.д.) музыкальные произведения.

Более близким к интеллектуально-мыслительному, нежели к индифферентному, является *кинестетический, или технический тип проявления индивидуальности*. Студенты, вошедшие в эту группу, отличаются большей способностью к овладению новым учебным материалом. Особенно удачно (в техническом отношении) в их исполнении звучат произведения с подвижным темпом и насыщенной фактурой, требующие остроты и особой чёткости жеста. Однако темперамент и увлеченность исполнением у таких музыкантов обычно не связаны с художественным содержанием музыки – они однообразно исполняют все стили без глубокомысленного проникновения в музыкальный образ и философский смысл исполняемого произведения. При работе с такими студентами главной задачей является развитие у них художественного мышления, эстетического вкуса, эмоциональной стороны исполнительского процесса, формирование умения подчинять двигательные способности музыкальному образу, идейному содержанию произведения.

Нами выделяется ещё одна группа студентов, характеризующаяся очень низким уровнем, а иногда и отсутствием эмоциональной реактивности. Это группа с *инертным типом проявления индивидуальности*. Лица, отнесённые к этому типу, в исполнении произведений подвижного темпа отличаются некоторой заторможенностью музыкального мышления и, следовательно, не проявляют способности к исполнению технических и богатых глубоким эмоционально-образным содержанием произведений, быстро утомляются из-за неумения концентрировать свое внимание на исполняемой музыке и её художественных образах. Такие студенты-дирижёры не способны передать хористам тот нужный эмоциональный заряд, который задуман авторами произведения, что лишает возможности слушателя понять всю суть и глубину исполняемого произведения. Внешние выражения эмоций у них проявляются, в основном, при наличии интереса к исполняемым произведениям. Такие студенты долго разучивают произведения и, в связи с этим, при работе над репертуаром нуждаются в постоянном контроле со стороны преподавателей.

Касаясь вопроса возможности усовершенствования некоторых типологических особенностей проявления индивидуальности в учебно-музыкальной деятельности, следует помнить положение известного российского учёного-физиолога И.П.Павлова: «Ничто не остается неподвижным, а всё всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» [3, с.395]. А поэтому готовность студента к музыкальной учебно-исполнительской деятельности не следует рассматривать как явление статичное. Она не может быть сведена к наличию у него свойств, однозначно связанных с этой деятельностью. Соответствие достигается в



процессе непрерывного взаимодействия внешних объективных факторов обучения и их требований с внутренними условиями – индивидуальными свойствами и особенностями личности. Этот комплекс не только развивает необходимые способности, но и стимулирует, активизирует их.

#### Список литературы

1. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования. Психология. Теория. Практика. – СПб., ДЕАН; 1993. – 263 с.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб: 2004 – 701 с.
3. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М.: Из-дво «Наука», 1973.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. Пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманит. Центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
5. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.: ноты.
6. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений/ Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.

## ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА

*Игошев Г.М., Верещагин И.В.*

преподаватели кафедры физической культуры,  
Пермская государственная фармацевтическая академия Минздрава РФ,  
Россия, г. Пермь

В статье затрагиваются вопросы социальной адаптации студентов в вузе. Социальная адаптация студентов рассматривается как процесс активного приспособления к условиям обучения и воспитания в учебном заведении. Наибольшие трудности адаптации у студентов вызваны формально-дидактическими факторами обучения в вузе, что создает необходимость целенаправленной организованной психологической помощи студентам первого курса в преодолении проблем адаптации.

*Ключевые слова:* социально-психическая адаптация студентов, учебная деятельность студентов, физическое воспитание, работоспособность.

С момента поступления в вуз начинается относительно длительный процесс адаптации студентов к условиям вуза, связанный с их вхождением в новую социальную среду. От сроков и характера данного процесса во многом зависит эффективность профессиональной подготовки специалистов [1, с. 27].

В профессиональной адаптации студентов можно выделить следующие основные трудности:

- Дидактические, связанные с новой системой обучения в вузе и с большим объемом самостоятельной учебной работы.
- Социально-психологические, связанные с формированием новых студенческих учебных коллективов [3].

- Организационные, связанные с необходимостью сочетать учебную и внеучебную деятельность.
- Бытовые, связанные с самостоятельной жизнью части студентов в отрыве от семьи.
- Субъективные, связанные с возможной переоценкой избранной специальности [2, с. 347].

По мнению ряда авторов (Андреева Д. А. Перфильев Л. Г. и т.д.) главным условием успешной адаптации первокурсников к условиям вуза является преодоление дидактических трудностей, связанных с большим объемом регламентированных и самостоятельных учебных занятий, интенсивный режим которых характерен для медицинских и фармацевтических вузов. В связи с этим занятия по физическому воспитанию являются в данных вузах важным средством восстановления работоспособности и профилактики учебных перегрузок студентов.

Анализ учебной деятельности студентов Пермской государственной фармацевтической академии показывает, что у занимающихся физической культурой и спортом успеваемость несколько выше, чем у остальных студентов. Обнаруженная разница в успеваемости этих групп студентов по большинству предметов является статистически достоверной, что еще раз подтверждает положительное воздействие физической подготовки на учебную деятельность студентов. Занятия по физическому воспитанию положительно влияют и на социально-психическую адаптацию студентов, так как способствует более глубокому знакомству студентов группы и тем самым ускоряют формирование учебного коллектива [3, с. 12].

Предмет физическая культура является единственной изучаемой в вузах данного профиля педагогической дисциплиной, что существенно повышает его роль в формировании необходимых современному специалисту в области фармации коммуникативных и организационных навыков. Все это требует активного участия преподавателей кафедры в организации и координации воспитательной работы со студентами. С этой целью кафедра проводит исследование социального портрета абитуриентов и студентов, включающее следующие основные разделы: формирование студенческого контингента; учебная и научная деятельность студентов; общественно – политическая активность студентов; общекультурные запросы и интересы студентов; профессиональная ориентация студентов; структура межличностного общения студентов, а также проводит каждые полгода тестирование всех студентов академии для определения уровня физического состояния. Тест разработан в Финляндии в исследовательско-научном центре оздоровительной физкультуры «УКК-институт». На этой основе разрабатывается комплекс рекомендаций по совершенствованию учебной и воспитательной работы.

#### Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2010. – 368 с.
2. Бодалев, А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь / А. А. Бодалев. – М. : Когито-Центр, 2011. – 600 с.

3. Нагоркина, О. В. Социально-психологическая адаптация студентов в вузе в условиях развития студенческого самоуправления Текст.: О. В. Нагоркина. Самара, 2006. – 22 с.

## **НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР**

***Клочко В.В.***

магистр 1 года обучения кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования факультета дошкольного, начального и специального образования, педагогического института, НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

В данной статье выделены основные направления работы по формированию эмотивной лексики старших дошкольников с ОНР, а также этапы и содержание системы работы, которая может быть включена в основную программу воспитания и обучения ребёнка с нарушением речи.

*Ключевые слова:* ОНР, лексика, эмотивная лексика, эмоции.

Эмотивная лексика – это умение выражать чувства, настроения, переживания человека. Неумение выражать свои чувства, влечет за собой ограничение жизненности, спонтанности и обаяния, то есть потерю той природной естественности, грации, которой обладает ребенок с рождения. Неумение при помощи слов, мимики или жестов выразить свои чувства, вызывает затруднения в общении ребенка как с другими детьми, так и со взрослыми.

Эмотивная лексика рассматривается как совокупность слов, способных при помощи различных внутрилексических средств отображать эмоции. В теоретических источниках представлены разнообразные подходы к анализу категорий эмотивной лексики: оценочность и экспрессивность, эмоциональность. Ряд исследователей рассматривают оценочность и эмоциональность как единство. По мнению Н.А. Лукьяновой, «оценочность, представленная как соотношенность слова с оценкой, и эмоциональность, связываемая с эмоциями, чувствами, не составляют двух разных компонентов значения, они едины». В других работах компоненты эмоциональность и оценочность рассматриваются как часть и целое.

Наиболее ярким проявлением ОНР является недоразвитие лексической стороны речи. Анализ проведенных в последние годы исследований показывает, что особенно тяжело дошкольниками данной категории осваиваются предикативный словарь и лексемы, обозначающие и выражающие эмоции и чувства [1].

В процессе работы по изучению особенностей эмотивной лексики дошкольников с ОНР нами были проанализированы основные методические разработки и рекомендации по формированию данного аспекта. В предоставленной ниже таблице освещены основные направления и содержание работы различных авторов.

Таблица

Автор	Направления работы	Этапы и содержание
И.Ю. Кондратенко	<ul style="list-style-type: none"> <li>• изучение и уточнение эмоциональных состояний;</li> <li>• развитие невербальных средств общения;</li> <li>• формирование интонационной стороны речи;</li> <li>• формирование эмоциональной лексики;</li> <li>• развитие выразительных связных высказываний и речевой коммуникации</li> </ul>	<p>Первый этап – подготовительный</p> <p>Цель: подготовка детей к правильному и точному восприятию эмоциональных восприятий, доступных возрасту.</p> <p>Второй этап – основной</p> <p>Цель: формирование собственно эмоциональной лексики.</p>
О.Н. Тверская, Ж.В. Зигангирова	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование эмотивной лексики из слов, называющих чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом;</li> <li>• формирование эмотивной лексики, состоящей из слов-оценок, квалифицирующих вещи, предметы, явления лексически с положительной или отрицательной стороны;</li> <li>• формирование эмотивной лексики из слов, передающих эмоциональное отношение с помощью морфологических преобразований</li> </ul>	<p>Первый этап – подготовительный</p> <p>Воспитатель осуществляет знакомство детей со сказкой во время чтения и первичной беседы.</p> <p>Второй этап – основной</p> <p>Непосредственное формирование эмотивной лексики.</p>
О.Л. Леханова, Е.А. Кизимова	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование связи образа эмоции со словом-эмотивом;</li> <li>• формирование эмотивной лексики существительных;</li> <li>• формирование эмотивной лексики прилагательных и глаголов;</li> <li>• обогащение эмотивной лексики фразеологизмами, эпитетами, сравнениями</li> </ul>	<p>Первый этап – диагностика</p> <p>Второй этап – обучение [непосредственное формирование эмотивной лексики]</p>

Анализируя предоставленные системы работы авторов, можно выделить некоторые различия в организации логопедической работы по формированию эмотивной лексики дошкольников с ОНР.

Так, например, И.Ю. Кондратенко, в процессе реализации системы работы значительный акцент делает на реализацию комплексного подхода, т. к. работа по формированию эмотивной лексики у неё включает такие аспекты, как формирование и развитие высших психических функций, психическое развитие, развитие речи. Автор в процессе работы с детьми создаёт необходимую базу для дальнейшего усвоения эмотивной лексики [2].

О.Н. Тверская, Ж.В. Зигангирова основной упор делают на формирование собственно эмотивной лексики. Главным в системе работы данных авторов является принцип системного подхода. В процессе формирования эмо-

тивной лексики дошкольников ведётся активная работа по формированию и развитию лексики в целом, грамматики, связной речи [4].

О.Л. Леханова, Е.А. Кизимова коррекционно-логопедическое воздействие реализовали в соответствии с принципом последовательности и систематичности, предполагающим, что решение задач одного этапа подготавливает переход к осуществлению работы в рамках следующего, принципом концентричности работы позволяющим осуществлять реализацию обозначенных этапов во всех возрастных группах, предполагая постоянное возвращение к уже пройденному материалу и его отработку в новых условиях и т. д. [3].

Таким образом, нами были рассмотрены разнообразные авторские системы работы, задания по формированию и обогащению эмотивной лексики дошкольников с ОНР. Авторы предлагают множество заданий, позволяющих поэтапно формировать не только эмотивную лексику, но и речь как систему, а так же высшие психические функции ребёнка.

#### **Список литературы**

1. Колотовкина, Ю.А. Развитие эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста [Текст] / Ю.А. Колотовкина, В.С. Орловская // Психология и педагогика: методика и проблемы практ. Применения. – 2013. – № 30. – С. 177-181.

2. Кондратенко, И.Ю. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста [Текст] / И.Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 56-69.

3. Леханова, О. Л. Организация работы по формированию эмотивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / О.Л. Леханова, Е.А. Кизимова // Вестник череповецкого государственного университета. – 2008. – № 1. – С. 142-148.

4. Тверская, О.Н. Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / О.Н. Тверская, Ж. В. Зигангирова // Логопед. – 2011. – № 1. – С. 35-48.

## **РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

*Козут А.А.*

аспирант кафедры общей педагогики,  
ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет»,  
Россия, г. Мурманск

В статье анализируются возможности музыкально-ритмической деятельности в развитии общения детей старшего дошкольного возраста. Устанавливается связь между коммуникативной и музыкальной деятельностью. Определяются направления развития разных сторон общения при помощи системы музыкально-ритмического воспитания.

*Ключевые слова:* общение, старший дошкольный возраст, музыкальное искусство, музыкально-ритмическая деятельность, направления развития коммуникативной деятельности.

Дошкольный возраст представляет особую ценность для становления личности ребенка, развития интеллектуальной, эмоциональной сфер, физического развития, успешной социализации в обществе. В старшем дошкольном возрасте ребенок активно учится взаимодействовать с окружающими людьми, выстраивать свои отношения со сверстниками и взрослыми. От умения общаться во многом зависит успешность ребенка в школе и дальнейшей взрослой жизни.

Однако сегодня, ученые все чаще приходят к выводу, что многие дети испытывают трудности в общении. Это обуславливается целым рядом причин: во-первых, ускорение темпов жизни, всеобщая компьютеризация и технический прогресс приводят к тому, что непосредственное общение между людьми постепенно заменяется опосредованным; во-вторых, географические и политические особенности нашего государства определяют многонациональность и поликультурность общества, что естественным образом отражается и на системе дошкольного образования. В одной дошкольной группе могут находиться дети, говорящие на разных языках, воспитывающиеся семьями с разными культурными традициями, что так же вызывает определенные сложности в межличностном общении.

Музыкальное искусство, которое ребенок начинает воспринимать еще до своего рождения, можно и нужно рассматривать в качестве уникального источника развития сферы общения детей. Музыка является наиболее доступным видом искусства для маленького ребенка, она несет сильный эмоциональный посыл. Музыка – это язык, который понятен людям любых возрастов и любых национальностей.

Для маленького ребенка характерно не пассивное слушание музыки, а активное сопровождение восприятия музыки движениями. Услышав, понравившуюся музыку ребенок начинает притопывать, двигать головой, приседать и так далее, поэтому музыкально-ритмическая деятельность в наибольшей степени подходит для детей дошкольного возраста.

Следуя цели всестороннего гармоничного развития личности человека, мы стремимся развивать его разум, душу и тело. Все эти три составляющие человеческой личности позволяет развивать система музыкально-ритмического воспитания, основанная *на принципе единства музыки речи и движения*. Музыка, отвечающая за эмоциональную составляющую, оказывает огромное влияние на душу человека, речь – вносит конкретику и рациональность, а движение – является необходимым условием для физического развития.

Многочисленные исследования доказывают положительное влияние музыкально-ритмической деятельности на интеллектуальное, эмоциональное и физическое развитие ребенка [4; 6; 8].

Еще в образовательной системе древней Греции изучение музыкального искусства, неразрывно связанного с поэзией и танцем было обязательным для подрастающего поколения всех сословий. Карл Орф, немецкий музыкант и педагог так же говорил о неразрывной связи детской музыки с речью и движением [10].

Положительное влияние музыкально-ритмической деятельности на развитие общения ребенка отмечали и отечественные педагоги и музыканты [2; 3].

По мнению А. Н. Леонтьева общение сопровождается и в то же время является необходимым условием любой совместной деятельности: «Это не означает, что общение во всех случаях выступает как самостоятельная деятельность...; важно, что оно может быть таковой, хотя может выступать и как компонент, составная часть (и одновременно условие) другой, некоммуникативной деятельности» [7, с. 27]. А значит, общение является условием и одновременно сопровождает музыкально-ритмическую деятельность. Однако музыкальное искусство вносит в эту деятельность глубокое эмоциональное содержание. Таким образом, коммуникативная деятельность может быть условием возникновения музыкально-ритмической, и наоборот, музыкально-ритмическая деятельность может способствовать возникновению общения.

Преимуществом музыкально-ритмического воспитания для развития коммуникативной деятельности является возможность удовлетворения ребенком потребности в двигательной активности. По мнению многих физиологов, двигательная активность является необходимым условием для полноценного развития маленького ребенка. Так, исследования профессора И. А. Аршавского показывают, чем больше энергии ребенок затрачивает, тем больше ее становится, поэтому в результате движений, масса тела не тратится, а приобретает [1]. О важности двигательной активности для полноценного физического психического и умственного развития маленького ребенка говорили Ж-Ж Русо, А. Дистервег, К. Д. Ушинский [5; 9].

Развитие общения на занятиях по ритмической пластике должно осуществляться с опорой на *следующие принципы*.

Основополагающим принципом является *принцип обучения и воспитания в коллективе*, который предполагает оптимальное сочетание групповых и индивидуальных форм организации учебно-воспитательного процесса на занятиях.

Центральным принципом, объединяющим все другие является *принцип единства музыки речи и движения*. Музыка – отвечает за эмоции, речь – является носителем конкретики и тесно связана с рациональной составляющей, движение – является необходимым условием для физического развития. Коммуникативная деятельность, являясь сложным и многогранным понятием, так же включает в себя эмоциональную, рациональную или смысловую и деятельностьную составляющую. Таким образом, только в единстве трех, выше упомянутых, составляющих развитие коммуникативной деятельности будет происходить наиболее эффективно.

Принцип единства музыки, речи и движения логично переплетается с *принципом природосообразности*, который подразумевает построение учебно-воспитательного процесса в соответствии с возрастными особенностями детей, а именно, с учетом потребности в двигательной активности ребенка данного возраста и пониманием того, что для ребенка-дошкольника невозможно пассивное усвоения любого опыта, в том числе и опыта общения.

*Принцип сознательности и активности* старших дошкольников в педагогическом процессе предполагал осознание ребенком радости познания, достижения успеха в совместной деятельности со сверстниками.

*Принцип доступности* предполагает подбор материала в соответствии с возрастными особенностями и обучение и воспитание от простого к более сложному.

Итак, преимуществом развития коммуникативной деятельности в процессе музыкально-ритмического воспитания являются: высокая эмоциональность музыкального искусства и его способность влиять на развитие разных сторон личности ребенка и возможность удовлетворения ребенком потребности в двигательной активности.

#### **Список литературы**

1. Аршавский. И. А. Ваш ребенок у истоков здоровья. Москва, 1992.
2. Бубнова, О. Б. Коммуникативные танцы как средство развития навыков невербального общения младших школьников: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. / О. Б. Бубнова – Екатеринбург, 2009. – 167 с.
3. Буренина, А.И. Коммуникативные танцы-игры для детей. / А.И. Буренина – СПб., 2004 – 35с.
4. Ветлугина Н.А., Дзержинская И.Л., Комиссарова Л.Н. Методика музыкального воспитания в детском саду: «Дошк. воспитание» / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 270 с.
5. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. С. 136-203.
6. Зимина А. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для вузов. – М.: СФЕРА, 2010. – 316 с.
7. Леонтьев А. Н. и современная психология: Сборник статей памяти А. Н. Леонтьева. – М.: МГУ, 1983
8. Радынова О.П., Катинене А.И., Полавандишвили М.Л. Музыкальное воспитание дошкольников: учебник / под ред. О. П. Радыновой – М.: «Академия», 1998. – 230 с.
9. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т./Под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с.
10. Тютюнникова Т. Что такое «Шульверк» К. Орфа. / [Электронный ресурс] режим доступа: [www.orff.ru/schulwerk.htm](http://www.orff.ru/schulwerk.htm)

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ КАК ФАКТОР НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАЧНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ**

***Кондрашова А.В.***

студентка факультета психологии,  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, г. Белгород

Статья посвящена проблеме профессионально-личностной деформации специалистов, как фактора неудовлетворенности своими брачными отношениями. В статье дается характеристика профессионально-личностной деформации личности, а также особенностей эмоционального выгорания специалистов и их противодействию. В статье проверяет-



ся и основывается гипотеза о влиянии профессионально-личностной деформации на неудовлетворенность брачными отношениями, а именно специалисты с высоким уровнем профессионально-личностной деформации будут иметь высокий уровень неудовлетворенности брачными отношениями.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, удовлетворенность браком, деформация личности.

Социально-психологические изменения в структуре каждой личности ведут как позитивные, так и негативные последствия. Крепкая супружеская пара – залог психологического благополучия. Методы противостояния эмоциональному выгоранию помогут специалистам сохранить свой брак. В связи с этим проблема профессионально-личностной деформации как фактора неудовлетворенности брачными отношениями приобретает особую актуальность.

Термин «эмоциональное выгорание» был введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 г. для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Первое исследование по данной теме было опубликовано в 1976 г. К. Маслач, определившей «эмоциональное выгорание» как дезадаптированность к рабочему месту из-за большой рабочей нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Это состояние характеризуется чрезмерной тратой психической энергии, психосоматической усталостью и эмоциональным истощением и, как следствие, повышенной раздражительностью, снижением самооценки, расстройством сна и иногда соматическими реакциями [1]. Синдром эмоционального выгорания включает в себя 3 стадии, каждая из которых состоит из 4-х симптомов.

Необходимо помнить о том, что, в процессе семейной жизни происходит изменение значимости для супругов различных функционально-ролевых и межличностных установок, что способствует более эффективному функционированию семьи на том или ином этапе развития семьи и повышению удовлетворенности браком [4].

1-я стадия – «Напряжение» – со следующими симптомами: неудовлетворенность собой; «загнанность» в клетку; переживание психотравмирующих ситуаций; тревожность и депрессия.

2-я стадия – «Резистенция» – со следующими симптомами: неадекватное, избирательное эмоциональное реагирование; эмоционально-нравственная дезориентация; расширение сферы экономии эмоций; редукция профессиональных обязанностей.

3-я стадия – «Истощение» – со следующими симптомами: эмоциональный дефицит; эмоциональная отстраненность; личностная отстраненность; психосоматические и психовегетативные нарушения [2].

Проблема удовлетворенности браком является предметом исследования у многих ученых (Ю. Е. Алешиной, Г. П. Бутенко, С.И. Голод, О.Э. Зуськовой, В. П. Левкович, Т. А. Романовой, В. А. Сысенко, В. В. Столина,

Н. Г. Юркевич, Н. В. Смирнова и других). В исследовании, проведенном под руководством Н. Г. Юркевич, была обнаружена зависимость между удовлетворенностью браком и удовлетворенностью работой. В выборке женщин, оценивающих свои браки как счастливые, 44% считают, что работа их вполне устраивает, и только 14% – что их «работа не устраивает совершенно» или «скорее не устраивает, чем устраивает» [3]. Наблюдения Г. Навайтиса показали, что у мужчин существуют достаточно сложные взаимосвязи между успехами на работе и семейными отношениями: нестабильность последних появляется как при их профессиональных (и, соответственно, финансовых) неудачах, так и при резком улучшении финансового состояния [5].

Целью нашего исследования заключается в определении степени влияния особенностей профессионально-личностной деформации на степень неудовлетворенности брачными отношениями.

В контексте нашего исследования для решения поставленных задач использовались следующие методики: методика диагностики уровня «Эмоционального выгорания» В.В. Бойко; методика «Тест на удовлетворенность браком», разработанная Е.Ю. Алешиной, Л.Я. Гозманом, Е.М. Дубовской. Статистическая обработка данных проводилась на основе пакета статистических программ «SPSS».

В ходе исследования была изучена степень удовлетворенности брачными отношениями. Большинство испытуемых продемонстрировали низкий уровень удовлетворенности браком. Средний показатель по выборке составил 19 баллов.

Полученные результаты показали, что у большинства испытуемых преобладают симптомы фазы «резистенции». Это проявляется в неадекватном эмоциональном реагировании на супруга, отсутствии эмоциональной вовлеченности и контакта с партнером, утрате способности к сопереживанию партнера, усталости, ведущей к редукции профессиональных обязанностей и негативному влиянию работы на личную жизнь. Также достаточно выражено переживание психотравмирующих обстоятельств (фаза «напряжение»), что проявляется в ощущении физических и психологических перегрузок, неблагоприятном настроении и, как следствие, наличии конфликтов в семейной жизни.

В нашем исследовании выявлены следующие взаимосвязи: показатель резистенции (-0,82) и общего уровня эмоционального выгорания (-0,8) обратно пропорционально коррелирует с удовлетворенностью браком, то есть, низкая удовлетворенность браком сочетается с высокими показателями эмоционального выгорания.

В нашем исследовании с помощью Н-критерия Крускала–Уоллиса анализ связи между тревогой и депрессией испытуемых, и удовлетворенностью браком показал, что имеются выраженные изменения в удовлетворенности браком и сложившимся синдромом фазы «напряжения». При анализе фазы «истощение» можно говорить о том, что здесь имеет место тенденция к складывающемуся синдрому «эмоциональной отстраненности» (12,5).

Таким образом, мы получили данные о том, что фаза «резистенции» синдрома эмоционального выгорания и неудовлетворенность брачными от-

ношениями испытуемых связаны статистически значимой прямой (положительной) корреляцией (0,771;  $p < 0,01$ ). На неудовлетворенность брачными отношениями также влияют «переживание психотравмирующих обстоятельств» и «тревога и депрессия».

Таким образом, гипотеза нашего исследования, заключающаяся в том, что высокий уровень профессионально-личностной деформации оказывает влияние на высокий уровень неудовлетворенности брачными отношениями подтвердилась. Полученный нами результат требует дополнительной проработки и проверки на более разноплановой выборке (например, специалисты из различных сфер деятельности), с учетом различных дополнительных факторов (индивидуально-типологические особенности семьи, гендерные аспекты, стаж супружеской жизни).

#### Список литературы

1. Бойко В.В. 1996. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Москва.
2. Водопьянова Н.Е. Старченкова Е.С. 2008. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер.
3. Родионова Е.А., Доминяк В.И. 2013. Социально-психологические особенности профессионального здоровья специалистов. Ананьевские чтения-2013.
4. Селезнева Г.Н., Удовлетворенность браком супругов в контексте их межличностных отношений / Г.Н. Селезнева, Д.М. Саенко // Научный альманах. 2015. N 10-4(12) с. 430-433
5. Юркевич Н. Г. 1970. Советская семья: функции и условия стабильности. Минск.

## О П.М. ТРЕТЬЯКОВЕ И О СОЗДАНИИ ЕГО ГАЛЕРЕИ

*Корепина Л.Ф.*

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования,  
канд. пед. наук, доцент, Псковский государственный университет,  
Россия, г. Псков

В статье содержится краткий рассказ о П.М. Третьякове, главном деле всей его жизни – собирании картин русской школы, о создании первого в России общедоступного музея русского искусства.

*Ключевые слова:* коллекция, картины, друг, русские художники, цель жизни, гражданин, галерея, память.

Третьяковская галерея – художественный музей в Москве, основанный в **1856** году купцом Павлом Третьяковым, имеющий одну из самых посещаемых в мире коллекций русского изобразительного искусства, собранных мастерами с 10 по 20 век.

В год **160**-летия галереи мы на дошкольном отделении бакалавриата провели анкетирование с тем, чтобы выявить уровень представлений о кругозоре студентов по вопросам: кто такой П.М. Третьяков, почему картинная галерея носит его имя, какую цель с юности определил этот человек, думая о том, что останется, когда минет жизнь.

Результаты анкет удивили и огорчили нас, потому что более пятидесяти человек написали: Третьяковская галерея находится в Москве, а Третьяков – предприниматель, меценат, создатель этой картинной галереи – и всё. С целью расширения кругозора студентов-бакалавров дошкольного отделения приготовили материал для бесед, письменных упражнений о том, как с юности этот гражданин России решил, что будет собирать картины только русских художников. Сегодня **18 тысяч** экспонатов в собрании его имени: произведений живописи, графики и скульптуры от XI века до наших дней. В своё время П.М. Третьяков задумывался о будущем: о России, об искусстве, о памяти поколений. И сам себе отвечал, что, может быть, лишь искусству дано сохранить память об ушедшем и что лишь оно одно кровно свяжет сердца живые с сердцами, давно остывшими, заставит отступить смерть.

В **1856** году Третьяков посетил мастерскую художника Н.Г. Шильдера. Ему понравилась картина «Искушение». Сюжет незамысловатый, но решён выразительно. Третьяков просил художника оставить картину за ним. Так состоялось **первое приобретение**, положившее начало будущей знаменитой картинной галереи.

Именно картины русских художников приобретал П.М. Третьяков. Сам бывал в мастерских русских художников. Весной 1860 года Третьяков записал: «...желание моё искренне и непременно,... в Москве положить начало общественного, всем доступного хранилища изящных искусств».

Павлу Михайловичу исполнилось 28 лет. Изложенное в своём завещании, было его самой пламенной мечтой, которую осуществил он сам. Родился Павел Михайлович Третьяков 15 декабря 1832 года в Замоскворечье.

В далёкие времена, для посланников других государств и переводчиков, прибывших к московскому государю, были посредники, переводчики между русскими и иностранцами в торговых и политических делах. Им отвели специальное место, небольшую слободу, где они жили.

Называли переводчиков толмачами, слободу Толмачёвской (Толмачи). Третьяковы приобрели собственный дом в Толмачах. Хозяйка дома, Александра Даниловна Третьякова была достаточно образованна и очень энергична, она одна воспитывала сыновей.

Павел и Сергей вставали, как и при жизни отца, рано, занимались в конторе, вели дела в магазине, вечерами учились или выезжали в театры и концерты.

«Павел имел много книг, эстампы, гравюры. Собранное аккуратно хранил. Часто, уединившись от шумного общества гостей, рассматривал гравюры или подолгу читал книги. Он не производил впечатления крепкого здоровья юности, но его работоспособность, умение собраться волею и не терять без дела ни минуты, удивляли мать, брата и друзей. Удивляла в нём замкнутость и молчаливость не по годам, заставляла относиться к нему с большим уважением» [1, с.8].

Павел Михайлович не только собирал картины, но и с интересом изучал технологию живописи, свойства красок, умел крыть лаком картины и без помощи реставраторов удалять повреждения в холсте, заделывать трещины.

Все, кто знал Третьякова, уважали его за точность, постоянство и верность данному обещанию. Часто он повторял: «Моё слово крепче документа».

Попав в Петербург, он знакомился с городом, спешил попасть в музеи, осматривал достопримечательности, вечером посещал театр, побывал на Васильевском острове, в Российской Академии художеств.

Уже через два года он решил, что будет собирать картины только русских художников и что будет стараться лично заказывать художникам картины или отбирать в их мастерских. Третьяков расширял круг знакомств с художниками, покупал понравившиеся ему работы, сначала он помещал картины у себя в комнатах.

У Третьякова сложились самые дружеские отношения с московскими и петербургскими художниками. На каждой интересной выставке в Москве или Петербурге одним из первых непременно появлялся Третьяков, и очень часто под лучшими картинами прикреплялись этикетки: «Собственность П.М.Третьякова». Понимание художественной ценности даже ещё не завершённых работ почти никогда не обманывало Третьякова. Именно эта способность видения помогала ему делать всегда точный отбор, П.М. Третьяков неустанно продолжал пополнять коллекцию.

23 апреля 1894 года торжественно был открыт первый съезд русских художников в здании Исторического музея. Слова художника Н.Н.Ге объединили всех: «Настоящий съезд празднует открытие коллекции Третьяковской, которая сделалась достоянием города. Она дорогой памятник.<...> Она дорогá не только тем, что собрала воедино русское искусство. Третьяков не есть только коллектор: это есть человек, любящий искусство, высоко просвещённый, любящий художника, любящий человека и умеющий отказаться от своих личных вкусов во имя общего блага».

Галерея Третьякова имела огромное влияние на рост интереса к русскому искусству и к его усиленному собиранию.

За деятельное участие в художественной жизни России ещё в 1868 году Академия художеств прислала Третьякову диплом почётного вольного общника, за «покровительство, которое вы постоянно оказываете нашим художникам приобретением их произведений, доказывая Вашу искреннюю любовь к художеству и желание дать средства к дальнейшему совершенствованию нашим отечественным талантам».

Собирая лучшие картины, Павел Михайлович заботился не только о создании ценной коллекции, которая принесла бы ему известность как знатоку и ценителю искусства, но имел и другую цель – он думал о художниках: «Я трачу на картины, тут цель серьёзная, ...да и к тому же деньги идут трудящимся художникам, которых жизнь не особенно балует».

Павел Михайлович обладал удивительным даром угадывать в начинающем художнике будущего мастера...художники в нём чувствовали не просто покупателя картин, а большого друга и помощника в их творчестве и жизни. Художники признавали, что коллекция Третьякова делает честь самым хорошим картинам, которые там находятся, и радовались, когда Третьяков приобретал их вещи.

Идея Третьякова сливалась с лучшими мечтами передовых людей того времени о народном просвещении, о ценности русского национального искусства. Третьяков начал осуществлять свой план в одиночку.

Глубоко ценя и понимая значение выдающихся своих современников, а также сознавая, как важно не только для настоящего, но и для будущего сохранить их живые образы, Третьяков в конце 70-х годов решает собирать портретную галерею деятелей русской культуры. Глубоко ценя и понимая значение выдающихся своих современников, а также сознавая, как важно не только для настоящего, но и для будущего сохранить их живые образы. «Одной из отличительных черт Павла Михайловича была необыкновенная скромность, из-за которой многие из тех больших дел, какие он делал, мало были известны окружающим» [Там же, с. 27].

16 мая 1893 года была торжественно открыта Московская городская художественная галерея братьев П. и С. Третьяковых.

П.М. Третьяков неустанно продолжал пополнять коллекцию.

23 апреля 1894 года торжественно был открыт первый съезд русских художников. Слова художника Н.Н.Ге объединили всех: «Третьяков не есть только коллектор: это есть человек, любящий искусство, высоко просвещённый, любящий художника, любящий человека и умеющий отказаться от своих личных вкусов во имя общего блага».

Третьяков, впервые ехавший за границу, мечтал осмотреть также достопримечательности архитектуры, изучать музеи, мечтал отдохнуть в Италии. Первая поездка Третьякова за границу завершилась путешествием в Италию – страну, о которой он так много успел прочесть, страну, которая была мечтой для многих художников, страну, где работали многие из русских мастеров. Он проехал от Венеции до Неаполя, осмотрел прославленные итальянские музеи. Италия поражала и радовала Третьякова. Первая поездка Третьякова за границу завершилась путешествием в Италию – страну, о которой он так много успел прочесть, страну, которая была мечтой для многих художников.

«Прошу вникнуть в смысл желания моего, как положить начало общественного, всем доступного хранилища изящных искусств, принесущего многим пользу, всем удовольствие».

Третьяков расширяет круг знакомств с художниками, покупает понравившиеся ему работы.

Художники видели в Третьякове верного друга и надёжного союзника и в свою очередь стремились помочь ему создать действительно ценную коллекцию, советовали в отборе картин, снижали цены за продаваемые ему картины; так происходило своего рода дружеское сотрудничество единомышленников.

Вот что написал В.В.Стасов: «Чего не делают большие общественные учреждения, то поднял на плечи частный человек – и выполняет со страстью, с жаром, с увлечением, и – что всего удивительнее – с толком. В его коллекции, говорят, знание. Сверх того, никто столько не хлопотал и не заботился о личности и нуждах русских художников, как господин Третьяков».

Все, кто знал Третьякова, уважали его за точность, постоянство и верность данному обещанию. Часто он повторял: «Моё слово крепче документа».

Одной из отличительных черт Павла Михайловича была необыкновенная скромность, из-за которой многие из тех больших дел, какие он делал, мало были известны окружающим.

Он участвовал во многих благотворительных учреждениях, никогда не отказывал в денежной помощи, у него были стипендиаты в Московском и Александровском училищах, он участвовал в пожертвованиях на военные надобности и в помощь семьям убитых, состоял почётным членом в обществе любителей художеств. Всюду активно делал добрые дела и никому об этом старался не говорить.

Третьяков силой своего художественного чутья сумел стать у истоков великого собирательства и сохранения высочайшего искусства древности – иконописи. Раньше многих прозорливо увидел её непреходящие художественные достоинства. Он приобрёл 36 полотен знаменитых русских художников Никитина, Антропова, Рокотова, Левицкого, Боровиковского, Аргунова, заинтересовавшись искусством XVIII века. В 1890 году в Москве открылся IX археологический съезд. Третьяков приобрёл несколько икон.

Наиболее тонко и глубоко чувство большинства сумел выразить В.М. Васнецов: «Третьяков с редкой энергией совершал великое дело для своей родины, собирая свою галерею, он не мог не сознавать, что совершает великое дело для своей родины. Собирая свою галерею, он не мог не сознавать, что совершает историческое народное дело, но никогда свою личность впереди не ставил, а скромно скрывал за совершаемым делом. Он был не меценат, а серьёзный общественный работник».

Записанное П. М. Третьяковым в завещании не может быть забыто: «Моя идея была с самых юных лет наживать для того, чтобы нажитое от общества вернулось бы также обществу...».

#### **Список литературы**

1. Безрукова Д.Я. Третьяков и история создания его галереи. М.: Просвещение, 1970. – 104 с.

## **ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ И СТРАХИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Косарева К.К.***

студентка кафедры возрастной и социальной психологии,  
НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

В данной статье рассматривается стиль воспитания и его особенности, страхи детей и страхи детей именно в младшем школьном возрасте.

*Ключевые слова:* страхи, стиль воспитания.

В настоящее время, нам приходится часто встречается с проблемами воспитания детей и страхов, возникающих от того или иного воспитания.

Многие исследователи считают семью как основной фактор в возникновении страхов. Нормальное отношение в воспитании ребенка считается авторитетность т.е духовное воздействие родителей на реальное поведение ребенка. Понятие «родительские связи» говорит нам о связи ребенка и матери, ребенка и отца, ведь взаимодействие с каждым из родителей дает свой отпечаток на психике и поведении ребенка. Как важно отношение ребенка к родителям, так и важно отношение родителей к ребенку, ведь в этом отношении мы можем говорить о том, что родительское отношение включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него. Наиболее часто в семье ребенок играет какую-либо роль, выделяют 4 роли: «козел отпущения», «любимчик», «примиритель», «беби».

Козел отпущения- ребенок на которого сбрасываются абсолютно все казусы семейных ситуаций.

Любимчик – плод любви и восхваления родителями. Этот ребенок окружён родительской любовью, и получает все, о чем только пожелает.

Примиритель – ребенок, выступающий в роле медиатора в конфликтных ситуациях между родителями

Беби – у этого ребенка бесконечно контролирующая жизнь. За него переживают и не позволяют что-либо делать самостоятельно.

Каждая из ролей несет свой определённый страх в сознании ребенка. И нет единого правильного стиля воспитания. Часто родители не передают большого значения воспитанию ребенка и сталкиваются с рядом проблем в поведении маленькой еще не сформированной личности.

В этой статье мы решили посмотреть есть ли повышенная, тревожность у детей младшего школьного возраста и может ли это быть связано с определенным стилем воспитания.

В.С.Мухина рассматривая семейную обусловленность страха, замечает, что в реальной жизни, все еще более сложно, чем в любой классификации. В семье могут быть представлены одновременно несколько стилей отношения к ребенку: отец, мать, бабушки и дедушки могут конфликтовать друг с другом, отстаивая каждый свой стиль, и т.д. Кроме стилей отношений, обращенных непосредственно к ребенку, на его воспитание оказывает безусловное влияние стиль взаимоотношений взрослых членов семьи [4].

Самой яркой ситуацией детского страха является воспитание в неполной семье. Этот фактор в большей степени делает удар на мальчиков старшего дошкольного возраста, так как отсутствует воспитание со стороны отца. Это сказалось на волевом поведении мальчика, он не может выстроить стиль мужского поведения, а значит и не может дать отпор идущим извне угрозам, ведь примера для подражания не было в период его взросления. Не без внимания остаются девочки, хоть мужское воспитание не столь важно для девочки, как для мальчика, но имеет свои минусы поскольку им также требуется навык защиты себя от опасностей, что наиболее развито в филогенезе у представителей мужского рода.



Не всегда гладко проходит воспитание детей и в полных семьях. В дошкольном возрасте может показаться, что страхов у ребенка почти нет, а если и есть, то не значительные и родители не обращают на них свое внимание. Так, например, у мальчиков у которых отцы злоупотребляют алкоголем страхов меньше, чем у мальчиков, у которых отцы ведут правильный образ жизни. Это связано с тем, что ребенок с детства привык к такому образу жизни своей семьи. Детская психика закрепила образ вечно пьяного отца, который вроде бы и пугает своим поведением, но и не несет угрозы жизни и деятельности ребенка. Так ребенок не боится страшных мультипликационных персонажей в виде Кощея Бессмертного, Бабая, Бормолея, потому что переносит образ.

Мальчики и девочки более боязливы, если считают главной в семье мать, а не отца. Работающая и доминирующая в семье мать часто испытывает нервно-психическую перегрузку, что создает дополнительное напряжение в ее отношениях с детьми, вызывая у них ответные реакции беспокойства. Доминирование матери также указывает на недостаточно активную позицию и авторитет отца в семье, что затрудняет ролевую идентификацию с ним мальчиков и увеличивает возможность передачи беспокойства со стороны матери, если оно имеет место.

Так же большое количество страхов у ребенка формируется в семье где родители постоянно ругаются. В этих ситуациях больше страхов становится у девочек так как они идентифицируют себя с матерью, и воспринимают любую угрозу матери как свою собственную. С большим количеством ссор формируются страхи к животным, стихии, болезни и смерти, а также страхов кошмарных снов и родителей. Все эти страхи являются своеобразными эмоциональными откликами на конфликтную ситуацию в семье [2, с. 40].

Детские страхи порождает и чрезмерная родительская опека. Ребенку, растущему в тепличных условиях, очень трудно потом приспособиться к жизни без «защитного скафандра», и ему везде начинают мерещиться опасности, а на этой основе возникают страхи. Безразличие и невнимание к ребенку порождает не меньше детских страхов, чем чрезмерная опека. Это происходит особенно часто в семьях, где ребенка «не ждали» и не были к нему готовы. Или ждали мальчика, а родилась девочка (и наоборот). Предоставленный себе, лишенный эмоционального приятия, ребенок многое понимает не так, а многого не понимает вообще. Он начинает бояться всего подряд, поскольку живет в каком-то виртуальном мире, который сам себе нафантазировал [3, с. 89].

Статистика показывает, что больше всего страхов у единственных детей. Они наиболее подвержены самым разным страхам, в первую очередь, страху одиночества. К тому же у детей, испытавших в детстве одиночество, нередко формируется комплекс неполноценности, они не уверены в себе. Чем больше взрослых вокруг единственного ребенка, тем более вероятно приобретение им этих комплексов. В результате у единственных детей чаще развивается тревожность. Необходимо помнить, что страхи зарождаются тревожностью [6].

Детская душа очень ранима. Самое плохое, что ребенок может быстро об этой ране забыть. И тогда она продолжит жить в нем своей «теневогой» жизнью, уходя все глубже и глубже в подсознание, и именно детские травмы и страхи становятся причинами наших «взрослых» проблем и неудач [1, с. 27].

С целью исследования выявления роли страхов нами было проведено эмпирическое исследование в общеобразовательном учреждении №3 г. Валуйки Всего в исследовании приняло участие 13 детей, в том числе 6 мальчиков и 7 девочек.

Проводился опрос: «Выявление количества страхов» А.И. Захарова [7, с. 52] представляет собой вопросы, направленные на выявление страхов у детей старшего дошкольного возраста. Детям задавался вопрос: «Скажи, пожалуйста, ты боишься или не боишься», и далее шло перечисление страхов: 1) когда остаешься один 2) нападения, бандитов 3) заболеть, заразиться 4) умереть 5) того, что умрут твои родители 6) каких-то людей 7) маму или папу 8) того, что они тебя накажут 9) Бабу Ягу, Кощея Бессмертного, Бармалея, Змея Горыныча, чудовищ (страхи сказочных персонажей) 10) опоздать в детский сад 11) перед тем, как заснуть 12) страшных снов 13) темноты 14) волка, медведя, собак, пауков, змей (страх животных) 15) машин, поездов, самолетов (страх транспорта) 16) бури, урагана, грозы, наводнения, землетрясения (страх стихии) 17) когда очень высоко (страх высоты) 18) когда очень глубоко (страх глубины) 19) в маленькой тесной комнате, помещении, туалете (страх замкнутого пространства) 20) воды 21) огня 22) пожара 23) войны 24) больших площадей 25) врачей (кроме зубных) 26) крови 27) уколов 28) боли 29) неожиданных, резких звуков (когда внезапно что-то упадет, стукнет).

По данному опроснику видно, что у большей половины класса есть страхи, а вторая же половина класса входит в норму допустимого.

Используя 2 тест на выявление стиля общения и воспитания Р.В. Овчаровой. Где уже не дети, а их родители отвечали на полученные вопросы.

Родители, предпочитающие либеральный стиль, склонны уклоняться от воспитания ребенка. Они считают, что воспитывать и обучать ребенка должны люди, имеющие специальное образование, то есть педагоги и воспитатели. Ребенок может пользоваться вседозволенностью, ему предоставляют полную свободу и не требуют при этом отвечать за то, что он делает или говорит. Родители играют роль доброго большого взрослого, который дает ребенку скидку, как беспомощному и безнадежному, относится к нему как к некомпетентному и несамостоятельному, а потому недостойному уважения. Они снисходят к нуждам своего несмышленища или же играют роль мучеников, стоически перенося все то, что творит их неразумное и безответственное дитя. Возможно и просто родительское безразличие (такое случается, когда родители слишком перегружены работой). Дети, родители которых предпочитают либеральный стиль, чаще проявляют склонность к суициду. В

лучшем случае они привыкают делать все для себя сами, но при этом не доверяют людям и предпочитают не прибегать к чьей-либо помощи.

Родители, предпочитающие авторитарный стиль, не считают нужным считаться с мнением ребенка о том, чего он хочет, что ему нужно и к чему он стремится. Для них совершенно ясно, как будет лучше, а если он с этим сценарием не согласен, то либо мал, либо глуп, либо и то, и другое. Часто родители с преобладанием авторитарного стиля общаются с ребенком угрозами или путем постановки условий, то есть заботятся прежде всего о себе, а не о ребенке, нужды которого отрицаются. Ребенок живет с ощущением, что он ничего не значит, его нужды и чувства не идут в расчет. Авторитарные родители считают себя вправе применять различные физические наказания, кричать на детей, трясти их. Дети таких родителей могут вырасти как слабыми и безответными «жертвами», считающими себя виноватыми во всем плохом, что происходит с ними, так и решительными, жесткими людьми, которые предпочитают независимость и твердость и в то же время во всех своих неудачах винят все и всех, кроме себя.

Оптимальный стиль воспитания, разумеется, демократический, когда родители высказывают свое мнение по разным вопросам жизни, но всегда открыты к диалогу, готовы выслушать мнение ребенка и согласиться с ним, если он предлагает разумное решение проблемы, а также если дело касается его личного выбора: выбора друзей, профессии, занятий и хобби. Такие родители дают ребенку уверенную, поддерживающую заботу, они очень чувствительны к нуждам ребенка. Ребенок ощущает родительские любовь и заботу, охотно и легко принимает помощь, ему комфортно в том окружении, в котором он живет. Родители помогают только тогда, когда это действительно необходимо, в остальных же случаях поощряют думать и делать то, что он способен делать для себя. Дети родителей, предпочитающих демократический стиль общения, чаще добиваются значительных успехов в своей взрослой жизни.

#### **Список литературы**

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учебное пособие. – СПб.: Издательство Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
2. Алан Д. Ландшафт детской души. – СПб, 1997. – 46 с.
3. Альманах психологических тестов / Под редакцией В.В. Агибалова – М., 1995. – 432 с.
4. Бархатова А.М. Воспитание культуры поведения дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1988. №2. – С. 12-30.
5. Бубнова В.В. Применение эмоционально-образной терапии и техники «Подарок себе» на примере терапевтического случая // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2005. №3. – С. 49-52.
6. Селезнева Г.Н. Изучение тревожности в младшем школьном возрасте у детей с задержкой психического развития / Научные труды SWorld. 2012. Т. 20. №4. С. 77-81.
7. Захаров А.И. Неврозы у детей. – СПб.: Дельта, 1996. – 163 с.

## АВТОРСКИЙ ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ФИЗИКА ПЛАНЕТЫ ЗЕМЛЯ (ЭЛЕМЕНТАРНЫЕ ОСНОВЫ)»

*Кузьмичева Т.Ю.*

Заслуженный учитель РФ, Россия, г. Бор

Приводится обоснование важности введения в образовательный учебный план элективного курса «Физика планеты Земля (элементарные основы)», оценивается роль и место курса, его значимость в формировании важных для выпускника школы мировоззренческих компетенций.

*Ключевые слова:* элективный курс, планета Земля, естественнонаучное мировоззрение, компетентности.

Человечество достигло «космического» уровня развития цивилизации. Знания основ астрофизической картины мира, знания о планете Земля школа обязана передать младшему поколению.

Какой объем составляет сегодня естественнонаучный материал в средней общеобразовательной школе? Контент – анализ обработанной информации (по данным учебных планов современной общеобразовательной школы) приводит к следующим выводам:

1. Общий процент **естественнонаучного материала** от общего числа часов (по классам) составляет в средней общеобразовательной школе **11,8%**. В 7-9 классах доля естественнонаучных предметов возрастает до порядка 20%.

2. Общий процент материала сведений о планете Земля от общего числа естественнонаучных часов составляет **18,8%**. Наибольший объем этой информации учащиеся получают в 5-6 классах.

3. Общий процент материала сведений о планете Земля от общего числа учебных часов составляет **всего 2,3%**.

Значит, объем основополагающих элементов научного знания мировоззренческого характера в средней школе средствами естественнонаучного материала, а, тем более, о планете Земля – недостаточен. К тому же, из этой системы на сегодня выпало важное звено – учебный предмет «Астрономия».

Интересны результаты анализа программ естественнонаучных учебных предметов средней общеобразовательной школы с точки зрения формирования компетенций о планете Земля. А, именно:

**Окружающий мир (начальная школа):** (Из требований ФГОСов начальной школы II поколения) «...Осознание ценности, целостности и многообразия окружающего мира...» [1]

*К 5 классу учащиеся получают только отрывочные, не закрепленные практическими заданиями сведения о планете Земля. Только 9% материала из учебного предмета «Окружающий мир» имеют отношение к планете Земля.*

**Природоведение:** 20% от учебного курса дает информацию о планете Земля. Для закрепления материала предлагается очень мало задач и заданий.

*К 10 классу основная часть этого материала забыта.*

**Биология:** 10% учебного материала посвящено проблемам жизни на Земле, экологическому состоянию Земли. Осознание экологического состояния планеты Земля у учащихся идет за счет разделов «Экологии» в 9 и 11 классах.

**География:** 35% учебного времени посвящены изучению оболочек Земли (только в 6-8 классах). Практика показывает, что из-за малого числа часов закрепление обширного географического материала – недостаточное. И к 10 классу остаются «верхушки» понятий, отрывочные сведения. Обобщенная мировоззренческая картина мира для учащихся – неясная.

**Химия:** 10% учебного материала дает краткие сведения о: о химических элементах в составе воды и примесях, в земной коре; растворимость веществ в воде. Но в чисто абстрактном подходе, не акцентируя важность этой информации для изучения планеты Земля. Об экологических проблемах загрязнения оболочек Земли поднимается вопрос в 10-11 классах.

**Физика:** 14 % учебного времени посвящено теоретическим вопросам физики, которые в применении к физическим параметрам Земли помогли бы более глубоко формировать научное мировоззрение учащихся. А весь курс астрономии, описывающий ближний космос и взаимодействие планеты Земля с космическими телами представлен только разделом «Строение Вселенной» (7 ч.) (11 кл.). [2] Сам курс астрономии из курса средней школы убран.

**Математика: 5-6 кл.** – (0,45%) дает материал о размерах окружающего нас мира, длины окружности, площади и объема шара. Но все сведения в применении к описанию параметров Земли учитель «волен включать или не включать».

**11 кл.** – (0,45%) дает возможность использовать материал о планете Земля в решении прикладных физических задач (но по желанию учителя).

**Информатика: 8-11 кл.** – (4% учебного времени) дает возможность использовать тематику комплексных презентаций (но по желанию учителя).

А в базовые национальные ценности Концепции фундаментального ядра содержания общего образования (ФГОСы 2 поколения) включены такие важные источники нравственности и научного мировоззрения как «Природа (жизнь, родная земля, заповедная природа, планета Земля)» [1]. Если подойти к оценке данных сведений с точки зрения формирования ключевых, предметных (частных) и общих (жизненных) компетенций у обучающихся в современной общеобразовательной школе, то просматривается то, что из ключевых компетенций в школе более всего формируются: общекультурные, коммуникативные, информационные (коммуникационные), социально-трудовые, учебные. Например, учебные компетенции дают возможность для активного чтения, письма, целеполагания и т.д. Все эти компетенции помогают выпускнику ориентироваться в социуме, осуществлять коммуникативные связи, опираясь на общекультурные ценности человечества.

Но мир планеты Земля, ближнего и дальнего космоса остается мало познанным и плохо понятным не только для среднего звена школьников, но и

для старшеклассников. Эти компетенции должны давать естественнонаучные учебные предметы, объем которых в современной школе, как было проанализировано выше, составляет всего **11,8%**.

Именно поэтому, на наш взгляд, слабо формируются и даже «уходят» из школьного образования возможности для уверенного формирования таких компетенций, как:

- ценностно-смысловые компетенции – научное мировоззрение, способность видеть и понимать окружающий мир;
- компетенции планирования, систематизации, выводов, реферативно-аналитического мышления;
- научно-критическое мышление;
- использование методики решения оценочных задач;
- компетенции использования дихотомического (многовариантного) мышления;
- экспериментальные и практически-расчетные умения;
- исследовательские мировоззренческие компетенции.

Об этом говорят не только результаты российских и международных тестирований, но и недостаточная научная грамотность населения о Земле и взаимодействии планеты Земля с ближним космосом, о проблемах планеты Земля. Например, 40% опрошенных из группы жителей нашей страны на вопрос о движениях Земли и Солнца выбрали ответ «Солнце движется вокруг Земли».

Одним из путей решения проблемы могут являться элективные курсы (начиная с 9 класса). Они развивают и дополняют школьное содержание образования, расширяют мировоззрение и компетенции обучающихся. Понятно, что система межпредметных мировоззренческих естественнонаучных элективных курсов должна отражать систему наук о природе. И это не только астрономия, но и науки о Земле. Поэтому и существуют, например, в Российской Федерации в МГУ кафедра «Физики Земли», в США в Колумбийском университете – Обсерватория Земли.

В нашей стране создано много различных по тематике и направленности интегративных элективных курсов по физике, астрономии. Учителя физики во всех регионах страны творчески подходят к обучению и воспитанию учащихся и создают свои авторские элективные курсы (9-11 кл.) [11].

Например:

- К.Ю. Богданов, г. Москва, «Синтез наук – оружие познания XXI века», «Физика, 1 сентября» № 21/2005.
- Проф. Н.С. Пурышева, проф. Н. В. Шаронова, Д.А. Исаев, г. Москва, «Фундаментальные эксперименты в физической науке» (утверждено Министерством образования РФ).
- Г.Л. Савинкова, г. Самара, «Измерения в физике», [nsportal.ru/savinkova-galina-lvovna](http://nsportal.ru/savinkova-galina-lvovna)
- Р.Я. Симонян, А.П. Попова, г. Челябинск, «Занимательная Вселенная», «Физика 1 сентября» № 16/2006.

- С. В. Парамонов, г. Абакан, «Элементы небесной механики», «Физика, 1 сентября» № 15/2009.

- В.А. Орлов, С.В. Дорожкин, «Плазма – четвертое состояние вещества» (утверждено Министерством образования РФ), «Физика 1 сентября» № 3/2005.

- М.Н. Терещенко, г. Талнах, «Человек и космос», «Физика 1 сентября», № 13/2007.

- Н.В. Тишаева, г. Орёл, «Физические законы вокруг нас», «Физика 1 сентября», № 06/2008.

- В.И. Есин, Запрудновская СОШ, Нижегородская обл., «Эволюция звезд», «Физика 1 сентября», № 10/2007.

- Ю.В. Масленникова, г. Нижний Новгород, «Астрономия», 6 кл., myshared.ru

- Ю.В. Масленникова, г. Нижний Новгород, «Становление естественнонаучной картины мира», 10-11 кл., myshared.ru

Очень интересны курсы, разработанные учителем физики Н.В. Тишаевой «Физические законы вокруг нас», учителем физики и астрономии В.И. Есиным «Эволюция звезд», Заслуженным учителем, к.п.н., учителем физики и астрономии Ю.В. Масленниковой.

Но мы считаем, что в этих курсах нет единой системы сведений о планете Земля, нет единой базы для полного формирования выше перечисленных компетенций.

Помочь в более активном формировании мировоззренческих и других знаний, умений, компетенций о нашей планете, ее месте во Вселенной и сохранении и развитии жизни может элективный курс для учащихся 9-11-х классов «Физика планеты Земля (элементарные основы)». Используя знания по основным школьным естественнонаучным предметам, ребята создадут для себя стройную картину сведений о Земле, научатся строго рассчитывать и объяснять ее физические характеристики, глобальные явления на ней и ближайших небесных телах.

Элективный курс «Физика планеты Земля (элементарные основы)» хорошо «укладывается» в раздел учебного плана школы «Естествознание», помогая, прежде всего, расширять базу материала о Земле, закреплять уже известные сведения, формировать научно-мировоззренческие компетенции, так важные для учащихся в 21 веке. Если курс проводится в профильном физико-математическом классе, то эффект от такого элективного курса усилится, так как компетентностная база учащихся становится выше.

Роль курса «Физика планеты Земля (элементарное введение)» важна в интеграционных связях почти со всеми учебными предметами в старшей школе. Курс «Физика планеты Земля» построен с опорой на знания и умения учащихся, приобретенные на уроках физики, математики, географии, химии, биологии, природоведения. Но он и расширяет знания, умения и компетенции в области других учебных предметов, интегрируясь с физикой, с астро-

номией, с математикой и другими естественными дисциплинами. Значит, он обогащает и другие учебные предметы. На рисунке 1 схематично показаны взаимосвязь – влияние нашего элективного курса на другие учебные предметы и наоборот (обозначено %-ое содержание учебного материала, связанного с компетенциями о планете Земля).



Рис. 1.

#### **Формирование компетенций методами и средствами курса**

Именно элективный курс «Физика планеты Земля (элементарные основы)» в 10 классе (при достаточно сформированных учебных компетенциях) (5-9) дает возможность формировать **следующие компетенции** в свете деятельностного и личностно-ориентированного подхода:

- **Формировать научно-критическое мышление** в таких темах, как, например: Образование планетной системы; Оценка эффекта таяния льдов на Земле; Суточное вращение Земли; Изменения видимости звездного неба с учетом прецессии; Солнечные и лунные затмения; Инверсии магнитного поля, «блуждание» магнитного поля; Роль внешних космических тел в эволюции поверхности и массы Земли; Способы космической безопасности Земли; Иные формы жизни во Вселенной.

- **Совершенствовать компетенции: читательские, планирования, систематизации, выводов, реферативно-аналитического мышления** в таких темах как, например: Образование звезд и звездных систем; Сферы Земли; Электрические токи в сферах Земли (вулканы, землетрясения, ураганы, грозы); Сравнительная характеристика условий для жизни на планетах Солнечной системы.

- **Использования методики решения оценочных задач** – во всех темах курса.

- **Формирования компетенции использования линейного и дихотомического (многовариантного) мышления (методики многовариантного поиска решения проблемы, нахождения оптимального варианта):**

В практических работах, связанных с оценкой параметров Земли; Магнитные бури и причины их возникновения. Ионосфера Земли. Сферы Земли;



Роль внешних космических тел в эволюции поверхности и массы Земли; Способы космической безопасности Земли; Физика молекул жизни (о кристаллической структуре ДНК); иные формы жизни во Вселенной.

- **Совершенствовать экспериментальные и практически-расчетные умения** – во всех практических работах.

- **Активно формировать мировоззренческие компетенции (особенно в темах):**

Введение (Образование звезд, планетных систем); Образование планеты Земля; Взаимодействие планеты Земля с космическими телами; Особенности планеты Земля.

- **Развивать интеллектуальные и исследовательские компетенции:** во всех темах курса; по направлениям выбранных индивидуальных творческих (учебно-исследовательских) работ.

- **Проявлять деятельностный подход при активных педагогических технологиях** – на протяжении всего курса.

- **Использовать базу курса для подготовки к ЕГЭ** – во всех темах курса, используя межпредметную интеграцию.

**Методика формирования компетенций** предусматривает оптимальное применение активных педагогических технологий, методов, приемов через деятельностный подход:

- *в классно-урочной системе* (проблемное обучение, лекции с использованием блочной технологии, практикумы, тренинги, лабораторно-практические занятия, семинары, деловые игры, информационные технологии);

- *в системе индивидуального взаимодействия учителя с обучающимися (включая дистанционное образование) через проектирование индивидуальной образовательной траектории обучающегося* (подготовка проектных, экспериментальных, научно-исследовательских, реферативных работ; участие в конкурсах, конференциях, интернет-проектах и др.);

- *в системе дополнительного образования через связи с объектами культурно-научного назначения городского, регионального и российского уровней* (с ВУЗами, научно-исследовательскими центрами, с государственными и некоммерческими центрами дополнительного образования, с научными музеями, планетариями и др.).

**Концепция представляемой программы** состоит в том, что в ее содержании предусмотрена не только деятельность учащихся по теоретическому научному познанию планеты Земля, не только практическая деятельность по решению задач, выполнению творческих заданий и исследовательских работ, но и созданы условия для реализации компетентностного подхода в естественнонаучном и экологическом образовании старшекласников.

**Цель курса:**

- Сформировать у обучающихся цельную единую картину научных сведений о планете Земля, удовлетворяя индивидуальные познавательные

интересы обучающихся в процессе их познавательной и творческой деятельности.

- Формировать или продолжать всесторонне развитие всех возможных в условиях курса компетенций [5-9].

Программа элективного курса «Физика планеты Земля (элементарные основы)» (9,10 или 11 кл. 35 ч./70 ч.) содержит разделы:

- Введение (Образование звезд, планетных систем);
- Образование планеты Земля;
- Кинематика движения планеты Земля;
- Динамика движения планеты Земля;
- Система Земля – Луна;
- Магнитное и электрическое поля планеты Земля;
- Взаимодействие планеты Земля с космическими телами;
- Особенности планеты Земля.

Очень важна **практическая составляющая курса**. В программу введены 27 практических работ, семинары, деловые игры, экскурсии, защита творческих учебно-исследовательских проектов.

Для формирования межпредметных компетенций обучающихся образовательных учреждений очень важно использовать научно-методическое образовательное пространство всего региона: научно-исследовательские центры, планетарии, научные музеи и т.д. Сотрудничество с ними, вовлечение обучающихся в мероприятия (олимпиады, конкурсы, конференции, научно-практические школы) оказывают большую помощь в освоении элективного курса «Физика планеты Земля (элементарные основы)».

Модернизация современного школьного образования еще сохраняет естественно-научную базу программы, и в этом может активно помочь элективный курс «Физика планеты Земля (элементарное введение)».

#### ***Результативность элективного курса «Физика планеты Земля (элементарные основы)»***

Результаты изучения курса соответствуют «Требованиям к уровню подготовки выпускников»:

- компетенции обучающихся формируются в свете деятельностного и личностно-ориентированного подхода;
- формируются компетенции, значимые для социализации выпускников;
- формируется мировоззрение, позволяющее правильно ориентироваться в окружающем мире, правильно оценивать состояние ноосферы планеты Земля;
- воспитывается творческое отношение к действительности, востребованное в обществе.

*Мониторинг результативности образовательной деятельности* автора данного курса и уровня обученности четырех выпусков обучающихся по элективному курсу «Физика Земли» дает положительный результат. При изучении курса наблюдалась высокая познавательная активность и продуктивная творческая исследовательская деятельность обучающихся.

За 2005 – 2016 гг. 128 чел. обучающихся имели 100% степень обученности при уровне качества обученности 82%, подготовлены победители и призеры олимпиад по физике и астрономии: 35 – муниципального, 10 – областного и 5 – российского уровней; призеры открытой городской олимпиады по астрономии, астрофизике и физике космоса ИПФРАНа; более 100 человек – победители и призеры различных конкурсов научно-исследовательских работ, многие учащиеся – участники научно-исследовательских экспедиций.

Анализ ответов в анкетировании обучающихся и их родителей показывает положительное отношение обучающихся и родителей к изучению курса. При его изучении преобладал уровень легкого усвоения материала курса, в анкетах предпочтение в изучении курса было отдано выполнению практических работ. Родители отметили объективную социальную и образовательную пользу.

Автор работает над созданием полного УМК для учителя и обучающихся, в том числе, учебного пособия для учителей и обучающихся «Физика планеты Земля (элементарные основы)». Первая часть книги «Физика планеты Земля (элементарные основы)» и «Проектирование учебного курса» (часть 1) выпущены в пробных экземплярах (см. рис. 2).

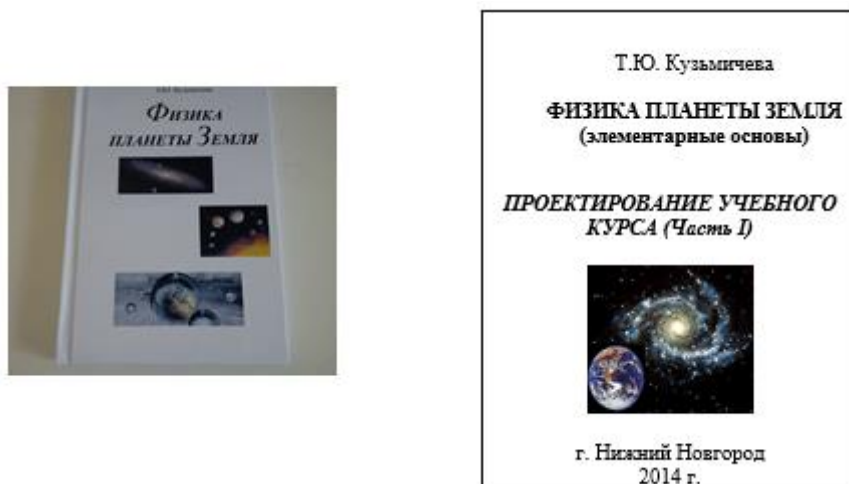


Рис. 2.

Приведем пример содержания темы I «*От Вселенной к планетам*»

§ 1. Образование Вселенной. Теория «горячей» Вселенной (О происхождении Вселенной)

§ 2. Образование звезд и звездных систем I поколения

Практическая работа №1: Оценка размеров и массы протозвезды.

§ 3. Образование звезд II поколения

Физические характеристики Солнца.

Практическая работа №2: Оценка физических характеристик Солнца.

§ 4. Типы и эволюция звезд

Практическая работа №3: Работа с диаграммой Герцшпрунга – Рассела.

§ 5. Образование планетной системы около звезды Солнце

Практическая работа №4: Сравнение характеристик планет Солнечной системы.

Приведем в качестве примера отрывок из учебного пособия!

**§ 9. Поверхность Земли. Высота гор на планетах земной группы.  
Практическая работа №8: Методы определения высоты гор  
на планетах**

...Какая она, планета Земля, все же твердая или жидкая? Мы уже можем ответить на этот вопрос! Достоверно, что планету покрывает каменная оболочка – земная кора, которую М.В. Ломоносов образно назвал «черепом Земли». Вероятно, это единственная, по-настоящему твердая ее часть! Толщина земной коры всего порядка 5-75 км, т.е. по отношению ко всей планете, средний радиус которой 6378 км, кора – «кожура яблока»!

... Важную роль в образовании рельефа земной коры играют не только тектонические движения, деятельность вулканов и текучих вод, но и **сила тяжести и плотность, и состав горных пород...**

К одним из важнейших земных планетарных морфоструктур относятся горы:

- на континентальном типе коры: Альпийско-Гималайский горный пояс, Андийско-Кордильерский горный пояс, Восточно-Азиатский горный пояс;
- на океаническом типе коры: срединно-океанические хребты Тихого, Атлантического, Индийского океанов.

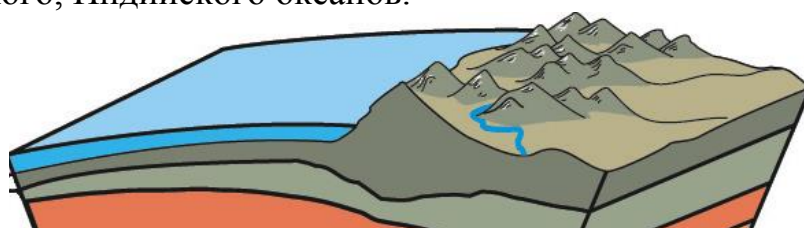


Рис. 3. Горы – планетарная морфоструктура

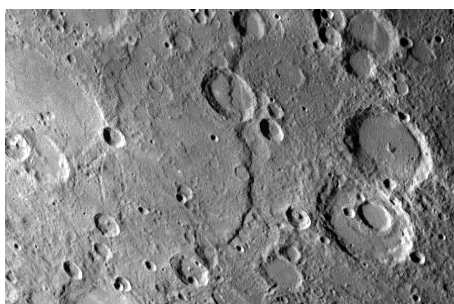


Рис. 4. Высота гор на Меркурии достигает 3 км.

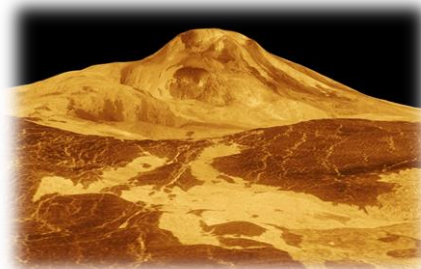


Рис. 5. На Венере находится вулкан – гора Маат (11 км над средним уровнем планеты)



Рис. 6.

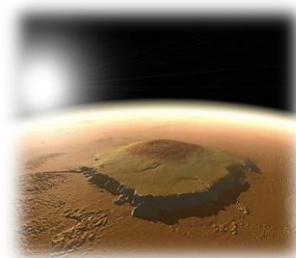


Рис. 7.

**На Земле** самой высокой горой считается Эверест (или Джомолунгма, или Сагарматха) высотой около 8848 м. Является частью горной цепи Гималаев (рис. 6).

**На Марсе** самыми большими горами – вулканами является горы Олимп (27 км) (рис. 7), Арсия (24 км), Павонис (гора Павлина), Аскреус. Они и самые высокие во всей Солнечной системе.

### **...Как оценить максимальные высоты гор на планетах?**

Сила тяжести и плотность и состав горных пород являются ведущими в образовании гор и их высот на любой планете. А какими вообще могут быть высоты гор на планетах?

*Оценочные расчеты можно провести вполне несложными приемами.*

Твердые тела поверхностей упруго противодействуют напряжению, т.е. распределению внутренних и внешних сил в образце. В нашем случае рассмотрим давление верхних слоев на нижние. У каждого вещества есть известный предел прочности для твердых тел и предел текучести для пластичных материалов. Обозначим его как предельное давление (напряжение) –  $\sigma_{\max}$ . Внутри горы возникают значительные сдвиговые напряжения. Представим, что гора имеет плотность планеты  $\rho$ , а высоту горы  $H$  будем определять как высоту конуса (рис. 8). *Допускаем, что вещество еще не течет.*

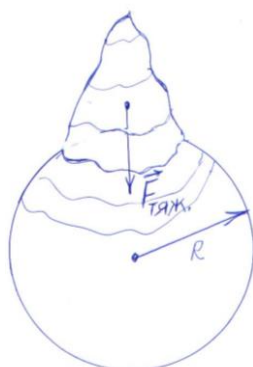


Рис. 8.

Тогда:

- $p = F_{\text{тяж.}} / S = mg / S = p_{\max}$
- $p_{\max} = \sigma_{\max} = \sigma_{\text{прочн.}}$
- $m = \rho \cdot V$
- $V_{\text{конуса}} = 1/3 \cdot H \cdot S = 1/3 \cdot H \cdot \pi \cdot R^2$

Отсюда,  $p = \rho \cdot 1/3 \cdot H \cdot S \cdot g / S = \sigma_{\max} = \sigma_{\text{прочн.}}$   $H_{\max} \approx 3 \sigma_{\max} / \rho \cdot g$

где  $H$  – высота горы,  $\sigma_{\max}$  – предельное давление (напряжение в образце),  $\rho$  – плотность горных пород,  $g$  – ускорение свободного падения на поверхности данного космического тела. Анализ формулы показывает, что чем меньше планета (меньше ускорение свободного падения  $g$ ), тем выше должны быть горы! Это может вызвать удивление. Но важно учитывать еще и плотность горных пород  $\rho$ , и предел прочности пород  $\sigma_{\text{прочн.}}$ .

## Практическая работа № 8:

### Методы определения высоты гор на планетах

**Цель работы:** используя результаты оценочных расчетов высоты гор на планетах, получить теоретические данные для высот.

#### Ход работы:

1. Используя справочные данные и данные приведенной таблицы, провести теоретические расчеты высоты гор на космических телах по формуле:

$$H_{\max} \approx 3 \sigma_{\max} / \rho \cdot g$$

2. Заполнить до конца заданную таблицу.

3. Сравнить теоретические данные с реальными. Сформулировать выводы.

Таблица

	$\sigma_{\max}, \text{Н/м}^2$	$\rho, \text{кг/м}^3$	$g, \text{м/с}^2$	$H_{\max} \approx 3 \sigma_{\max} / \rho \cdot g \text{ (км)}$	Реальные горы
<b>Меркурий</b>	Гранит, $10^8$	2700			До 2-3 км
<b>Венера</b>	Гранит, $10^8$	2700			Максвелл, 12 км
<b>Земля</b>	Гранит, $10^8$	2700			Эверест, 8848 м
<b>Марс</b>	Гранит, $10^8$	2700			Олимп, 27 км
<b>Луна</b>	Лунные породы, $3 \cdot 10^7$	2500			Вершина Гюйгенса, 4,7 км

Для 21 века очень важно оптимально и рационально использовать время обучения. Учащиеся, заканчивая школу, еще не скоро осознают, что такое планета Земля и свое место и роль на ней, а в курсе «Физика планеты Земля (элементарные основы)» они уже активно подойдут к этому осознанию!

#### Список литературы

1. Под редакцией В.В. Козловой, А.М. Кондаковой «Фундаментальное ядро содержания общего образования». М.: «Просвещение», 2011.
2. Кузьмичева Т.Ю. «Элективный курс по физике «Физика Земли» (10 класс). М., Фестиваль «Открытый урок» Издательства «1 сентября», 2005/2006.
3. Кузьмичева Т.Ю. «Из опыта работы по элективному курсу «Физика Земли», М., методический журнал «Физика» издательства «1 сентября» № 16, 2007.
4. Кузьмичева Т.Ю. «Элективный курс «Физика Земли» «Новые технологии в преподавании астрономии: Материалы Всероссийской научно-практической конференции». Н. Новгород, 2009.
5. Кузьмичева Т.Ю. «Физико-астрономическое образовательное пространство в естественнонаучном образовании обучающихся», Материалы VII международной научно-практической конференции «Новейшие достижения европейской науки» (Педагогические науки), Том 18, София, Июнь, 2011.
6. Кузьмичева Т.Ю. «О представлении авторского элективного курса «Физика планеты Земля», Материалы всероссийской конференции «Новые педагогические технологии: содержание, управление, методика», г. Нижний Новгород, март, 2013.
7. Кузьмичева Т.Ю. «О развитии компетенций старшеклассников при изучении элективного курса «Физика планеты Земля». Материалы IX Международной научно-практической конференции «Восточное партнерство», «Педагогические науки», София, сентябрь, 2013.
8. Кузьмичева Т.Ю. «О представлении авторского элективного курса «Физика планеты Земля» «Психодидактика высшего и среднего образования» (Материалы десятой юбилейной международной научно-практической конференции), г. Барнаул, 2014.

9. Кузьмичева Т.Ю. «О представлении авторского элективного курса «Физика планеты Земля», «Научно-методический журнал «Физика в школе» № 7, 2014.
10. Кузьмичева Т.Ю. «Физика планеты Земля (элементарные основы): элективный курс», методический журнал «Физика» Издательства «1 сентября», № 11, 2014.
11. Обзор журналов «Физика – 1 сентября»: <http://fiz.1september.ru>; «Физика в школе».

## **О ТЕОРИИ «СОЦИАЛЬНОГО РЕАЛИЗМА» Б. БЕРНСТАЙНА КАК ПОПЫТКЕ ОСМЫСЛЕНИЯ ПРИРОДЫ УЧЕБНОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ**

*Курдюмова И.М.*

д-р пед. наук, доцент, в.н.с.

Институт стратегии развития образования РАО, Россия, г. Москва

Рассматриваются некоторые особенности подхода Б.Бернштейна, видного британского социолога образования, который именуется «социальным реализмом». Признается, что знание может быть социально конструируемым в процессе учебной практики. Выделяются вертикальное и горизонтальное знание как теоретические инструменты такого конструирования.

*Ключевые слова:* социальный реализм, вертикальное и горизонтальное знание, конструирование знания, взаимосвязи, педагогический дискурс.

Важность процесса взаимодействия между учителем и учеником для развития учащегося отмечается многими Британскими исследователями. Также многие авторы делают попытки теоретизировать способы, которыми ученики и учителя связаны со знаниями. При этом отмечается важность теории, адресованной всем участникам процесса взаимодействия между учителем и учеником в ходе познания. Большое внимание уделяется самой природе учебного знания, подчеркиваются изменения, происходящие в понимании этого понятия. Они тесно связаны с формированием современных учебных планов и программ.

Особенность подхода видного Британского педагога и социолога Бернштейна [2; 3] в том, что его работы позволяют рассмотреть все элементы процесса учебного познания в их динамике, в образовательном контексте в целом; на макро- и микро-уровнях взаимодействия. Подход Бернштейна и его последователей именуется «социальным реализмом», он обеспечивает полезные теоретические инструменты для конструирования знания. Предполагается, что взаимосвязь со знаниями связана не только с субъективным опытом познающего; происходит также рефлексия способов и аспектов, в которых рассматриваются характеристики знания. Такой подход позволяет держать в фокусе внимания не только *познающего*. Мы также должны признать важность того, о чем это знание: «знания – это *чье-то познание* и *познание о чем-то*» [5, с. 220].

Такая концептуализация позволяет признать, что знание может быть социально конструируемым в процессе практики, в ходе реализации взаимо-

связей или характеристик познающего. Если же не признавать конструктивную природу знания, тогда становится возможным совершенно произвольное развитие взаимодействия, что не характерно для учебного процесса.

Бернстайн настаивает прежде всего на анализе *взаимосвязей внутри (relations within)* педагогического дискурса, а не только лишь *связей с (relations to)*, как он это называет. «Взаимосвязи внутри», согласно Бернстайну, представляют собой педагогические средства в виде набора правил, согласно которым осуществляется педагогическая коммуникация. С их помощью описываются порождающие принципы, с помощью которых знание становится доступным – переданным и воспринятым.

Это происходит, по предположению Бернстайна, с помощью трех иерархических правил: дистрибуции, ре-контекстуализации и оценки, каждое из которых происходит из другого. Эти правила включают три сферы: сферу производства, где новое знание конструируется в ходе исследования; сферу ре-контекстуализации, где знание из сферы производства отбирается и адаптируется в качестве образовательного знания; сферу репродукции, где знание передается и воспринимается в педагогизированной форме. Каждая из этих сфер и связанных с ними правил составляют контролируемую область, создающую условия для производства/воспроизводства культуры [1, с. 190].

Педагогические средства описывают способы, с помощью которых реализуется педагогический дискурс. Этот процесс трансформирует знание из первоначального контекста производства дискурса – реальной практики – в виртуальную или воображаемую практику, с тем, чтобы создать то, что Бернстайн называет «воображаемыми субъектами» во вторичном контексте, в котором дискурс репродуцируется.

Так, существует *обучающий дискурс*, который переносит специализированные компетенции и умения, и *регулятивный дискурс*, который создает специализированный порядок, взаимосвязи и идентичности, когда обучающий дискурс погружен в регулятивный дискурс. В своей модели Бернстайн использует различия между повседневным знанием (горизонтальный дискурс) и теоретическим или дисциплинарным знанием (вертикальный дискурс). Он отмечает тенденцию включать в школьные программы элементы горизонтального дискурса с тем, чтобы, войдя в содержание школьных учебных предметов, они делали бы более доступным их содержание для учащихся. При этом они не становятся в ходе ре-контекстуализации «официальной» частью вертикального дискурса, так как время, место, социальные связи – все это меняется. Такая ре-контекстуализация, по мнению Бернстайна, используется при работе с отдельными социальными группами учащихся, «менее способными» [2, с. 169].

В последние годы ряд теоретиков образования продолжил развитие предложенного Бернстайном подхода – «социального реализма» к образовательному знанию [6; 7]. Они пытаются более детально рассмотреть выделенные Бернстайном проблемы, такие, как место вертикального и горизонтального дискурса как форм учебного знания – их место в учебном плане, а также



их возможное столкновение в учебном процессе. Вопросам взаимосвязи учебного знания и интересов «познающих» (knowers) также уделяется внимание. При этом противопоставляются традиционный и постмодернистский подходы. Представляется, что более подробный анализ работ Б. Бернштейна и его современных последователей в области социологии образования может принести пользу отечественной педагогической науке.

#### **Список литературы**

1. Bernstein B. (1990) The Structure of Pedagogical Discourse. Vol. 1V Class. Class, Codes and Control. London & New York: Routledge. 203 p.
2. Bernstein B. (1999) Vertical and horizontal discourse: an essay. British Journal of Sociology of Education, 10(2), pp.157-173.
3. Bernstein B. (2000) Pedagogy, Symbolic Control and Identity (Revised edu), New York & Oxford: Rowan & Littlefield Publishers, 256 p.
4. Maton K. & Moore R. (Eds) (2010) Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalition of the Mind. London: Continuum, 198 p.
5. Maton K. (2004) The Wrong Kind of Knower: education, expansion and the epistemic device. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds). Reading Bernstein, Researching Bernstein. London: Routledge Falmer, pp. 218-231.
6. Moore R. (2004) Education and Society: Issues and Explanations in the Sociology of Education. Cambridge: Polity, 196 p.
7. Young M. (2008) Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education. London & New York: Routledge. 247 p.

## **ИННОВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Лабутин Н.Г.*

заведующий кафедрой, канд. техн. наук, доцент,  
Приволжский институт повышения квалификации ФНС России,  
Россия, г. Нижний Новгород

В статье проведён анализ проблемы качества дополнительного профессионального образования, определено понятие качества дополнительного профессионального образования исходя из современных реалий в мире, рассмотрены положительные и отрицательные стороны инноваций в системе дополнительного профессионального образования.

*Ключевые слова:* управление качеством образования, дополнительное профессиональное образование, менеджмент качества, системный подход в менеджменте.

Несомненно, что качество образования является основным критерием оценки работы всей системы образования на всех уровнях её функционирования и управления: от органов государственной власти до конкретного образовательного учреждения.

Особенно остро стоит вопрос качества образования в системе дополнительного профессионального образования исходя из необходимости и важно-

сти повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в любой сфере деятельности. В государственных органах, органах муниципальной власти, да и в коммерческих структурах существует система обязательного повышения квалификации с определённой периодичностью, которая, как правило, составляет 3 или 5 лет [1].

Таким образом, работник или служащий при очном повышении квалификации отрывается от производства, работы, службы на определённый срок. Организация, отправившая его на повышение квалификации, несёт затраты, обусловленные проездом, проживанием, оплатой обучения и, собственно, отсутствием работника на рабочем месте.

Всё это должно окупаться качеством обучения при повышении квалификации в учреждении дополнительного профессионального образования. Что не всегда происходит на самом деле. До сих пор имеет место формальный подход к повышению квалификации со стороны образовательных учреждений: раз по нормативным актам «положено», то обеспечим обучение, а нужно и полезно или нет это обучающимся – вопрос другой. То есть, существует определённая проблема в обеспечении качества дополнительного профессионального образования.

Что же такое качество дополнительного профессионального образования? В настоящее время выделяются три основные позиции, с которых авторы трактуют понятие «качество образования» [2].

Первая позиция – это понимание качества образования как качества знаний, необходимый уровень которых определяется содержанием образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова и др.). Вторая позиция – определение качества высшего образования как единства составляющих: качество образованности выпускника, качество образовательной системы, качество образовательной среды (А.Г. Бермус, Б.С. Гершунский, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто и др.). Третья позиция связана с современными представлениями о качестве на основе разработок западных управленцев, менеджеров, рассматривающих проблему качества с точки зрения удовлетворения запросов потребителей того или иного товара или услуги (Ю.П. Адлер, В.А. Качалов, В.В. Левшина, В.П. Панасюк, С.В. Шелапутина и др.).

Исходя из позиции того, что повышение квалификации или профессиональная переподготовка работников проводится по заказу и по направлению организаций, заинтересованных в этом, третье направление наиболее точно отражает понятие качества дополнительного профессионального образования. Хотя первые два направления тоже представляют определённый интерес.

В рамках третьего направления развивается подход к управлению качеством образования на основе принципов всеобщего управления качеством и поддерживающих данные принципы международных стандартов в области качества ИСО [3].

Проанализировав различные точки зрения на понятие «качество образования», можно констатировать, что факторы, определяющие качество образования, можно объединить в три группы: качество субъекта получения образовательных услуг; качество объекта предоставления образовательных услуг; качество процесса предоставления образовательных услуг.

С позиции образовательного учреждения наиболее важной является третья группа факторов. В рамках управления качеством процесса предоставления образовательных услуг в учреждении дополнительного профессионального образования необходимо проводить регулярный мониторинг отзывов обучаемых по всем вопросам деятельности учреждения, в том числе качества работы преподавателей. Также необходимо постоянно производить анализ качества учебной, учебно-методической, научно-исследовательской работы и воспитательной работы с обязательной выработкой предложений по совершенствованию имеющихся и внедрению новых форм и приёмов научно-педагогической деятельности в специфике дополнительного профессионального образования.

Одной из таких форм является дистанционное обучение слушателей без отрыва от исполняемых по должности обязанностей. Положительным в этой форме обучения является экономия времени и средств на повышение квалификации работника. Отрицательным фактором является затруднённость контроля качества обучения. Основным направлением устранения этого фактора является повышение качества учебно-методических материалов, в том числе, контролирующих знания обучающихся в процессе изучения, а не только итогового контроля.

Способами, повышающими качество дистанционного обучения, могут быть: тестирование в реальном масштабе времени под контролем учреждения дополнительного профессионального образования; выполнение лабораторных и практических работ с предоставлением отчёта, проведение видеоконференций и т.д.

Управление качеством дополнительного профессионального образования является процессным подходом. По мнению автора, преимущество процессного подхода состоит в непрерывности управления, которое обеспечивается на стыке отдельных процессов в рамках их системы, а также при их комбинации и взаимодействии.

#### **Список литературы**

1. Всеобщее управление качеством: учебник / Майборода В.П., Азаров В.Н., Паньчев А.Ю., Усманов Ю.А. Изд-во УМЦ ЖДТ (Маршрут), 2013. – 572 с.
2. Магер В.Е. Управление качеством. Учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2012. – 176 с.
3. ISO/IWA 2 «Quality management systems. Guidelines for the application of ISO 9001:2015 in education» – Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ISO 9001:2015 в образовании.

## ПСИХОСЕМАНТИКА КОМПОЗИЦИЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПЕСОЧНОМ МОДЕЛИРОВАНИИ

*Лихачева Э.В.*

зав. кафедрой психолого-педагогического образования, канд. психол. наук,  
Российский новый университет, Россия, г. Москва

*Огнев А.С.*

декан факультета психологии и педагогики, д.психол. наук, профессор,  
Российский новый университет, Россия, г. Москва

*Сидоренко М.Г.*

доцент кафедры журналистики и медиакоммуникаций,  
Московский педагогический государственный университет,  
Россия, г. Москва

В статье раскрываются результаты серии исследований: психосемантического исследования песочных композиций, исследования психосемантических процессов, протекающих в ходе построения песочных моделей, определения психосемантических закономерностей сочетания имажинативных практик как средств обучения с песочным моделированием.

*Ключевые слова:* психосемантика, психологическое песочное моделирование, имажинативные практики, психосемантический анализ, песочные композиции.

Стремительный рост популярности песочной терапии и психологического песочного моделирования – один из вполне оправданных ответов на так называемый "визуальный поворот", порожденный тотальной компьютеризацией всей нашей жизни и лавинообразным увеличением информационного давления на современного человека. Но подтверждаемая практикой эффективность песочной терапии и песочного моделирования все еще не стала предметом полномасштабных научных исследований. Необычен сам объект исследования, пока не вполне понятны и методические аспекты его изучения. Однако, быстрое распространение этой разновидности психологической практики делает ее научное обоснование задачей все более актуальной. Кроме того, многочисленные примеры успехов применения песочной терапии позволяют надеяться на то, что изучение ее механизмов, условий и факторов успешного применения будут способствовать более глубокому пониманию психологических аспектов жизнедеятельности человека и более осмысленному применению психологии в повседневной практике.

Один из наиболее часто возникающих вопросов в отношении песочной терапии – оправданность используемых в ней интерпретаций как самих выбираемых клиентом фигур, так и собственно сюжетов создаваемых на их основе композиций. В посвященной этому виду терапии литературе в ходе обсуждения данных вопросов, как правило, преобладают ссылки на принятую в динамической психологии трактовку мифологических образов [1, 2, 4, 33-35]. Сведения о проверке того, каким реально смыслом наполняют свои картины

сами их создатели, пока еще отсутствуют. Тем не менее, интерпретация выбора фигур и их размещения в песочном контейнере – один из основополагающих моментов оценки успешности этого вида терапии и результативности действий применяющего ее психолога.

Для детального психосемантического исследования песочных композиций нами были отобрано 180 используемых в них элементов. При этом учитывалась частота их наблюдения в композициях, регулярность упоминания в публикациях по песочной терапии, наличие описаний подобных объектов в словарях и справочниках символов [1, 2, 4, 33-35]. В число детально изученных нами элементов вошли:

- миниатюрные фигурки (например, игрушечные черепаха, лев, слон, тигр, акула, кит, дельфин, динозавр, медведь, кошка, лошадь, волк, собака, паук, крокодил, скорпион, краб, ящерица, змея, яблоко, виноград, груша, ягоды вишни, тыква, арбуз, лотос, яйцо, мост, домик, замок, крепость, маяк, башня, ангел, фея, волшебник, гном, рыцарь, ведьма, единорог, машина, самолет, вертолет, лодка, дерево, трава, солнце, луна, полумесяц, звезда, радуга, вулкан, колодец, кувшин и т.д.);

- элементы декора (галька, натуральные камни, раковины, стеклянные шары, цепочки, бусы);

- часто встречающиеся составляющие ландшафта (гора, ров, озеро, море, пруд, река, холм и т.д.).

Для выявления субъективных значений этих элементов наряду с методом свободных ассоциаций и проведением обсуждения построенных композиций с самими их авторами, нами также был использован цветовой психосемантический круг, различные варианты применения и валидность которого описаны в работах [11, 12, 17, 22-24]. Как и во всех предыдущих вариантах этой методики, в первой части тестирования по аналогии с тестом репертуарных решеток Дж. Келли был использован специально подобранный набор понятий, выполнявших роль заданных элементов. В этом качестве использовались традиционные полюса вербальных семантических дифференциалов (свой-чужой, хороший-плохой, сильный-слабы, друг-враг, близкий-далекий, ужасный-прекрасный и т.п.). С учетом традиционных для песочной терапии подходов к интерпретации составленных клиентами композиций набор элементов-стимулов был дополнен парами "Мать – Отец", "Мужчина – Женщина", "Ребенок – Взрослый человек", "Юноша – Девушка".

Проведенное с помощью указанных методик исследование, в котором приняло участие 73 человека (57 женщин и 16 мужчин в возрасте от 17 до 47 лет), показало необоснованность распространенной практики однозначной трактовки смысловой нагрузки элементов песочных композиций в контексте архетипических символов. Нами установлено, что ассоциативные связи указанных ранее элементов даже с такими широко применяемыми в литературе архетипическими образами, как "Мать" и "Отец" носят вариативный характер и встречаются не чаще 30%. Еще реже проявляются ассоциативные связи указанных элементов с другими архетипическими образами. Вместе с тем нами выявлен целый ряд высокочастотных ассоциативных связей указанных

элементов с характеристиками эмоциональных состояний определенной модальности (пауков, крокодилов, змей со страхом, тревогой, угрозой; яблока, винограда, груши с удовольствием, наслаждением и т.п.). Также обнаружены статистически значимые ассоциативные связи некоторых фигур с определенными личностными качествами (льва с силой и благородством, черепахи с невозмутимостью и мудростью и т.п.). При этом важно отметить, что для выявления таких ассоциаций вполне достаточным оказался простой рассказ самого автора композиции о том, что построенная картина означает.

Нами также было проведено сравнение персональных реакций на композиции, построенные в песочном контейнере (длина 70 см, ширина 50 см, высота бортиков 7 см) и на лишенном бортов плоском фанерном подносе того же размера (длина 70 см, ширина 50 см).

Для проведения сравнительного анализа нами были сформированы две экспериментальные группы. В первую группу вошли испытуемые, каждому из которых вначале предлагалось построить композицию на плоском фанерном подносе, а затем ту же композицию перенести в песочный контейнер. Во вторую группу испытуемых вошли испытуемые, каждому из которых предлагалось построить композицию в песочном контейнере, а затем перенести ее на фанерный поднос. Обе группы были выровнены по полу и возрасту и в каждую нами было отобрано по 25 человек. Каждая группа строила композицию под названием «Мир моей мечты».

Участники эксперимента из первой группы охотно соглашались перенести свои композиции в песочный контейнер. После такого переноса более половины решили внести в свои композиции такие изменения, которые, по их мнению, улучшили общее впечатление от полученных построений. Более трети авторов воспользовались возможностью сделать частью композиции преобразованный ландшафт песочного контейнера (кто-то расчищал часть голубого дна контейнера для обозначения рек, озер или морей, кто-то формировал из песка горы, траншеи, насыпи и т.п.). Более четверти композиций было построено с использованием таких приемов, как частичное закапывание некоторых фигурок, присыпание некоторых персонажей, добавление моделей растительности, плодов и продуктов. Все без исключения участники этой группы отметили более высокий уровень своей удовлетворенности композицией в песочном контейнере по сравнению с тем, что ими было построено на плоском подносе.

Чрезвычайно любопытной оказалась реакция участником этой группы на предложения сфотографировать свои композиции. Более половины от фотографирования первоначальной композиции на плоском подносе отказались. Но на предложение сфотографировать композицию в песочном контейнере откликнулись с явным энтузиазмом («Да, это точно надо сфотографировать», «Подождите, это я обязательно должен снять на память!» и т.д.).

Более половины участников эксперимента из второй группы после построения композиции в песочном контейнере строить что-либо на плоском подносе просто отказались под предлогом, что «Будет то же самое», «Что туда еще можно добавить?!» и т.п. Те, кто за композицию на плоском подносе

все же взялся, достраивали ее с большой неохотой и фактически механически воссоздавали копию того, что до этого построили в песочном контейнере.

Практически все участники эксперимента из второй группы воспользовались предложением сфотографировать композицию, которую они построили в песочном контейнере. Те, кто после этого построил композицию с той же тематикой на плоском подносе, фотографировать свои картины не стали. Отказа от фотографирования они чаще всего объясняли тем, что «Тут нет ничего нового».

Одна из важнейших составляющих имажинативных практик как средств обучения – особым образом подобранные видеосюжеты [12, 19, 32]. Для выявления психосемантических закономерностей их сочетания с песочным моделированием участникам занятий было предложено вначале построить песочную композицию на любую интересующую их тему. Затем им был показан обучающий видеоклип из отобранных ранее нами как инструментов повышения субъектного потенциала личности, построение сценария которого соответствовало схеме «путешествие героя» (подробное описание этих материалов представлено в работах [19, 26, 30-32].) В описываемых экспериментах нами были использованы видеоматериалы, которые ранее специальным образом были отобраны для повышения эффективности освоения учебного модуля «Жизненная навигация», содействия целенаправленной индивидуализации обучения путем осознания студентами своих приоритетов и принятия на себя ответственности за достижение собственных жизненно важных целей [3, 13, 16, 25-30, 37]. Предварительно нами также было проведено изучение психоэмоционального воздействия этих видеоматериалов, включавшее анкетирование, тестирование, контент-анализ самоотчетов, регистрацию психофизиологического отклика на их просмотр [12, 32].

В серии экспериментов с использованием видеоматериалов первым заданием для его участников было построение песочной композиции на любую интересующую их тему. После этого им предлагалось посмотреть видеосюжет, ожидаемый характер эмоционального реагирования на который уже был известен из предыдущих экспериментов. После просмотра видеоклипов участникам экспериментальных занятий предлагалось внести в песочную композицию те изменения, которые соответствуют их эмоциональному состоянию.

Оказалось, что после просмотра видеоклипов с выраженной негативной эмоциональной окраской участники эксперимента добавляют в свои композиции фигурки, олицетворяющие враждебно настроенных и агрессивных персонажей. В этом случае часто подбираются фигурки драконов, чудовищ, зловещих воинов и т.п. Как правило, предпочтение отдается фигуркам темного цвета.

После просмотра видеоклипов с выраженной позитивной эмоциональной окраской участники эксперимента добавляли в свои композиции фигурки, олицетворяющие доброжелательных и миролюбивых персонажей (крольчат, котят, ежей, медвежат, добрых волшебников и т.д.). В этом случае предпочтение отдавалось ярким разноцветным фигуркам с преобладанием свет-

лых радужных тонов в декоративном оформлении и самих мест их размещения. Особенностью подбирившихся в этом случае фигурок также был выраженный гротескный способ отображения характера соответствующих персонажей. Участники эксперимента после просмотра клипов явно отдавали предпочтение не натуралистически изображенным зайцам, слонам, медведям, кошкам и собакам, а их анимализированным аналогам, подобным персонажам мультипликационных фильмов (веселый зайчик с барабаном, мечтательный голубой слоненок с большими глазами и ромашкой в хоботе, медвежонку в кокетливой шляпе, коту в сапогах и т.п.). Иначе говоря, если следовать логике юнгианского подхода к интерпретации смысловой нагрузки песочных композиций, участникам эксперимента важно было подчеркнуть социально-ролевые аспекты отражаемого ими сюжета. Выбор для этого фактически сказочных персонажей вполне согласуется с идеей ... о том, что сказка погружает человека в глубины коллективного бессознательного, образы которого по своей мощи превосходят образы, олицетворяющие индивидуальные инстинкты (в нашем случае натуралистически изображенные животные).

Общей закономерностью также оказалось и то, что первоначальные композиции чаще всего описывались их авторами в виде комментария к статично картине или как пояснение к тому, что происходит в данный момент («Вот это ... . Здесь расположены ... и т.д.). После просмотра построенных по схеме «Путешествие героя» видеоклипов характер описания самих композиций и характер их описания существенно изменялись. Участники эксперимента стремились все время преобразовывать свои композиции даже на этапе их обсуждения. Само описание картин приобретало характер повествования с предысторией, развитием сюжета и финальной сценой, в которой происходило разрешение некоторой проблемы. В процессе описания своей новой композиции авторы активно манипулировали фигурками, хотя большинство из них ничего подобного не делало при описании первоначальной композиции. Создание инсталляции как характерный способ решения первоначальной задачи (построить некоторую композицию) под действием видеоклипов сменялось переходом к активному игровому поведению. Установка на то, чтобы зафиксировать некое свое эмоциональное состояние сменялась на стремление найти и продемонстрировать способ решения какой-то проблемы.

Нами также проведено исследование психосемантических процессов, протекающих в ходе построения песочных моделей в составе учебной группы. Для этого были проанализированы занятия в 14 учебных группах с общей численностью более 140 человек. Нами проводился анализ выполнения упражнений, которые использовались для формирования и развития универсальных компетенций, обеспечивающих готовность к работе в составе проектных команд (детальное описание подобных компетенций и практики их формирования представлено в работах [3, 5-10, 13-17, 19-21, 25-32, 36-37]). Часть упражнений проводилась в форме переговоров, направленных на поиск согласованного решения общей задачи – словесное описание психологиче-



ского портрета данной группы. Другая часть упражнений была направлена на совместное построение устраивающей всех участников композиции символически отражающей их представление о своей группе. В ходе выполнения подобных упражнений с использованием участники занятий песочного моделирования неизменно демонстрировали более высокую готовность к согласованию своих действий с действиями других участников занятий по сравнению с решением аналогичной задачи путем словесных переговоров. Как показали последующие обсуждения, больше согласованности действий в ходе совместного песочного моделирования способствовали наглядность предлагаемых решений, возможность использования в качестве основы для выбора следующих элементов композиции уже обозначенных на песке сюжетных линий и напоминающий совместную детскую игру коллективный характер совершаемых действий.

Подводя общие итоги проведенного психосемантического анализа песочных композиций, прежде всего надо отметить непродуктивность чрезмерного увлечения специалистов по песочной терапии архетипическими метафорами. Наличие ассоциативных связей элементов песочных композиций с подобными образами в большинстве случаев отсутствует и практически навязывается психологом своему клиенту. Навязывание подобных ассоциаций представляется малопродуктивной еще и потому, что в диалоге с психологом клиент без труда выявляет именно тот смысл, который и был им интуитивно заложен в созданной композиции. Также следует отметить продуктивность сочетания песочного моделирования с показом видеосюжетов с предварительно аттестованным контентом. Это позволяет расширить границы целенаправленного стимулирования творческой активности создателей песочных композиций, направленной на поиск ими решений собственных проблем. Проведенные исследования также подтверждают эффективность совместных форм песочного моделирования как средства развития способности человека к продуктивному взаимодействию в составе рабочих команд.

#### **Список литературы**

1. Активное воображение. Юнгианский подход / Под ред. Б. Дорст, Р. Фогеля. – Харьков: Гуманитарный Центр. 2016. 200 с.
2. Горбачева Т.В. Песочная терапия и психодрама. II Всероссийский фестиваль песочной терапии: сборник статей. – СПб., 2016. С. 4-8.
3. Замолоцких Е.Г., Огнев А.С., Лихачева Э.В., Гончар С.Н., Кондратенко И.В. Компетентностный подход к решению проблемы построения индивидуальных образовательных траекторий. – Мир образования – образование в мире. 2014. №4. С. 159-164.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Игра с песком. Практикум по песочной терапии. – СПб.: Речь, 2015. – 256 с.
5. Ермолаева М.В., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Решение проблемы наставничества в работе с одаренными учащимися. – Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 684.
6. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Ключевые дефекты образования как фактор неготовности к управлению проектами. – Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 8-3. С. 359-361.

7. Огнев А.С. Акмеологические основы командообразования. – Акмеология. 2004. №3(11). С. 33-36.
8. Огнев А.С. Акмеологические основы командообразования. – Акмеология. 2004. №4(12). С. 36-41.
9. Огнев А.С. Субъектогенетический подход в обучении. Воронеж, 1998.
10. Огнев А.С. Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности. Москва, 2009.
11. Огнев А.С., Венерина О.Г., Виноградова И.А. Новые психодиагностические возможности трекинга глаз. – Педагогика и психология образования. 2012. №3. С.107-112.
12. Огнев А.С., Венерина О.Г., Яковлев В.А. Использование инструментальной психодиагностики для оценки информационного контента. – Педагогика и психология образования. 2012. №4. С. 103-112.
13. Огнев А.С., Гончар С.Н. Позитивная психология в системе непрерывного профессионального образования. – Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 2 (2). С. 85-90.
14. Огнев А.С., Гончар С.Н. Психологические механизмы позитивного разрешения проблем. – European Social Science Journal. – 2013. № 11-2 (38). С. 291-301.
15. Огнев А.С., Гончар С.Н. Совершенствование у студентов навыков разрешения проблем как элемент непрерывного профессионального образования. – Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2013. № 3 (7). С. 118-121.
16. Огнев А.С., Гончар С.Н., Казаков К.А., Кондратенко И.В., Сидоренко М.Г., Цыгина О.Д. Жизненная навигация в системы высшего образования. – Педагогика и психология образования. 2012. №3. С. 99.
17. Огнев А.С., Гончаров Ю.Н., Постникова Н.В. Мудрость как акмеологический феномен. – Акмеология. 2002. №3(4). С. 17-22.
18. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Валидность айтрекинга как инструмента психодиагностики. – Успехи современного естествознания. 2015. №1-8. С. 1311-1314.
19. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Видеофильм как эффективное дидактическое средство: психологический аспект. Потенциал современной науки. 2015. 1(9). С.137-140.
20. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Жизненный успех в понимании студенческой молодежи. В сборнике: Теория и методика обучения и воспитания в России и за рубежом Сборник материалов международной научной конференции. под редакцией Е.Д. Нелуновой. 2014. С. 75-81.
21. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Когда команда – не коллектив, а коллектив – не команда. – Развитие личности. 2014. №2. С. 173-179.
22. Огнев А.С., Лихачева Э.В. О возможности использования айтрекинга для инструментальной диагностики субъектных характеристик личности. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8-1. С. 176-180.
23. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Оптимизация процедуры оценки субъектного потенциала личности. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8-2. С. 375-377.
24. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Перспективы использования многополярных семантических дифференциалов в айтрекинге. – Успехи современного естествознания. 2015. №1-5. С. 858-862.
25. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Построение индивидуальных образовательных траекторий, ориентированных на будущий успех студентов. – Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2014. № 3 (11). С. 111-115.
26. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Практика внедрения позитивно-ориентированного субъектогенеза в систему высшего образования. Психология. Журнал высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 2. С. 51-67.
27. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Приоритетные жизненные ценности современных студентов. – В сборнике: Августовские педагогические чтения – 2014 Сборник материала

лов международного научного е-симпозиума. Под ред. проф. И.В. Вагнер. 2014. С. 263-271.

28. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов с позиции субъектогенетического подхода. В сборнике: Вопросы клинической психологии Всероссийская научная Интернет-конференция с международным участием. Сервис виртуальных конференций Рах Grid ИП Синяев Дмитрий Николаевич. 2013. С.59-65.

29. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Субъектогенез жизненного пути. – Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2013. №1. С. 234-239.

30. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Субъектогенез как основа управления процессом формирования и развития универсальных компетенций. – Управление образованием: теория и практика. 2015. № 2 (18). С. 93-113.

31. Огнев А.С., Лихачева Э.В., Сидоренко М.Г., Казаков К.А. Развитие субъектного потенциала личности как условие повышения конкурентоспособности студентов вуза. Вестник воронежского государственного технического университета. 2013. Т.9. №5-2. С.181-183.

32. Огнев А.С., Лихачева Э.В., Сидоренко М.Г., Казаков К.А. Условия эффективного использования видеоконтента в «Жизненной навигации». Вестник воронежского государственного технического университета. 2013. Т.9. №3-2. С.181-184.

33. Ромэ Ж. Словарь символов сновидений. – М.: Когито-Центр, 2016. – 496 с.

34. Тресиддер Дж. Словарь символов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. 448 с.

35. Франц М.Л. Феномены Тени и зла в волшебных сказках. – М.: Класс, 2010. – 360 с.

36. Цыгина О.Д., Огнев А.С. Проблема самоопределения студентов вузов. Международный журнал экспериментального образования. 2013. №8. С. 60-64.

37. Цыгина О.Д., Огнев А.С., Дурнева Е.Е. Профессиональное самоопределение как элемент жизненной навигации. – Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 10-1. С. 58-60.

## **ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА**

***Панченко К.В.***

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского,  
Арзамасский филиал, Россия, г. Арзамас

***Шалашова Т.И.***

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского,  
Арзамасский филиал, Россия, г. Арзамас

В статье средства массовой информации рассматриваются в качестве одного из факторов, влияющих на формирование и развитие личности человека, психологическое здоровье. Влияние средств массовой информации не всегда положительно сказывается на психологическом здоровье человека. Влияние средств массовой информации можно рассматривать как с положительной, так и с отрицательной стороны. Цель данной статьи: рассмотреть средства массовой информации как фактор формирования стереотипов поведения, влияющий на психологическое здоровье человека.

*Ключевые слова:* средства массовой информации, личность, интернет-зависимость, информационный голод, коммуникации.

В современном мире средства массовой коммуникации приобрели различные формы и проникли во многие сферы жизни людей, оказывая немалое влияние на развитие и формирование личности в целом. В первую очередь, на её психологическое состояние и здоровье. XXI век характеризуется ярким изменением и возникновением новых коммуникационных технологий, поэтому вопрос о влиянии средств массовой информации на психологическое состояние и здоровье человека предстаёт в новом свете.

Благодаря средствам массовой информации человек не только узнаёт о политической и культурной ситуации в стране, процессах, которые в ней протекают, о ситуации в соседних странах, узнаёт не только о популярных товарах, новинках кино, книг. Вместе с непрерывным потоком подаваемой информации средства массовой коммуникации оказывают огромное влияние на формирование мировоззрения человека, социальных и культурных ценностей, распространение определенных норм поведения, на формирование вкусов, общественного мнения, распространение стереотипов.

Человек с момента своего рождения является частью большой социальной системы. Постепенно в его окружении происходят заметные изменения. Если в детстве он получал больше информации от своих родителей, получение информации так же ограничивалось практически только их обществом, то с возрастом ребёнок оказывается втянут в более масштабное «информационное поле», которое, как раз таки, создаётся посредством различных средств массовой информации: интернет, телевидение, радио, газеты, журналы и т.д. Современные же дети оказываются вовлечены в это информационное поле ещё раньше. Нередки случаи, когда родители за неимением достаточного количества свободного времени оставляют своего ребёнка на «попечение» современным технологиям. В результате чего маленькие дети начинают проводить много времени за просмотром телевизора или же, что характерно больше для настоящего времени, за интернетом, откуда, по большей части и черпают информацию. Конечно, маленькие дети не смотрят новости, не вникают в суть серьёзных телепередач, а смотрят мультфильмы. Но при этом даже они оказывают серьёзное влияние на формирование психики ребенка. Так, например, отечественные психологи пришли к выводу, что некоторые зарубежные мультфильмы могут формировать у детей и подростков склонность к депрессии, апатии, агрессии, являться причинами различных фобий и страхов.

В наше время основные источники информации: интернет, телевидение, журналы, газеты, которые оказывают большое влияние на формирования «внутреннего Я» человека, его внутреннего мира. Стоит сказать, что подобное влияние на личность человека распространяется не только через СМИ, но и через знакомых, родителей, педагогов, на которых средства массовой информации, в свою очередь, также оказывают значительное влияние [6, с.137]. Данная схема похожа на «паутину», где каждая деталь связана с другой, если и не напрямую, то опосредованно.

Средства массовой информации сильно влияют на поведение молодежи. Они становятся своеобразным «толчком» для действий, которые подаются

ся современному обществу уже готовыми. Как человек должен одеваться, как выглядеть, что должен есть, а что говорить – всё это в настоящее время пропагандирует СМИ, меняя представления всех людей об образе жизни, меняя их установки. Вместе с этим, средства массовой коммуникации влияют и на профессиональный выбор человека. Здесь уже на первый план выступает престижность той или иной профессии, мода, её статус. Демонстрируя обществу «внешнюю» сторону, они невольно затрагивают и внутренний мир человека, у которого при просмотре передач, фильмов, формируются определенные «клише».

Влияние Интернета неоднозначно. С одной стороны, это прекрасное средство для обучения, получение информации, общение с разными людьми на расстоянии, возможность найти работу. С другой же стороны, блокирует жизнедеятельность, погружает человека в компьютерную реальность, трансформирует сознание. В связи с этим существует такое понятие, как интернет-зависимость – непреодолимое желание пользоваться интернетом. Этот вид зависимости охватывает несколько возрастных групп: младший возраст, подростки, старший подростковый возраст, юность и ранняя зрелость (до 35 лет). Интернет даёт свободу действий и поступков, что привлекает человека. Как правило, причины интернет-зависимости кроются в недостатке общения, неправильном воспитании. Общение в Интернете становится важнее, чем реальная жизнь, она уходит на второй план [5, с.154]. Таким образом, виртуальная зависимость является результатом не привязанности к компьютеру, а дезадаптации к реальной жизни.

Отрицательное влияние СМИ на психологическое здоровье человека нашло своё отражение и в известном массовом убийстве, которое произошло 20 апреля 1999 года в штате Колорадо. Двое школьников спланировано напали на школу «Колумбайн», взяв в заложники учеников и персонал, после чего совершили самоубийство. В результате этого нападения было ранено 24 человека, а 13 – убиты. В ходе тщательного расследования некоторыми из возможных причин, заставивших подростков совершить преступление, были названы видеоигра «Doom», а также рок-группы «Rammstein» и «Marilyn Manson», которых часто слушали школьники [4]. Вероятно, это связано с тем, что подростки всегда старались подражать своим кумирам, а также стремятся перенести ощущения от компьютерной игры в реальный мир. Исследование современного социолога М. Хьюсмана совместно с другими учеными показало, что тяжесть совершаемых преступлений у группы людей напрямую связана с тем, какие передачи они смотрели в детстве [1].

Современное телевидение, литература, киноискусство, газеты, журналы играют на чувствах людей. СМИ вовлекают человека в происходящие события, реальные или вымышленные, заставив его проникнуться ситуацией и переживать о случившемся. Взяв в руки любую газету, на первой странице мы увидим яркий, кричащий заголовок крупными буквами, который оповещает нас, читателей, о какой-либо трагедии. Большие кассовые сборы приносят фильмы с элементами жестокости, насилия, кровавые боевики. То же самое можно сказать о книгах соответствующего содержания.

Смысл жизни сводится к удовлетворению низших, животных потребностей. Молодёжные каналы говорят о сексе как о вполне нормальном явлении, последствиями которого могут быть венерические заболевания или нежелательная беременность. Культ секса приводит к разрушению духа человека, алкоголизму или наркотической зависимости, а в худшем случае – к суициду [2].

Люди с незрелым сознанием «проглатывают» готовую информацию и становятся жертвами навязанных мнений, шаблонов жизни и поведения, не беря во внимание свой личный жизненный опыт и знания.

Для того, чтобы управлять сознанием людей, необходимо создать условия страха, продолжительного стрессового состояния. Именно страх и стресс блокируют сознание и разум людей, буквально зомбируя человека. Теперь ему с лёгкостью можно преподнести абсолютно любой миф [3].

В информационный век человек получает информацию пассивно. Он не может ответить на неё, а отрицательные отзывы не находят разрядки, что усиливает эмоциональное напряжение. Находясь в малой социальной группе, люди могут лишь высказывать своё мнение друг другу.

Возможности СМИ в плане манипулирования практически безграничны: они формируют нужное мировоззрение и желания, закладывают стереотипы.

Нельзя не отметить рекламу как компонент средств массовой коммуникации. Мы слышим её в магазинах, торговых центрах, по радио в машине, видим рекламные объявления на автобусах, легковых автомобилях; видим и слышим рекламу по телевидению. Даже не заостряя на этом внимания, мы всё равно вспоминаем рекламный ролик, когда выбираем продукт в магазине, и отдаём предпочтение тому товару, который мы чаще видели в рекламе. «Вы всё ещё кипятите? Тогда мы идём к вам!» – краткое и ёмкое высказывание из рекламы стирального порошка «Tide» до сих пор помнят многие. Чрезмерное использование рекламы, мысль о том, что приобретение какого-либо товара делает человека счастливым, повысит его социальный статус, приводит к деформации системы ценностей. Шикарный автомобиль, дорогой костюм создаёт лишь иллюзорную солидность и роскошь. Реклама учитывает, что человек подсознательно хочет получить поддержку, внимание, ласку и заботу, формирует чувство вкуса путём навязывания рекламного образа.

В современном мире мы не испытываем информационный голод, напротив, информации так много, что мы не успеваем отфильтровать её. Мы живём в стремительное время, когда всё меняется ежесекундно, и это нужно понимать. Кто-то доверяет, расстраивается и переживает за всё, что он прочитал или услышал благодаря СМИ, а другие скептически относятся к этому. Можно ли доверять всему, о чём нам вещает СМИ? Это должен решить каждый человек для себя.

#### **Список литературы**

1. Акунина Ю.А. Социально-культурная превенция протестных настроений среди молодёжи в условиях современного российского общества // Вестник МГУКИ. – 2011. – №6. – С. 77-81.

2. Большаков С.Н., Коваленко Н.П. Психология массовых коммуникаций. – СПб.: С.-Петербург.гос.ун-т,филол.ф-т, 2012. – 158 с.
3. Коваленко Н.П. Влияние СМИ на психологическое здоровье // Научный журнал «Дух времени»: [сайт]. URL: <http://www.spiritoftime.su> (дата обращения 12.03.2016).
4. Википедия – свободная энциклопедия: [сайт]. URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Массовое\\_убийство\\_в\\_школе\\_«Колумбайн»](http://ru.wikipedia.org/wiki/Массовое_убийство_в_школе_«Колумбайн») (дата обращения: 12.03.2016).
5. Оськина Н. Г. Проблема Интернет-зависимости: психолого-педагогическая трактовка // Омский научный вестник. – 2012. – №3. – С. 152 -154.
6. Рабалданова Э., Медведева Н. И. Влияние средств массовой информации на поведение молодежи // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – №1. – С. 137-138.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ САМОВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

***Петренко О.В.***

доцент кафедры теории и методики физической культуры, канд. пед. наук,  
НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

***Сулима Т.В.***

доцент кафедры психологии, канд. психол. наук, НИУ «БелГУ»,  
Россия, г. Белгород

***Миронова Т.А.***

старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры,  
канд. пед. наук, НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

***Петренко С.В.***

учитель физической культуры, МБОУ СОШ №49, Россия, г. Белгород

Статья посвящена проблемам самовоспитания будущих учителей. Проведен анализ литературных источников, с акцентированием внимания на процессе профессионального развития личности учителя.

*Ключевые слова:* самовоспитание, личность учителя, профессиональное развитие, педагогическое мастерство, когнитивный компонент, аффективный компонент.

Анализу процесса профессионального развития личности учителя в отечественной психологии посвящено много исследований: в рамках психологической теории деятельности (Антонова Н.В., Аминов Н.А., Гоноболин Ф.Н., Дубровина И.В., Леонтьев А.Н, Ломов Б.Ф., Шадриков В.Д. и другие); психологической теории профессионального становления (Белозерцев Е.П., Волович М. Б., Зеер Э.Ф., Климов Е.А.,Маркова А.К., Митина Л.М.); психологической теории личности учителя (Анциферова Л.И., Бачков И.В., Безяева А.А., Боброва Е.М., Бондаренко А.Ф., Васьковская С.В., Зимняя И.А., Казиев В.Н., Кузьменкова И.В. и другие). Глубокие содержательные исследования

известных педагогов-психологов Гоноболина Ф.Н., Кондратьевой С.В., Крутецкого В.А., Кузьминой Н.В., Кулюткина Ю.Н., Сластенина А.В., Щербакова А.И., и др. посвящены изучению характерных особенностей деятельности и общения, педагогического мастерства, мышления, такта учителя, то есть изучению феноменологии педагогического труда. Последние работы Ковалева Г.А., Марковой А. К., Митиной Л.М., Орлова А.Б., и др. открывают новую перспективу изучения профессионального труда учителя. Авторы считают, что профессиональная составляющая учителя настолько многоаспектна, насколько ему позволено формировать социально востребованного человека. Формируемый человек многогранен, поэтому и профессиональная составляющая учителя многогранна, что и определяет критерии педагогического профессионализма. Следовательно, можно отметить, что профессиональное становление личности учителя исторически важный процесс, так как его результатом является уровень воспитанности учащихся, их мировоззрение, в комплексе с полученной возможностью ориентироваться в той образовательной области, которую обеспечивает учитель.

В этой связи Л.М. Митина определяет профессиональное развитие учителя как рост, становление, интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное, – это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к новому его строю и способу жизнедеятельности. Автор выводит, на наш взгляд, интересную концепцию – понимание профессионального развития учителя как ответы на вопросы: «что развивается (объект развития); из чего развивается (предпосылки и источник); что преобразуется в развитии (структура объекта); как осуществляется развитие (движущие силы механизм и условия)» [6].

Ученые Кузьмина Н.В., Лебедчук П.В., Леонтьев А.А., Маркова А.К., Чеснокова И.И., Шадриков В. Д., Ясюкова Л. М. и др. считают что, объектом развития является профессиональное самосознание учителя. По их мнению, для понятия профессионального самосознания родовым является понятие самосознания личности, поэтому можно говорить о совпадении общих принципов развития, закономерностей, механизмов этих двух категорий. Ученые Васьковская С.В., Боброва Е.М., Борисова Е.М., Казиев В.Н., Логинова Г.П., Маркова А.К., Митина Л.М., Миронова, Парыгин Б.Д., Чеснокова И.И., Шафажинская Н.Е., Шутенко А.И., рассматривают профессиональное самосознание учителя в качестве центрального элемента педагогического мастерства, которое осуществляет регулирующую функцию в деятельности учителя. По мнению Марковой А.К., профессиональное педагогическое самосознание учителя – это комплекс представлений учителя о себе, как профессионале. Оно включает «осознание учителем норм, правил, модели своей профессии, как эталонов для осознания своих качеств, осознание этих качеств у других людей и сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации, учет оценки себя как профессионала со стороны других людей – учеников, коллег, руководства, ожиданий со стороны других». Митина Л.М. считает, что профессиональное самосознание учителя – это осознание педа-



гогом себя, в каждом из трех доставляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения, и в системе собственной личности. Исходя из этого, автор полагает, что каждый компонент в структуре самосознания следует рассматривать двояко: с динамической и с результативной точек зрения [7]. В когнитивном компоненте профессионального самосознания учителя, необходимо различать процесс самопознания и результат – систему знаний о себе, индусируемую в образ Я, как профессионала-педагога. Аффективный компонент профессионального самосознания учителя характеризуется совокупностью трех видов отношений: к системе своих педагогических действий; к системе межличностных отношений с учениками; к своим профессионально значимым качествам и в целом к личности профессионала» [5]. Таким образом, профессиональное самосознание учителя не исчерпывается лишь когнитивным аспектом, многосторонняя эмоциональная насыщенность педагогической деятельности вынуждает учителя пристально изучать себя как профессионала, предполагая наличие процессов: самопознания, самооценивания своей личности и своих профессиональных способностей. Исходя из этого, можно предположить, что предпосылкой и источником профессионального развития является регулирующая функция профессионального самосознания учителя. То есть, как отмечает Чеснокова И.И., самосознание, с одной стороны, фиксирует итог психического развития личности на определенных этапах, прежде всего, для нее самой, с другой – в качестве внутреннего регулятора поведения, самосознание влияет на дальнейшее развитие личности, являясь одним из наиболее необходимых внутренних условий ее непрерывного развития, устанавливающее равновесие между внешними влияниями, внутренним состоянием личности и формами ее поведения [9].

Определяя источники профессионального развития учителя, ученые Вершловский С.Г., Гоголева В.В., Каган М.С., Львова Ю.Л., Митина Л.М., Симонова Т.М., Сухобская Г.С., Чистякова Т.Н., считают, что поиски такого источника целесообразно проводить в системе общности «Учитель-ученик». Так без признания активности ученика, органически включенную в процесс развития личности учителя, источник ее саморазвития становится необъяснимым. То есть в процессе педагогической деятельности, по мнению Митиной Л.М., перед учителем встает дилемма: или вступать в тяжелую борьбу со своим несовершенством или – в борьбу со своими учениками. Первый путь – саморазвитие, самовоспитание, самосовершенствование. Второй путь – запреты, ограничения, изоляция своей жизни от жизни и переживаний детей [1, 8]. Как правильно отметил Каганов А.Б., «если учитель воспринимает учащихся в качестве субъектов деятельности, то есть признает за каждым из них права быть самим собой, развивать свои способности, высказывать свои мысли, участвовать в принятии решений, касающихся их жизни, его активность амбивалентна, обращенная на другого она оборачивается на собственное «Я», потребность в общении проецируется на учителя, становясь внутренним диалогом» [3].

Из сказанного мы можем сделать вывод: профессиональное самосознание учителя зеркально отражает реакции на него учеников – и это отражение есть источник профессионального развития учителя, так как в процессе сотрудничества взаимодействие предполагает развитую потребность в самосознании, в самоанализе, в самосовершенствовании. При этом необходимо отметить, что такая потребность напрямую связана с адекватной самооценкой личности.

#### Список литературы

1. Гребнева В.В. Социально-психологическая готовность студентов университета к принятию человекоцентрированной стратегии образования: монография. – Белгород - Харьков: Изд-во «Промінь», 2007. -252с.
2. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с. – (Учеб. пособие для пед. ин-тов).
3. Каганов А. Б. Рождение специалиста : проф. становление студентов. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 111 с.
4. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 250 с. : ил. – (Пед. образование).
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
6. Митина Л. М. Психологические аспекты труда учителя : учеб. пособие. – Тула : Б. и., 1991. – 178 с.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М. : Флинта : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. – 200 с.
8. Ткачев В.Н., Сулима Т.В. Психолого-педагогические особенности профессионального самовоспитания будущего учителя начальных классов: учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. – 168 с.
9. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Таланова А.С.*

магистрант 2 курса, Челябинский государственный педагогический университет, Россия, г. Челябинск

Статья посвящена вопросам о улучшения качества образования детей с нарушением интеллекта путем использования современных информационных технологий, отмечая положительные стороны использования информационных технологий в работе с детьми ограниченными возможностями здоровья, важно отметить имеющиеся на сегодняшний день трудности их применения в работе с детьми с нарушениями интеллекта. Повышенная сложность интерфейса программного обеспечения может создавать трудности для учащихся с нарушением интеллекта.

*Ключевые слова:* информационно-компьютерные технологии, дети с нарушением интеллекта, компьютер, коррекционная школа.

В ближайшие три года, в системе образования республики Казахстан стоят задачи по семи перспективным направлениям развития информационно-коммуникационной отрасли, которые отражены в Программе по развитию информационных и коммуникационных технологий на 2010-2014 [6]. В семерку приоритетных направлений этой программы входит развитие образования в сфере информационно-коммуникационных технологий.

Современные информационные технологии велики по объему и динамичны. В понимании специалистов это есть совокупность приемов и методов работы с компьютером. На самом деле это не так: компьютеры являются лишь техническим средством, с помощью которого через информационные технологии реализуется прикладной пользовательский аспект. Вот одно из простейших определений, с которыми мы солидарны: «информатика – комплекс научно-практических дисциплин, изучающих все аспекты получения, хранения, преобразования, передачи и использования информации» [7].

Важно отметить, что в использование информационных технологий в контексте системы коррекционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, как в странах Западной Европы, так и в России, прошло несколько этапов развития: от первых попыток создания специальных средств обучения, основанных на идее визуализации акустических компонентов речи, которые могли бы использоваться в процессе логопедической коррекции различных нарушений речи, до разработки уникальных компьютерных программ, сочетающих коррекционные и учебно-развивающие задачи логопедического воздействия, таких, как «Speech Viewer» («Видимая речь»), «Мир за твоим окном», «Игры для Тигры» и др. [1, 4].

Анализ современных исследований показывает, что применение современных информационных технологий, с учётом особенностей и закономерностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяет повысить эффективность процесса коррекции имеющихся своеобразий развития, оказывает положительное влияние на развитие познавательной активности, психических процессов (произвольного внимания, памяти, мышления, восприятия) детей, позволяет значительно повысить мотивационную готовность к проведению коррекционно-развивающих занятий и эффективность обучения в целом [2, 5].

При этом, как отмечается в исследованиях В. С. Васильевой, важно помнить, что применение современных информационных технологий является проявлением возможности реализации одного из важных принципов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья – принципа наглядности [3].

Особо важным вопрос применения информационных технологий становится в процессе разработки современных подходов к обучению и воспитанию детей с нарушением интеллекта

Интеллектуальная недостаточность может быть обусловлена любым патогенным фактором, тормозящим развитие головного мозга во время беременности, родов или в период раннего детства. Среди причин, вызывающих поражение головного мозга, называются следующие: генетическая предрас-

положенность, осложнения во время беременности, родов, тяжелые заболевания в период новорожденности, а также социокультурная депривация.

Термин «интеллектуальная недостаточность» употребляется в тех случаях, когда человек имеет определенные ограничения умственной деятельности, часто усугубляемые недостаточной сформированностью навыков общения и самообслуживания. Эти ограничения являются причиной более длительного и неравномерного процесса развития и обучения таких детей (по сравнению с их сверстниками). Такие дети испытывают значительные трудности в обучении, а иногда и не могут овладеть теми или иными навыками вовсе.

Важно отметить, что информационные технологии эффективны лишь для обучения детей с легкой и средней степенью умственной отсталости.

Компьютер может быть отличным средством мотивации к учебной деятельности для детей с интеллектуальной недостаточностью, что связано с желанием подражать взрослым, которые очень часто используют персональные компьютеры. Мотивация в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью стимулирует процесс обучения и повышает самооценку [2, 5].

Отмечая положительные стороны использования информационных технологий в работе с детьми ограниченными возможностями здоровья, важно отметить имеющиеся на сегодняшний день трудности их применения в работе с детьми с нарушениями интеллекта. Повышенная сложность интерфейса программного обеспечения (качество и тип текста, графических изображений, звука, принципов обратной связи и т.д.) может создавать трудности для учащихся с нарушением интеллекта. Зашумленный иллюстрациями и насыщенный различными цветами фон программ мешает ориентации на экране и создаёт трудности для таких категорий пользователей. По этой причине рекомендуется тщательно выбирать и настраивать программное обеспечение. Например, мультимедийные приложения могут быть очень привлекательными, но должны быть тщательно проверены и оценены педагогами с точки зрения требований к наглядности.

Несмотря на индивидуальные различия и возможности пользователей, имеющих ту или иную степень интеллектуальной недостаточности, рекомендуется избегать большого количества значков на рабочем столе компьютера, так же как и фоновых изображений. Изображения, имеющие четкие очертания и высокую контрастность с фоном рабочего стола и документов, идентифицируются и воспринимаются значительно лучше. Также форма и размеры курсора, его цвет, контрастность могут быть настроены в зависимости от потребностей пользователя. Кроме того, сочетание множества раздражителей при актуализации одного и того же объекта (то есть, демонстрация самого изображения, звуковой сигнал и письменное обозначение данного объекта) может способствовать процессу его распознавания.

Важно отметить требования к созданию условий для работы за компьютером детей с нарушением интеллекта.

Неправильное размещение персонального компьютера в классе может способствовать изоляции учащегося. Поэтому при размещении специального

оборудования в классе рекомендуется учитывать возможность совместного использования информационно – коммуникационных технологий учащимися с нарушениями интеллекта наравне с их одноклассниками, особенно данный фактор важно учитывать в процессе реализации инклюзивного образования. Организация работы в небольших группах или парах будет способствовать установлению отношений взаимопомощи и вовлечению всех учащихся в групповую деятельность, где каждый, включая умственно отсталого ребенка, имеет свои задачи.

Из развивающих и образовательных технических устройств и программное обеспечение наиболее часто в коррекционных организациях образования можно встретить:

- тренажеры по развитию речи "Гоу ток" и "Дэльфа";
- мультимедийный тренажер «Игры на развитие сенсорных процессов»;
- интерактивные мультимедийные развивающие комплексы "Эдуплей" и "Мультикид";
- мультимедийные тренажеры по развитию речи и русскому языку ("Начальная Орфография 1,2", тренажер по табличному умножению).

Возрастает роль компьютера в условиях реализации компетентностного подхода, что обусловлено следующими факторами:

При взаимодействии с программным обеспечением происходит:

- расширение круга созидательных занятий;
- развитие оперативного мышления;
- укрепление воли тренирующегося: многократное повторение определенного действия с целью достижения успеха, получения позитивной обратной связи от программного обеспечения (похвалы от компьютера),
- развитие умения планировать пошагово свою деятельность (с помощью компьютера);
- развитие умения доводить до конца намеченные действия, не скальзывая с плана.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий сегодня является новой ступенью в образовательном процессе. Однако на сегодняшний день их использование по разным причинам не так широко распространено в практике специального образования. Все информационно-коммуникационные технологии обладают как обучающими, развивающими, так и коррекционными возможностями для детей с интеллектуальной недостаточностью.

Полученные в процессе анализа современных исследований данные подтверждают необходимость, возможность и адекватность применения информационных технологий в процессе обучения и воспитания младших школьников с нарушением интеллекта.

#### **Список литературы**

1. Васильева, В.С. Информационные технологии как средство коррекции нарушений речи у старших дошкольников с ОНР (III уровень) / В.С. Васильева, А.А. Абрамов-

ских // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – №4-3. – С. 119-126.

2. Васильева, В.С. Использование ИКТ на коррекционных занятиях как средство оптимизация коррекционно-педагогического процесса / Короткова В.Ф., Васильева В.С. // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: Сб. науч. ст. по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год. – Челябинск, 2015. – С. 10-14.

3. Васильева, В.С. Коррекционно-развивающая роль наглядных средств обучения в процессе формирования математических умений у дошкольников, страдающих церебральными параличами.-Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 1999 – 158 с.

4. Васильева, В.С. Применение информационных технологий в работе с детьми с ОВЗ/Васильева В.С., Нарихнюк Ю.В.//Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 1-7. – С. 14-16.

5. Васильева, В.С. Современные технологии в развитии связной речи младших школьников с нарушениями интеллекта/Васильева В.С., Боровик И.С. // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: Сб науч. ст. по итогам науч.-иссл. работы преподавателей и студентов ЧГПУ за 2014-2015 учебный год. – Челябинск, 2015. С. 156-159.

6. Попова Н. Г. Информатизация учебного процесса // Начальная школа. 2000. №11.

7. Зайцева Л.А. Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе и проблемы его методического обеспечения // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 1 сентября.

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КЕЙСОВ**

***Таницура Т.А.***

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки-3»,  
Финансовый университет при Правительстве РФ, Россия, г. Москва

В данной статье рассматриваются особенности обучения студентов неязыковых специальностей иностранному языку посредством метода *case-study*, применение которого считается наиболее эффективным для развития навыков профессионально ориентированного иноязычного общения. Ценность данного метода заключается в том, что применение его в обучении студентов неязыковых специальностей способствует развитию иноязычной коммуникативной компетентности обучаемых, а также развивает навыки взаимодействия в группе/коллективе с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* case-study, коммуникативно-деятельностный подход, активные формы обучения, профессионально-ориентированная ситуация, речепроизводство, коммуникативное взаимодействие.

Реформирование системы высшего образования на протяжении последних десятилетий выдвинуло ряд новых требований к качеству подготовки современного специалиста. Качественной характеристикой обучения иностранному языку является высокий уровень иноязычной коммуникативной

компетентности, которая формируется на основе применения коммуникативно-деятельностного подхода в учебном процессе. Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей сконцентрировано на развитии не только навыков производства речи на иностранном языке, но и формирование знаниевой сферы будущей профессиональной деятельности посредством иностранного языка. Ключевые задачи в области образования в настоящий период определяются следующим образом: «Обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации; приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда; развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг» [5].

Построение процесса обучения на основе коммуникативно-деятельностного подхода является базовым, поскольку применение коммуникативно-ориентированного обучения обуславливает осуществление планирования и реализацию учебной деятельности с учетом активных форм обучения, которые направлены на участие обучаемых в профессионально ориентированных коммуникативных ситуациях.

Метод *case-study* все более активно внедряется в процесс обучения студентов неязыковых специальностей иностранным языкам в вузе. Данный метод основан на представлении ситуации в рамках изучаемой темы дисциплины. Применение проблемной ситуации предполагает участие практически всех студентов группы анализе, выдвигаемой задачи, которую студентам приходится решать, оперируя средствами иностранного языка. Осуществляя данный вид деятельности, студенты имеют возможность воспринимать и рефлексировать относительно информации, представленной в кейсе.

Сущность работы с кейсом заключается в том, что преподавателем не предлагаются какие-то конкретные готовые знания (как это возможно в таких видах учебной деятельности как чтение и письмо). Он побуждает студентов к собственному поиску решения ситуации. Его цель при реализации кейс заданий научить студентов осуществлять самостоятельную познавательную деятельность. Как известно, профессионально направленная иноязычная компетентность зависит от коммуникативной языковой компетентности в определенной профессиональной сфере, то есть там, где осуществляется профессионально ориентированная деятельность [3, с. 234].

Однако следует отметить, что содержания кейса должно обязательно учитывать информативное наполнение изучаемой темы дисциплины. Для того, чтобы спровоцировать студентов на осуществление коммуникативного взаимодействия, необходима повторить и отработать задания на активизацию устойчивых речевых образцов, характерных для ситуаций подобного типа делового общения. Для большинства студентов процесс вовлечения в беседу затрудняется именно из-за отсутствия знания фраз, выражающих просьбу уточнения, повтора, пояснения информации, заинтересованности в проблеме (например, *We're very concerned about this problem...; Sorry, could I just say something please? I want to talk (to you) about...; What are you going to do about*

*it?* и т.д.). Эффективность развития процесса коммуникативного взаимодействия в рамках заданной профессиональной ситуации также будет более высокой, если со студентами будут отработаны задания определения смыслового значения терминов в конкретном тематическом ряду. Узкоспециализированное значение терминов зачастую может явиться причиной непонимания контекста информации. Таким образом, предварительная работа с профессиональной лексикой позволит студентам уверенно использовать ее в заданной ситуации. Здесь следует указать на значимость развития лексической компетенции в речевых ситуациях, т.е. активация лексических единиц в устной речи, путем создания определенного набора узловых речевых заданий для успешной реализации лексических единиц на практике [2, с. 65].

Особенностью кейс метода является сочетание индивидуальной работы студентов, когда они осуществляют анализ ситуативной информации, и обсуждения в группе предложений к решению представленной проблемы. Анализируя заданную ситуацию, студенты приобретают навыки выявления ключевых проблем, определения способов решения, выбора оптимального решения проблемы и описания программы действий, направленных на устранение проблемы. Данный метод способствует формированию навыков говорения на иностранном языке, развивает навыки работы в группе, расширяет возможности студентов при решении подобных проблем в рамках изучаемой учебной темы.

Для выполнения заданий на основе кейс ситуаций необходимо организовать деятельность студентов для того, чтобы определить направление их речепроизводства. Поэтому предварительно преподаватель представляет следующие стадии работы: 1) ознакомление с ситуацией; 2) выявление проблем; 3) анализ имеющейся информации; 4) уточнение выявленных проблем и определение степени их значимости; 5) анализ сильных и слабых сторон рассматриваемой ситуации; 6) формулирование альтернативных решений; 7) оценка предложенных альтернатив; 8) подготовка решений по итогам рассмотрения практической ситуации; 9) презентация результатов проведенного анализа; 10) обсуждение выступлений и подведение итогов проведенного анализа с участием преподавателя [1, с. 49].

Разрабатывая кейс, преподаватель должен учитывать его информативное соответствие образовательным задачам, которые ставятся при изучении конкретной цели; наличие потенциала для развития мыслительных операций, направленных на анализ ситуации; степень сложности информации как в профессиональном, так и в языковом плане; наличие дискуссионной составляющей и возможность обсуждения на основе сходных ситуаций профессионального направления обучения студентов.

Для того, чтобы побудить студентов в активной деятельности относительно анализа информации кейса, преподаватель должен сам тщательно проанализировать содержание кейса и определить предполагаемые пути дискуссии. Преподаватель не только наблюдает за ходом ведения обсуждения, но и концентрирует внимание обучаемых на ключевых элементах информации, если по каким-либо причинам студенты не способны сфокусироваться



на них. Преподаватель направляет речевую деятельность студентов с помощью заранее подготовленных вопросов. Его цель максимально активизировать мыслительную деятельность студентов, которая выражается в форме речевого общения на иностранном языке.

Преимуществом данного метода является то, что работа над кейсом требует целеустремленных усилий, творческого стимула, материал представляется в упорядоченной форме, а не нагромождается в беспорядке, что помогает учащемуся приобщаться к самостоятельному разрешению поставленной перед ним задачи [4, с. 44].

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что применение метода *case-study* в обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку, представляет возможность творческой реализации изучаемого языкового материала на основе значимых тем профессиональной деятельности. Данный метод не только способствует повышению уровня иноязычной коммуникативной компетентности, но и развивает профессиональную компетенцию студентов, поскольку коммуникативная презентация анализа кейса представляет собой образец для потенциального решения реальной профессиональной ситуации.

#### Список литературы

1. Антонова К.Н., Башмакова Н.И. Интерактивное обучение иностранному языку в вузе. СПб: Изд-во ГПА, 2006. 96 с.
2. Дигтяр О.Ю. Способы презентации лексики студентам неязыковых вузов в обучении английскому языку // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. № 42. 2015. Новосибирск: Изд-во «Центр развития научного сотрудничества», 2015. С. 64-68.
3. Мельничук М.В. Формирование иноязычных умений и навыков у студентов экономических специальностей на основе использования информационных технологий // Многоуровневая языковая подготовка специалистов в высшей школе: проблемы и перспективы развития: труды IV междунар. научн.-практ. интернер-конф. 2014. Ростов-на-Дону: Изд-во Южный федеральный университет, 2014. С. 231-238.
4. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 3-е изд-е, испр. М.: Академия, 2012. 192 с.
5. <http://base.garant.ru/55170694/>

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Таницура Т.А.*

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки-3»,  
Финансовый университет при Правительстве РФ, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку в вузе. Учитывая профессиональную направленность образования будущих специалистов, в процессе организации самостоятельной работы, преподаватель должен существенное значение

придавать специфике подготовки будущих специалистов и стремится развивать иноязычную коммуникативную компетентность на основе анализа профессионального контекста.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, самообразование, case-note, учебная деятельность, профессиональная ситуация.

Эффективность обучения иностранному языку в значительной степени зависит от самостоятельной деятельности студентов, поскольку именно результаты индивидуальной личностной деятельности обучаемого по изучению материала учебной дисциплины будет существенным образом влиять на активность студента в течение аудиторного занятия и, как следствие, на изменение уровня иноязычной коммуникативной компетентности.

При организации самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей особое внимание уделяют развитию у обучаемых навыков автономного обучения, т.е. предлагается динамичное отношение к процессу обучения, ориентированное на активное вовлечение студентов в режим самостоятельной работы, так как результативным выходом должно стать умение учащихся ориентироваться в различных профессиональных ситуациях и контекстах, реестр которых едва ли можно изучить в ходе практических занятий в вузе.

Следует отметить, что активизация самостоятельной работы студентов возможна только при наличии устойчивой мотивации для выполнения данного вида учебной деятельности. Для самого студента самостоятельная работа должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность. Она предполагает выполнение обучаемым целого ряда входящих в неё действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла, подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм занятости студента, самоорганизацию в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе выполнения и некоторые другие действия. Одним из мотивирующих факторов изучения иностранного языка является познание информационной составляющей, способствующей расширению объема профессионально-значимой информации и возможность осуществления будущей профессиональной деятельности на иностранном языке на основе международной бизнес кооперации.

Самостоятельная работа представляется как целенаправленная, внутренне мотивированная и структурированная самим объектом. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности и доставляет объекту обучения удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания [1, с. 134].

Организация самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей предусматривает разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов, осуществляемые на занятиях или во внеаудиторное время по заданиям без непосредственного участия преподавателя. Таким образом, реализация самоподготовки студентов базируется на преимуществах, которые способствуют эффективности самостоятельной работы студентов:

- мотивация учащихся к изучению нового языкового материала;
- организация работы в форме целенаправленного исследования, неограниченного по времени;
- активизация самостоятельной индивидуальной или групповой деятельности бакалавров, которой они сами управляют.

Таким образом, планируя самостоятельную работу студентов, преподаватель должен учитывать реализацию следующих задач:

- 1) Работа с пройденным материалом (закрепление, обобщение, повторение).
- 2) Формирование исследовательских умений.
- 3) Индивидуализация учебной и научно-познавательной деятельности бакалавров.
- 4) Формирование готовности будущих специалистов к самообразованию в дальнейшей жизни.
- 5) Формирование способности самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в частности, в профессионально-ориентированной деятельности.

Отличительной чертой самостоятельной работы является её ярко выраженный индивидуальный характер, представляющий собой форму самообразования, которая тесно связана с учебной деятельностью студента на занятии.

Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, перерастающее сегодня в иноязычное профессиональное образование, базируется на одном из крупных зарубежных направлений интегрированного междисциплинарного обучения иностранным языкам, получившего достаточно широкое применение и распространение: “English for specific purpose” «Английский язык для специальных целей». Следовательно, обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей представляет собой прямое отражение реализации базовых принципов построения учебного процесса, целью которого является формирование профессиональной компетенции специалиста в процессе обучения иностранным языкам.

Процесс усвоения знаний по дисциплине подразумевает работу, как с теоретическим материалом, так и с развитием практических навыков, необходимых впоследствии для успешной работы в рамках предлагаемой специальности.

Работа с теоретическим материалом в рамках обучения иностранному языку студентов специальности «Юриспруденция» связана с подготовкой и написанием *письма-заявления* (о прохождении стажировки в юридической фирме); *ведение e-mail переписки* (между клиентом и юристом фирмы); *составление обобщения по судебному делу (Case note)*; *представление презентаций*; *представление ролевой игры*. В ходе усвоения теоретического материала (языкового, речевого, страноведческого, социокультурного, профессионально ориентированного) студенты должны: демонстрировать высокий уровень прогнозирования решения типичных проблемных ситуаций; определен-

ный уровень усвоения знаний, развитие навыка говорения на иностранном языке, готовность к реализации учебной дискуссии [2, с. 199].

Проанализируем ход самостоятельной работы студентов при подготовке *case-note*. *Case-note* (обобщение по судебному делу) – это краткое изложение наиболее важной информации по делу. *Case-note* обычно готовится студентами, чтобы подготовиться к дальнейшему обсуждению конкретного судебного дела на занятии в аудитории. *Case-note* представляет собой базовый опорный материал для студента, поскольку позволяет быстро вспомнить основное содержание дела (участников дела; соотнесенность дела с отраслью права применяемого; ключевые факты и т.д.).

При подготовке к выполнению данного задания студентам необходимо: осуществить Интернет поиск судебного дела; тщательно изучить содержание информации по выбранному делу; выписать и перевести незнакомые термины, консультируясь со специализированными словарями; осуществить анализ судебного дела и сделать записи информационного содержания согласно плану; написать *Review* – свое мнение относительно вынесенного решения, обосновать его представлением аргументов в пользу или против него.

Данный вид самостоятельной работы развивает навыки анализа текстовой информации, навыки логического построения создаваемого текста, совершенствует языковые компетенции относительно трансформации грамматических конструкций (основной текст информации значительно сокращается студентами), обогащает вокабуляр специализированной терминологии. Письменные образцы подобного рода заданий можно использовать на аудиторных занятиях в качестве кейс задания для других студентов, поскольку структура *case-note* включает следующие разделы: 1) *case* – наименование дела согласно документам (информация о сторонах и деле); 2) *facts* – сжатая информация о ключевых событиях/фактах, которые привели к рассмотрению данного дела в суде; 3) *procedural history* – стадии рассмотрения дела в процессе судопроизводства (наименование судов от низшей инстанции; последовательное указание апелляционных рассмотрений); 4) *legal issue* – правовой/юридический вопрос, который рассматривается в ходе разбирательства данного дела; 5) *ruling* – решение, которое было принято судом; 6) *reasoning* – обоснование решения вынесенного судом (доводы, аргументы в подтверждение обоснованности вынесенного решения). Таким образом, становится возможным другой группе студентов осуществить обратного рода деятельность – попытаться дать развернутый анализ судебного дела с представлением личного обоснования. Самостоятельная работа студента на основе анализа судебного дела способствует, таким образом, развитию языковых компетенций студентов, что эффективно влияет на формирование иноязычной коммуникативной компетентности с ориентиром на профессионально значимый контекст.

Итак, обобщая вышеизложенное, отметим, что сознательность и активность самостоятельной работы, направленная на закрепление полученных на практических занятиях знаний, умений, навыков – неотъемлемый компонент изучения любого иностранного языка. Использование профессионально ориентированного материала при составлении содержания самостоятельной ра-

боты представляет собой особый вид самообразования, базирующийся на активном применении знаний и навыков иностранного языка студентами.

### Список литературы

1. Зимняя И.А. Основы педагогической психологии, М.: Изд-во Просвещение. 1990. 364 с.
2. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М: Изд-во «Русский язык». 1977. 267 с.

## РАЗВИТИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Тумбасова Е.Р.*

доцент кафедры психологии, канд. психол. наук,  
Институт педагогики, психологии и социальной работы,  
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск

В статье рассматриваются особенности развития Я-концепции в раннем юношеском возрасте. Раскрываются основные изменения в содержании Я-концепции личности в данный возрастной период.

*Ключевые слова:* развитие я-концепции, «я», «образ я», ранний юношеский возраст, я-реальное, я-идеальное.

Ранний юношеский возраст – это вторая стадия фазы жизни человека, названная взрослением или переходным возрастом, содержанием которой является переход от детства к взрослому возрасту.

Центральный психический процесс переходного возраста – развитие самосознания. «Периодом возникновения сознательного «я», – пишет И.С. Кон, – «как бы постепенно ни формировались отдельные его компоненты, издавна считается подростковый и юношеский возраст» [3].

Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный продукт его психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним колебаниям и изменениям психическое приобретение. Она накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека – с самого детства до глубокой старости.

Я-концепция человека в процессе его жизнедеятельности идет по нескольким направлениям. Прежде всего, изучаются сдвиги в содержании Я-концепции и ее компонентов – какие качества сознаются лучше, как меняется с возрастом уровень и критерии самооценок, какое значение придается внешности, а какое умственным и моральным качествам. Далее исследуется степень его достоверности и объективности, прослеживается изменение структуры образ Я в целом – степень его дифференцированности (когнитивной сложности), внутренней последовательности (цельности), устойчивости (стабильности во времени), субъективной значимости, контрастности, а также уровень самоуважения. По всем этим показателям переходный возраст

заметно отличается как от детства, так и от взрослости, имеется грань в этом отношении и между подростком и юношей. В ранней юности происходит постепенная смена «предметных» компонентов Я-концепции, в частности, соотношение телесных и морально-психологических компонентов своего «я». Юноша привыкает к своей внешности, формирует относительно устойчивый образ своего тела, принимает свою внешность и соответственно стабилизирует связанный с ней уровень притязаний. Постепенно на первый план выступают теперь другие свойства «я» – умственные способности, волевые и моральные качества, от которых зависит успешность деятельности и отношения с окружающими. Когнитивная сложность и дифференцированность элементов «образа Я» последовательно возрастают от младших возрастов к старшим, без заметных перерывов и кризисов. Взрослые различают в себе больше качеств, чем юноши, юноши – больше, чем подростки, подростки – больше, чем дети. Интегративная тенденция, от которой зависит внутренняя последовательность, цельность «образа Я» усиливается с возрастом, но несколько позже, чем способность к абстрагированию. Подростковые и юношеские самоописания лучше организованы и структурированы, чем детские, они группируются вокруг нескольких центральных качеств. Однако неопределенность уровня притязаний и трудности переориентации с внешней оценки на самооценку порождают ряд внутренних содержательных противоречий самосознания, которые служат источником дальнейшего развития. Дописывая фразу «я в своем представлении...», многие юноши подчеркивают именно свою противоречивость: «я в своем представлении – гений + ничтожество» [4].

Данные об устойчивости «образа Я» не совсем однозначны. Самоописания взрослых менее зависят от случайных, ситуативных обстоятельств. Однако в подростковом и раннем юношеском возрасте самооценки иногда меняются очень резко. Причем значимость элементов самоописания и, соответственно, их иерархия могут меняться в зависимости от контекста, жизненного опыта индивида или просто под влиянием момента. Такого рода самоописания – это способ охарактеризовать неповторимость каждой личности через сочетания ее отдельных черт [1].

Что касается контрастности, степени отчетливости «образа Я», то здесь также происходит рост: от детства к юности и от юности к зрелости человек яснее осознает свою индивидуальность, свои отличия от окружающих и придает им больше значения, так что «образ Я» становится одной из центральных установок личности, с которой она соотносит свое поведение. Однако, с изменением содержания образа Я существенно меняется степень значимости отдельных его компонентов, на которых личность сосредоточивает внимание. В ранней юности масштаб самооценок заметно укрупняется: «внутренние» качества осознаются позже «внешних», зато старшие придают им большее значение. Повышение степени осознанности своих переживаний нередко сопровождается также гипертрофированным вниманием к себе, эгоцентризмом. В ранней юности это бывает часто [3].

Возрастные сдвиги в восприятии человека включают увеличение количества используемых описательных категорий, рост гибкости и определенно-

сти в их использовании; повышение уровня избирательности, последовательности, сложности и системности этой информации; использование более тонких оценок и связей; рост способности анализировать и объяснять поведение человека; появляется забота о точном изложении материала, желание сделать его убедительным.

Аналогичные тенденции наблюдаются и в развитии самохарактеристик, которые становятся более обобщенными, дифференцированными и соотносятся с большим числом «значимых лиц». Самоописания в раннем юношеском возрасте имеют гораздо более личностный и психологический характер, чем в 12-14 лет, и одновременно сильнее подчеркивают отличия от остальных людей.

Представление подростка или юноши о себе всегда соотносится с групповым образом «мы» – типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим «мы» полностью. Образы собственного «я» оцениваются старшеклассниками гораздо тоньше и нежнее группового «мы».

Юноши считают себя менее сильными, менее общительными и жизнерадостными, но зато более добрыми и способными понять другого человека, чем их ровесники. Девушки приписывают себе меньшую общительность, но большую искренность, справедливость и верность.

Свойственное многим подросткам преувеличение собственной уникальности с возрастом обычно проходит, но отнюдь не ослаблением индивидуального начала. Напротив, чем старше и более развит человек, тем более находит он различий между собой и «усредненным» сверстником. Отсюда – напряженная потребность в психологической интимности, которая была бы одновременно самораскрытием и проникновением во внутренний мир другого. Осознание своей непохожести на других логически и исторически предшествует пониманию своей глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми.

Наиболее заметные изменения в содержании самоописаний, в образе Я, обнаруживаются в 15-16 лет. Эти изменения идут по линии большей субъективности, психологичности описаний. Известно, что и в восприятии другого человека психологизация описания после 15 лет резко увеличивается.

Себя человек описывает, подчеркивая изменчивость, гибкость своего поведения, его зависимость от ситуации; в описаниях другого, напротив, преобладают указания на устойчивые личностные особенности, стабильно определяющие его поведение в самых разнообразных ситуациях. Иными словами, взрослый человек склонен воспринимать себя, ориентируясь на субъективные характеристики динамичности, изменчивости, а другого – как объект, обладающий относительно неизменчивыми свойствами. Такое «динамическое» восприятие себя возникает в период перехода к раннему юношескому возрасту в 14-16 лет.

Становление нового уровня самосознания в ранней юности идет по направлениям, выделенным еще Л.С. Выготским, – интегрированию образа самого себя, «перемещению» его «извне вовнутрь». В этот возрастной период происходит смена некоторого «объективистского» взгляда на себя «извне» на субъективную, динамическую позицию «изнутри» [2].

В.Ф. Сафин характеризует это существенное различие во взгляде на себя младших и старших подростков следующим образом: подросток ориентирован прежде всего на поиск ответа, «каков он среди других, насколько он похож на них», старший подросток – «каков он в глазах окружающих, насколько он отличается от других и насколько он похож или близок к своему идеалу» [5]. В теоретическом исследовании И.И. Чесноковой указывается на наличие двух уровней самопознания: низшего – «Я и другой человек» и высшего «Я и Я»; специфика второго выражается в попытке соотнесения своего поведения с той мотивацией, которую он реализует и которая его детерминирует [7].

В период перехода от подросткового к раннему юношескому возрасту в рамках становления нового уровня самосознания идет и развитие нового уровня отношения к себе. Одним из центральных моментов здесь является смена оснований для критериев оценки самого себя, своего «я» – они сменяются «извне вовнутрь», приобретая качественно иные формы, сравнительно с критериями оценки человеком других людей.

Переход от частных самооценок к общей, целостной (смена оснований) создает условия для формирования в подлинном смысле слова собственного отношения к себе, достаточно автономного от отношения и оценок окружающих, частных успехов и неудач, всякого рода ситуативных влияний и т.п. Важно отметить, что оценка отдельных качеств, сторон личности играет в таком собственном отношении к себе подчиненную роль, а ведущим оказывается некоторое общее, целостное «принятие себя», «самоуважение».

Именно в ранней юности (15-17 лет) на основе выработки собственной системы ценностей формируется эмоционально-ценностное отношение к себе, т.е. «оперативная самооценка» начинает основываться на соответствии поведения, собственных взглядов и убеждений, результатов деятельности [7].

В 15-16 лет особенно сильно актуализируется проблема несовпадения реального Я и идеального Я. По мнению И.С.Кона, это несовпадение вполне нормальное, естественное следствие когнитивного развития. При переходе от детства к отрочеству и далее самокритичность растет. Чаще всего в ранней юности жалуются на слабоволие, неустойчивость, подверженность влияниям и т.п., а также на такие недостатки как капризность, ненадежность, обидчивость.

Расхождение Я – реального и Я – идеального образов – функция не только возраста, но и интеллекта. У интеллектуально развитых юношей расхождение между реальным Я и идеальным Я, т.е. между теми свойствами, которые индивид себе приписывает, и теми, которыми он хотел бы обладать, значительно больше, чем у их сверстников со средними интеллектуальными способностями [3].

Таким образом, периодом возникновения сознательного «я» считается подростковый и ранний юношеский возраст. Практически все психологи указывают на раннюю юность как на критический период формирования самосознания и рассматривают развитие самосознания как центральный психический процесс переходного возраста.



Рост самосознания и интереса к собственному Я у юношей ведет к изменениям в характере становления и структуре Я-концепции. В раннем юношеском возрасте в рамках становления нового уровня самосознания происходит формирование относительно устойчивого представления о себе, возникает особое личностное новообразование, которое в психологической литературе обозначается термином самоопределение.

#### **Список литературы**

1. Бернс Р.В. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2012. 816 с.
5. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: Учеб. пособие. – Свердловск, 1986. 142 с.
6. Тумбасова Е.Р., Абдуллин А.Г. Психологические особенности личности при переходе к взрослости // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2012. № 2 (22). С. 106-110.
7. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. - М.: Наука, 1977. 144 с.

### **РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

***Предыбайлова Л.Н.***

воспитатель I кв. категории,  
МБДОУ детский сад комбинированного вида №7 «Сказка»,  
Россия, пос. Мостовской

***Бурчукова Е.Е.***

воспитатель I кв. категории,  
МБДОУ детский сад комбинированного вида №7 «Сказка»,  
Россия, пос. Мостовской

***Овчаренко Н.А.***

учитель-логопед, МБДОУ детский сад комбинированного вида №7 «Сказка»,  
Россия, пос. Мостовской

***Расчётнова Н.В.***

учитель-логопед, МБДОУ детский сад комбинированного вида №7 «Сказка»,  
Россия, пос. Мостовской

В данной статье представлена система совместной работы педагогов по использованию сюжетно-ролевых игр в процессе формирования речевых навыков у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

*Ключевые слова:* сюжетно-ролевая игра, коррекционная работа, лексико-грамматические категории, речевые навыки, тяжелые нарушения речи.

В современном дошкольном образовании в соответствии с требованиями ФГОС ДО игра становится содержанием и формой организации жизни дошкольников. Так как игра является основным видом деятельности дошкольника, то для детей с тяжелыми нарушениями речи игровая деятельность сохраняет свое значение как необходимое условие развития и коррекции речи, психических процессов и личности в целом.

Одной из первых форм детской игровой деятельности является сюжетно-ролевая игра. Её отличительной особенностью является создание воображаемой ситуации и возникновение действий в «смысловом поле» (Л. С. Выготский). По словам Л. С. Выготского, играя, ребенок учится «осознавать свои собственные действия, осознавать, что каждая вещь имеет значение» [1].

В условиях группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи задача педагогов заключается в организации руководства игрой, обеспечении максимальной актуализации имеющихся у ребенка возможностей, так как полнота развития игры, а, следовательно, и ее воспитательная ценность, повышаются при условии планирования воздействий педагога (Р. И. Жуковская, Н. Ф. Комарова, Д. В. Менджерицкая, П. Г. Саморукова, Д. Б. Эльконин и др.) [2].

В соответствии с требованиями ФГОС ДО на учебный год нами было разработано перспективное планирование сюжетно-ролевых игр с учетом лексических тем и тематических недель.

На начальном этапе работы с детьми необходимо показать порядок игровых действий и только потом давать задания. Если игра проводится впервые, то необходимо «проиграть» весь речевой сюжет на глазах у детей и только после этого его повторить с участием детей, побуждая их к игровым и речевым действиям.

В результате такой совместной деятельности у дошкольников активно развивается потребность в речевом общении, формируются лексико-грамматические категории и связная речь. Сюжетно – ролевая игра благоприятно влияет на развитие эмоций у детей, помимо этого, дошкольники осваивают моральные нормы, у них формируется позитивный взгляд на окружающий мир, воспитываются положительные качества характера.

Необходимым условием успешного развития речи в сюжетно-ролевой игре является подбор развивающей среды. Дети используют в игре предметы, которые замещают реальные. Обращение в игре к заместителям ставит детей перед необходимостью переименовать предмет, а затем сообщить об этом другим играющим. Таким образом, в игре, кроме речи, определяемой особенностями взятой на себя роли, появляется речь, функцией которой является согласование совместных действий. Дошкольники постепенно осваивают игровые умения и навыки, испытывают эмоциональный комфорт, реализуя свои игровые замыслы, приобретают опыт общения со сверстниками и взрослыми. Большой прогресс происходит в развитии диалогического общения.

Продолжая играть в самостоятельном режиме, дети создают сценарии игр из современной жизни, придумывают роли. Так появились следующие сюжетно – ролевые игры: «Редакция», «Мастерская по пошиву и ремонту

обуви», «Путешествие в музей», «МЧС», «Торговый центр», «Модельеры», которые позволили детям в полной мере проявить компоненты творчества и совместной деятельности.

По нашему мнению, специфика обучения сюжетно-ролевой игре дошкольников старшего возраста с тяжелыми нарушениями речи состоит, прежде всего, в последовательном прохождении основных стадий игры. Ведущим направлением в руководстве игрой этих детей мы считаем формирование обобщенных игровых действий и ролевого поведения в постепенно усложняющихся сюжетах, индивидуализацию активизирующего общения педагога с детьми, организацию совместной игровой деятельности дошкольников. Сюжетно-ролевая игра оказывает специфическое воздействие на становление речи детей с тяжелыми нарушениями речи. Она способствует увеличению пассивного и активного словаря, формированию навыков словоизменения и словообразования, развитию связной речи.

#### **Список литературы**

1. Короткова Н. А., Михайленко Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду / НОУ уч. центр им. М. А. Венгера. – М.: Развитие, 2002.
2. Нищева Н. В. «Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР». – СПб.: «Детство пресс», 2003.

### **МОДЕРАЦИЯ ФОРСАЙТ-СЕССИИ: КАК РАБОТАТЬ С ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЕМ В ГРУППЕ**

*Рыжухина И.Ю.*

консультант, эксперт, канд. психол. наук,  
Научно-исследовательский институт – Республиканский исследовательский  
научно-консультационный центр экспертизы, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются современные подходы к процедурам стратегического планирования и прогнозирования на примере модерации форсайт-сессии. Освещаются вопросы проактивности, дизайн-мышления, проблем генерирования новых идей, способов групповой коммуникации, нацеленной на получение результатов с заданными свойствами. Приводятся примеры оценки мышления участников, структуры и содержания этапов форсайт-сессии.

*Ключевые слова:* форсайт-сессия, стратегия, тактика, дизайн-мышление, моделирование, когнитивный менеджмент.

Высокие темпы развития экономики и социума приводят к кластеризации наук. В результате в гуманитарном секторе интегрируются экономика, философия, социология, психология, итология. Интеграция наук позволяет моделировать будущее с применением системной технологии прогноза – форсайт.

В отличие от традиционного прогнозирования, форсайт-технология является проактивной, т.е. позволяющей принимать ответственность за принятые решения и не искать причин происходящих событий во внешних не зави-

сящих от нас обстоятельствах. Это означает, что участники форсайта, которые составляют группу понимающих и разделяющих общую цель людей, не просто оценивают вероятности и риски возникновения тех или иных препятствий к ее достижению, а проектируют деятельность таким образом, чтобы усилить положительные тренды и увеличить вероятность совершения желаемых событий [3, с. 12].

Структура технологии форсайта состоит из нескольких сессий и включает в себя разработку конкретных шагов, приводящих к заданной цели. Результатом форсайт-сессии является системная модель будущего, позволяющая увидеть маршрутную карту способов и путей его достижения.

Технология форсайт-сессий применяется в целях мобилизации интеллектуальных ресурсов группы людей, которые заинтересованы в качественном прорыве в какой-либо проблемной области.

В практике работы преподавателем института повышения квалификации работников социальной сферы и психологом-консультантом молодых руководителей я столкнулась с проблемой формального отношения обучающихся к получению знаний, отсутствием интереса к их содержанию, нежеланием думать, анализировать, творчески мыслить, совершенствовать профессиональные навыки, создавать инновационные проекты в сфере своей профессиональной деятельности.

Проведение анализа этой проблемы показало, что причиной является стандартизированная матрица профессии, ограничивающая возможность генерирования нестандартных решений, за которые необходимо нести персональную ответственность, что для работников является нежелательным и трудоемким. Стараясь игнорировать случаи, когда стандартные действия не приводят к достижению цели, молодые руководители приписывают своим ошибкам характеристики случайностей, связанных с внешними причинами, и считают, что возможность влиять на них отсутствует.

В результате при прохождении курсов повышения квалификации выполнение заданий по анализу проблем своих организаций сводятся слушателями к выбору незначительных сегментов деятельности, не влияющих непосредственно на качество работы и мало что меняющих по существу. Уровень управленческих решений, системный подход, относящийся к формированию стратегии развития организации, не принимается во внимание, так как активность сводится к поверхностным изменениям – косметическому ремонту или новому дизайну отчетной документации.

Внедрение форсайт-сессий в систему профессионального обучения молодых руководителей позволило структурировать и систематизировать освоение ими способов анализа, проблематизации, аргументации, концептуализации и алгоритмирования решения важных управленческих задач.

В основе форсайт-технологии лежит стратегия дизайн-мышления, представляющая собой процесс поиска новых решений, их быстрой проверки, доработки, отбрасывания неудачных вариантов и моделирования картины желаемого будущего.

Тим Браун (2006) определяет дизайн-мышление как методологию для инноваций, которая включает в себя: гибкое мышление, понимание нужд по-

требителей, генерирование и внедрение идей, рисковые стратегии, маркетинговое реверсирование. Т.о. руководитель должен обладать умением быстрой ориентировки, анализа и принятия решений.

Для реализации таких намерений требуются междисциплинарная подготовка; системность, синтетичность, критичность мышления, способность нестандартно подходить к привычным вещам, эмпатия, ориентированная на сотрудничество.

Перечисленные навыки являются необходимыми для каждого участника форсайт-сессии, так как на их основе выстраиваются прогностические идеи моделирования желаемого будущего.

В практике внедрения форсайт-сессий нам предстояло вначале отобрать актив, мотивированный на внесение изменений в сферу своей деятельности.

С целью проведения оценки были организованы рабочие встречи, на которых анализировалась механика мышления участников. В качестве стимульного материала использовались упражнения на интерпретацию ключевых концептов высказываний и выполнялись упражнения на аргументацию и концептуализацию.

Исследование границ мышления и снятие субъективных рамок восприятия представлено в следующем примере.

Участникам предлагалось интерпретировать качеств паука в применении к характеристике человека. Мнения разделились на два утверждения: 1) образ паука является отрицательной характеристикой; 2) образ паука является положительной характеристикой в отношении человека. На голосование участниками были выставлены концепты: «интриган», как отрицательная характеристика, и «чистильщик», как положительная.

Для отработки навыка проверки мнения на силу и слабость участникам было предложено подготовить неопровержимый аргумент и сразиться на переговорном ринге. Наблюдение за ходом подготовки аргументов позволило выявить особенности мышления в обеих подгруппах.

В подгруппе, отстаивающей отрицательную характеристику, была выделена отличительная черта паука – плетение паутины, в которую попадают жертвы. Проведено сравнение образа сетки и интриг межличностного общения, в которые люди попадают не по своей воле. В руках интригана люди – жертвы. По мнению участников, характеристика является отрицательной, потому что в ней присутствуют хитрость, обман и скрытые цели субъекта, расчетливо плетущего и расставляющего свои сети.

Во второй подгруппе, выдвинувшей положительную характеристику паука, отправной точкой служила идея ловли мух, а «мухи – это грязь и болезни». Таким образом, второй аргумент смещал смысл с особенностей жизнедеятельности паука, плетения паутины, на один из результатов его деятельности – очищение от паразитов. Однако, как выяснилось на ринге, характеристика очищения от паразитов свойственна не только паукам. Мухами питаются земноводные, птицы, рыбы, которых по выбранному подгруппой основанию можно также причислить к чистильщикам.

Аргумент второй подгруппы, помимо смыслового смещения, содержал признаки недифференцированности, поскольку мог быть применен к разным типам животных, и являлся слабым и опровержимым.

В итоге переговора ринга победителем стала подгруппа, утверждающая, что перенос качеств паука на человека является отрицательной характеристикой. Аргументация победителей была основана на существенных признаках жизнедеятельности насекомого и в переносе на человека являлась убедительной – интриган, плетущий сети.

Таким образом, посредством оценки суждений и умозаключений было определено, что участники первой подгруппы обладают более высокими показателями критического мышления, анализа, синтеза, логики и аргументации в сравнении со второй подгруппой. Вместе с тем, участники обеих подгрупп выработали навык выявления ключевых концептов при аргументации, который позволяет определять существенные значения и конструировать идеи, не противоречащие здравому смыслу, что имеет существенное значение для генерирования идей и составления прогностических моделей.

В итоге к форсайт-сессии были допущены участники первой подгруппы. Участники второй подгруппы были заняты отработкой тактических задач и продолжили работу с развитием навыков аргументации, проблематизации и концептуализации.

Целью непосредственно форсайт-сессии является маршрут построения участниками модели прогностической карты, который состоит из следующих этапов:

- постановка задач;
- интерпретация задач;
- принятие инварианта задач;
- оценка ресурсов;
- составление ресурсной карты;
- оценка рисков;
- трасса основных и корректирующих действий;
- пункты фиксации стыковок;
- тренды результатов;
- сопоставление результатов с условиями поставленных задач.

Алгоритм проработки этапов предусматривает ответы на вопросы:

1. Что предполагается сделать?
2. Какую проблему решает действие?
3. Каковы бонусы результата действия?
4. Что является стартовой основой действия?
5. Готовы ли условия для действия?
6. Какова пропорция отношения предполагаемых затрат и бонусов результата действия?

В оценке ответов на вопросы главными являются ясность, последовательность и логичность суждений, которые используются участниками для критического анализа вещей и событий.

Универсальность алгоритма критического анализа палитры идей и сопоставления их с реальностью позволяет выверять каждый шаг в достижении желаемой цели. Конструктивная работа участников на карте проектного времени составляет основу дизайн-мышления. Сформированный навык прогнозного моделирования может быть использован как в профессиональной сфере, так и в решении житейских проблем.

Среди важных качеств личности, способной критически мыслить Д. Халперн (1998) выделяет: готовность действовать, гибкость в принятии решений, настойчивость в достижении цели, признание ошибок, осознанность мысли и поступков, способность пойти на компромисс.

Дж. Барелл (1992) более подробно описывает характеристики, присущие критически мыслящему человеку. Критические мыслители:

- решают проблемы;
- проявляют известную настойчивость в решении проблем;
- контролируют себя, свою импульсивность;
- открыты для других идей;
- решают проблемы, сотрудничая с другими людьми;
- слушают собеседника;
- эмпатичны;
- терпимы к неопределенности;
- рассматривают проблемы с разных точек зрения;
- устанавливают множественные связи между явлениями;
- терпимо относятся к точкам зрения, отличным от их собственных;
- рассматривают несколько возможностей решения какой-то проблемы;
- часто задают вопрос: «Что, если...?»;
- умеют строить логические выводы;
- размышляют о своих чувствах, мыслях – оценивают их;
- строят прогнозы, обосновывают их и ставят перед собой обдуманые цели;
- применяют свои навыки и знания в различных ситуациях;
- любознательны и часто задают «хорошие вопросы»;
- активно воспринимают информацию.

Все перечисленные качества мышления доступны каждому и формируются в процессе обучения когнитивным практикам.

#### Список литературы

1. Бренифье О., Миллон И. Философия с Ходжой Насреддином. – CLEVER, 2013. – 160 с.
2. Ивунина Е.Е. О различных подходах к понятию «критическое мышление» // Молодой ученый. – 2009. – №11. – С. 170-174.
3. Колесников Р. Форсайт-менеджмент. 7 правил успеха в бизнесе. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2014. – 48 с.
4. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
5. Elliott C., Turnbull S. Critical Thinking in Human Resource Development. – Routledge, 2005. – 210 с.

## СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Савельева Г.В.*

доцент кафедры специальных методик и русского языка, канд. пед. наук,  
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

*Новикова И.И.*

студентка магистратуры, Курский государственный университет,  
Россия, г. Курск

В статье рассмотрена сущностная характеристика социальной компетентности у детей с интеллектуальными нарушениями, проанализированы основные направления работы по развитию коммуникативных умений детей с ОВЗ.

*Ключевые слова:* социальная компетентность, коммуникативные навыки детей с ОВЗ, социализация.

Определения компетенция и компетентность прочно вошли в педагогическую теорию и практику в связи с модернизацией российского образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ориентирован на личностные и предметные результаты, в основе которых лежит овладение компетентностями. Формирование социальной компетентности является одним из приоритетных направлений деятельности в свете введения Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Понятие **компетентность** включает в себя «обладание компетенцией» в составной части, необходимой для практического использования знаний и опыта в различных сферах деятельности [3, с. 125]. Разделение понятий указывает на то, что компетентность является новообразованием личности и опирается на опыт применения компетенции. Однако в образовательной среде сближение этих понятий происходит на уровне выбора определенной сферы деятельности, в которой обучающиеся осуществляют переход от компетенции к компетентности.

Психолого-педагогический анализ этих понятий позволяет рассматривать компетентность как личностное новообразование, возникающее в ходе эффективной реализации компетенции, где результативность компетенции будет основана на отражении динамики изменений индивидуальных и общественных требований, предъявляемых к конечному продукту деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ориентирует на достижение личностных и предметных результатов освоения адаптированной основной образовательной программы (АООП). Личностные



результаты обучения отражают следующие характеристики обучающегося: уважительное отношение к иному мнению, истории и культуре других народов; способность адекватно представлять собственные возможности в жизнеобеспечении; овладение начальными навыками социальной адаптации в развивающемся мире; овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни; владение коммуникативными навыками и принятыми нормами социального взаимодействия; способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.

Процесс социализации детей с нарушениями интеллекта затруднен сниженной способностью к обобщению и присвоению общественного опыта. Оценка ситуации осуществляется не с позиции социальных требований, а исходя из личных переживаний и проблем, социальные нормы поведения не являются для них ориентиром. Построение образовательного процесса детей с интеллектуальными нарушениями ориентировано на расширение опыта и контактов с целью формирования социальной компетентности обучающихся. Осуществление целенаправленной коррекционной работы в процессе освоения обучающимися всех образовательных областей позволяет обеспечить выпускникам самостоятельность и независимость в повседневной жизни.

Особенностью формирования социальной компетентности у детей с интеллектуальными нарушениями является ее направленность на успешную адаптацию личности в обществе, выработку умений, необходимых для реализации потенциальных возможностей в овладении профессионально-трудовой деятельностью и дальнейшего совершенствования приобретенных трудовых навыков, моделирование учебной деятельности с учетом основных (*базовых*) компетентностей личности, реализуемых в социуме. Результатом такой работы является выявление и раскрытие способностей и интересов ребенка в разных видах деятельности, поэтапность овладения трудовыми навыками: от социально-бытовых до профессионально-трудовых.

Реализация социальной компетентности обучающихся с ОВЗ, имеющих интеллектуальные нарушения, предполагает формирование коммуникативных навыков в практической деятельности. Именно навыки общения являются залогом успешной социализации личности, так обязательной предметной областью учебного плана является «Язык и речевая практика». Стандарт предусматривает обучение детей не только русскому языку, чтению, но и, в первую очередь, речевой практике взаимодействия. Овладение коммуникативно-речевыми умениями, необходимыми для обеспечения коммуникации в различных ситуациях общения, использование диалогической формы речи в соответствии с социальной ролью, знание и соблюдение основных правил культуры речевого общения предполагает развитие речи обучающегося с опорой на познание окружающего мира и учет личного опыта ребенка [4].

Включение в коммуникацию позволяет создавать условия для развития у обучающихся с интеллектуальными нарушениями мотивации к учебной деятельности, творческому труду, способствует обогащению форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми, общекультурному и личностному разви-

тию, формирует готовность к самостоятельной жизни в социуме. Важно отметить, что осуществление обучающимися успешной коммуникации включает следующие направления работы: проведение коммуникации с использованием доступных средств общения (вербальная, невербальная, альтернативная коммуникация); осознание и соблюдение социальных ролей участников, адекватное восприятие временных границ ситуации общения, развитие эмоциональной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей, приобретение элементарных навыков преодоления возникающих затруднений.

Сущностной характеристикой социальной компетентности обучающихся с ОВЗ, имеющих интеллектуальные нарушения, является ее интегративность и личностная направленность. В основе социальной компетентности лежит использование речевой деятельности в тесной связи с познанием окружающего мира и когнитивным опытом ребенка. В такой деятельности осуществляется приобретение нового опыта и моделей поведения личности, переход от теории коммуникации к практике для успешной самореализации в социуме.

#### **Список литературы**

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007.
2. Савельева Г.В. Совершенствование структуры простого предложения у умственно отсталых учащихся младших классов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. – М., 1997. – 17 с.
3. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Шипицина Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002.

## **МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД ОБРАЗНЫМИ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Сергеева А.С.*

студентка кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

В статье рассматриваются методы и приемы работы над образными средствами языка у дошкольников с общим недоразвитием речи в качестве главных приемов выступают: пословицы, поговорки, загадки, фразеологизмы.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие речи, дошкольники с общим недоразвитием речи, образные средства языка.

Одним из важных аспектов в развитии речи является формирование образных средств языка, которые служат яркой и выразительной передаче смысловой информации.

В дошкольные годы большинство детей зачастую слышат разговорно-бытовую речь. Весь же процесс школьного обучения строится на литературном языке, но многие дети, придя в школу, не понимают пословиц, поговорок, фразеологизмов, так как мы, взрослые, все реже и реже используем их в своей речи

Поэтому так важно в дошкольном и младшем школьном возрасте дать детям возможность слышать не только разговорно-бытовую речь, но и литературный язык.

Проанализировав работы многих ученых, можно выделить следующие направления по формированию образных средств языка у дошкольников с ОНР:

I. Работа над пословицами, поговорками, загадками, сказками.

II. Работа над фразеологизмами.

Первое направление работы по формированию образных средств языка у дошкольников с ОНР отражено в работах: А.Д. Вильшанской, Ю.С. Семенюк, И.Ю. Оглоблиной, А.А. Гуськовой, Н.М. Урсу.

Второе направление работы по формированию образных средств языка раскрыто в работах: В.Н. Ереминой, Е.В. Итальянцевой и Ю.А. Шулекиной.

А.Д. Вильшанская в своей работе по формированию образных средств языка использует ряд специфических методических приемов [1]:

1. Использование наглядной опоры.
2. Связь с жизненным опытом
3. Пошаговое предъявление материала.
4. Развитие жизненной компетенции.
5. Дозирование помощи.
6. Проведение словарной работы и развитие речи.

Ю.С. Семенюк при работе над загадками, пословицами и поговорками использует такие приемы как: прослушивание текста и объяснение его названия, оценка текста при помощи, использования при этом только распространенных предложений, повторение слов и словосочетаний, использованных в тексте, для отражения своей точки зрения [3].

Ю.А. Шулекина в своей работе описывает комплекс упражнений к каждому этапу [4].

На 1 этапе происходит языковой анализ речевой конструкции.

Целью 2 этапа комплекса упражнений является наглядная демонстрация выражения, обозначение ситуации и сравнение ситуации и ее образного значения.

На 3 этапе целью комплекса упражнений является определения смысла конструкции по показу, обозначение единого смысла разными конструкциями посредством карточек с выражениями- синонимами.

На 4 этапе основной целью комплекса упражнений является обучение нахождению и различению их от необразных конструкций посредством карточек с предложениями.

На 5 этапе целью упражнений является обучение составлению фразеологических конструкций при помощи карточек с предложениями, а также

обучение детей выражать смысл фразеологизмов с помощью жестов посредством использования карточек с фразеологизмами, кубика и игрового поля.

По мнению Е.В. Итальянцевой, освоению и накоплению в речи детей различных языковых средств (сравнительных оборотов, фразеологизмов, метких выражений) способствует проектная деятельность.

Е.В. Итальянцева логопедическую работу основывала на разработке планирования логопедических занятий с активным включением произведений с фразеологическими оборотами [2]. А также реализацию проектного обучения.

В процессе коррекционно-логопедической работы Е.В. Итальянцевой условно были выделены этапы реализации проекта.

1 этап – подготовительный.

2 этап – деятельностный.

3 этап – завершающий.

#### **Список литературы**

1. Вильшанская, А.Д. Специфика формирования приема понимания скрытого смысла пословиц и поговорок у детей с трудностями в обучении // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. №5. С. 13-26.

2. Итальянцева, Е.В. Проектно-исследовательская деятельность в старшей группе по теме «Удивительный мир фразеологизмов» // Логопед. 2013. № 1. С. 20-26.

3. Семенюк, Ю.С. Использование загадок, пословиц, поговорок в работе с детьми // Логопед. 2012. №3. С. 119-122.

4. Шулекина, Ю.А. Приемы логопедической работы по диагностике и коррекции понимания образных средств языка у младших школьников с ОНР // Дефектология. 2011. №4. С. 38-51.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

***Толкач И.Ф.***

доцент кафедры психологии и педагогики, канд. искусствоведения, доцент,  
Белорусский государственный аграрный технический университет,  
Республика Беларусь, г. Минск

Статья посвящена исследованию эмоционального интеллекта студентов технических специальностей. Проанализирована структура эмоционального интеллекта. Выявлены особенности эмоционального интеллекта студентов и обоснована необходимость изучения эмоциональной сферы будущих специалистов.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, студенты технических специальностей.

В последние десятилетия пристальное внимание ученых и практиков направлено на исследование эмоционального интеллекта. Существовавшее изначально мнение о большей необходимости эмоционального интеллекта людям, чьи профессии непосредственно связаны с работой в системе «человек – человек», на сегодняшний день не подтверждается. Умение различать

эмоции, управлять ими, распознавать эмоции других людей и адекватно реагировать на разные эмоциональные состояния необходимо человеку в любой профессиональной деятельности. От уровня развития эмоционального интеллекта напрямую зависит успешность в деятельности, в сфере коммуникаций, социальной адаптации и личностном самосовершенствовании.

Эмоциональный интеллект становится предметом психологических исследований, начиная с 1990-х годов, и по настоящее время изучается природа и сущность этого феномена. Большое количество определений этого термина дают представление о его сложности и многогранности. В целом, высокий уровень развития эмоционального интеллекта предполагает способности распознавать свои и чужие эмоции, выражать эмоции, управлять эмоциями. Совокупность этих способностей обеспечивает более высокий уровень адаптивности и эффективности человека в общении и деятельности [1, с. 41-42].

В структуре эмоционального интеллекта авторы выделяют разные компоненты. Так, Дж. Мейер и П. Сэловей включают в эмоциональный интеллект идентификацию и выражение собственных эмоций, распознавание и восприятие эмоций других людей; регуляцию эмоций; использование эмоций в мышлении, подразумевающее гибкое планирование, творческое мышление, переключение внимания и мотивацию [1, с. 51]. Модель эмоционального интеллекта Р. Бар-Она включает внутриличностную сферу (способность понимать и управлять своими эмоциями), межличностную сферу (способность взаимодействовать с другими людьми), сферу приспособляемости или адаптивности, сферу умения справляться со стрессом и сферу общего настроения. Эмоциональный интеллект в трактовке Д. Гоулмана включает эмоциональное самосознание, умение справляться с эмоциями, регулировать эмоциональные состояния, эмоциональное сопереживание, налаживание и поддержание взаимоотношений [2, с. 438-439].

Разнообразие структур эмоционального интеллекта свидетельствует как о сложности изучаемого феномена, так и важности для изучения с целью повышения эффективности профессиональной деятельности и развития личности. При этом студенческий возраст – возраст активного самопознания и самосовершенствования – является весьма продуктивным для анализа и коррекции эмоциональной сферы, формирования высокой эмоциональной компетентности.

Целью нашего исследования явилось изучение эмоционального интеллекта студентов Белорусского государственного аграрного технического университета. В исследовании приняли участие 50 студентов первого курса специальности «менеджмент (информационный)». Студентам была предложена методика диагностики эмоционального интеллекта Н.Холла [3, с. 41-42]. Опросник состоит из 30 высказываний, которые обрабатываются по пяти шкалам: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия и распознавание эмоций других людей.

В результате тестирования выявлено, что по всем шкалам большинство студентов продемонстрировало средний и низкий уровни эмоционального интеллекта. Так, средний уровень показателей отмечен по шкалам эмоцио-

нальной осведомленности (56% студентов), самомотивации (52% студентов), эмпатии (58% студентов), распознавания эмоций (58% студентов) и управления эмоциями (12% студентов). Низкий уровень показателей эмоционального интеллекта распределился следующим образом: 26% студентов показали низкий уровень по шкале эмпатии; 28% студентов – по шкале эмоциональной осведомленности; 30% – по шкалам распознавания эмоций и самомотивации. Самые низкие показатели студенты продемонстрировали по шкале управления эмоциями – 80% опрошенных студентов отметили низкий уровень. И лишь от 8 до 18% студентов показали высокий уровень эмоционального интеллекта по разным шкалам.

Очевидно, что наиболее проблемной зоной для студентов в эмоциональном интеллекте является управление своими эмоциями. По остальным показателям большинство студентов продемонстрировали средний уровень составляющих эмоционального интеллекта.

Понимая важность коммуникативной компетентности в работе будущих менеджеров, интерес представляет исследование особенностей проявления эмоций в общении. Изучая особенности эмоционального интеллекта в общении с помощью методики «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В. Бойко [3, с.118-119], было выявлено следующее. У 53,8% студентов эмоции лишь в некоторой степени осложняют взаимодействие с партнерами по общению. 23,1% студентов определили, что эмоции явно мешают им устанавливать контакты с другими людьми. 15,4% студентов имеют некоторые проблемы в повседневном общении. И только 7,7% студентов не испытывают сложностей в эмоциональном плане при общении. При этом, как отмечают студенты, наибольшую сложность в общении представляет собой негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций и неадекватное проявление эмоций. В меньшей степени при общении мешает неумение управлять эмоциями и дозировать их, а также нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе. Доминирование негативных эмоций как эмоциональный барьер отмечают студенты менее всего.

Обобщая вышесказанное, отметим, что изучение эмоциональной сферы будущих специалистов является актуальной и необходимой задачей в условиях вузовского обучения. Результаты тестирования показали, что эмоциональный интеллект современных студентов требует корректировки в процессе обучения. Учитывая важность и значение эмоций как в повседневной жизни, так и в трудовой деятельности, существует необходимость в специальных занятиях по эмоциональной культуре для формирования эмоциональной компетентности студентов. Ведь грамотно развитая эмоциональная сфера поможет не только их успешному общению, но и эффективности деятельности, уверенному самочувствию в различных критических ситуациях, будет способствовать социальной успешности будущих специалистов.

#### **Список литературы**

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.

3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 340 с.

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТИМУЛИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

*Точибоева М.И.*

старший преподаватель кафедры языков,  
Горно-металлургический институт Таджикистана,  
Таджикистан, г. Худжанд

В статье рассматривается вопрос самообразования студентов при изучении русского языка. Самообразование выполняет общественную функцию по формированию личности и является целенаправленным, произвольным, сознательным процессом формирования нравственно-психологических свойств личности. Приведены мотивы, виды поощрений и наказаний процесса самообразования студентов при изучении русского языка.

*Ключевые слова:* самообразования студентов, личность, образование, мотивы, поощрение, наказание.

XXI век изменил отношения, складывавшиеся на протяжении столетий между человеком и искусством, создателями и ценителями прекрасного, потребностью и возможностью разумной организации досугового времени. Сегодня, несмотря на протесты педагогической, художественной, православно-религиозной общественности, произведения массовой суррогатной культуры заполнили экраны телевидения и тлетворно влияют на формирование нравственно-эстетических идеалов юношества.

Понятие самообразования сопровождает целый ряд близких по значению терминов, дополняющих и структурирующих его, а также определяющих границу применения. К сожалению, в педагогической литературе их изучение происходит в независимом друг от друга порядке. Авторы в большинстве случаев ограничиваются внедрением методик, которые опираются на отдельные аспекты самообразования и на понятия, причем их взаимосвязь не рассматривается [2, с.103].

Самообразование имеет тесные связи с образованием. Они взаимообусловлены и существуют одна без другой. В этом случае родовым понятием будет являться образование. Бесспорно, образование – это важная часть жизни человека, но технологии образования в современном информационном обществе испытывают разнообразные изменения. Суть данных изменений состоит в том, что происходит постепенное смещение отношений «образование – самообразование», причем доминирует самообразование. По этой причине яснее выявляется тенденция, которая заключается в том, что когда про-

цессы самообразования, протекающие стихийно, обретают все более осознанные и рационально организованные формы, то самообразование как неотъемлемая часть разнообразных видов деятельности человека постепенно занимает главные позиции.

Самообразование студентов при изучении русского языка в процессе обучения в вузе, как и воспитание вообще, выполняет общественную функцию по формированию личности. Как и воспитание, самообразование – целенаправленный, произвольный, сознательный процесс формирования нравственно-психологических свойств личности. Поэтому самообразование студентов при изучении русского языка можно определить, как сознательную, планомерную работу над собой, направленную на формирование таких свойств личности, которые отвечают требованиям общества и личной программе развития.

Самообразование студентов при изучении русского языка в обучении не только личностно, но и общественно значимая деятельность. Поэтому мотивами этой деятельности могут выступать как общественные, так и личные побуждения в их единстве [1]. Основными мотивами самообразования студентов при изучении русского языка выступают:

1. Требования общественной морали.
2. Притязание на признание коллектива.
3. Соревнование.
4. Критика и самокритика.
5. Пример.

Основным мотивом самообразования студентов при изучении русского языка в процессе обучения является глубокое сознание принципов нравственной морали, которые выражаются в требованиях к поведению студента со стороны родителей, преподавателей, студенческого коллектива.

При создании ситуации успеха в процессе самообразования студентов в изучении русского возникает цепочка ситуаций, в которой студенты добиваются хороших результатов в учении. При этом процессе у студентов возникает чувства уверенности в своих силах и легкости в самообразовании при изучении русского языка. Данный метод можно отнести к одному из самых действенных методов стимулирования интереса к самообразованию студентов в изучении русского языка [3].

Известным фактом является то, что без испытанного чувства радости за успех по-настоящему нельзя будет рассчитывать на достижение успехов в преодолении учебных затруднений. Для создания ситуации успеха применяют такой прием как подбор для студентов небольшого ряда заданий со сложностью, которая будет постепенно увеличиваться. Вначале студентам предлагаются несложные задания, с той целью, чтобы, выполнив их с легкостью, могли почувствовать себя знающими. Это будет служить для них своеобразным стимулом. Затем предлагается несколько больших и усложненных упражнений. К примеру, можно давать студентам специальные двойные задания. Первый этап заданий будет доступен для студента, и оно же создаст ему базу для решения последующей, более сложной задачи.



Существует еще один приём, который способствует созданию ситуации успеха, для этого служит различная помощь студентам при выполнении учебных заданий одной и той же сложности [4, с. 16]. Так, слабоуспевающим студентам можно раздать карточки-консультации, показать примеры-аналоги, планы предстоящего ответа и другие материалы, которые будут позволять им справиться с представленными задачами. После этого преподаватель может дать студентам аналогичное упражнение для выполнения самостоятельно.

*Поощрение и порицание в самообразовании студентов при изучении русского языка в процессе обучения.* Для достижения успеха опытные учителя часто применяют именно этот метод. Настоящим искусством можно назвать то, когда учитель вовремя умеет похвалить студента в момент успеха и эмоционального подъёма, найти слова, подходящие для короткого порицания, если студент переходит границы допустимого [4].

Поощрения могут быть самыми различными. К ним можно отнести то, что преподаватель в процессе самообразования студентов при изучении русского языка хвалит студента, положительно оценивая какое-либо отдельное его качество, поощряет выбранное им направление деятельности или способ выполнения задания, ставит повышенную отметку.

Существует ряд самых разнообразных видов поощрений в процессе самообразования студентов при изучении русского языка. Это одобрение, похвала, устная и письменная благодарность, награда, ответственное поручение, проявление доверия и восхищения, заботы и внимания, прощение за проступок и т.д.

Чтобы применять похвалу в процессе самообразования студентов при изучении русского языка, то необходимо знать определенные требования, которые совершаются при определенных условиях ее применения. Если же не соблюдать определенные требования, то можно оказать «медвежью услугу» студенту или похвала будет считаться как непедagogичный аспект. Требования эти при проявлении похвалы в процессе самообразования студентов при изучении русского языка выглядят следующим образом:

1. Хвалить необходимо, в основном, за приложенные усилия, а не за то, что дано человеку от природы. Например, способности или внешние данные. Похвала, которая явно не заслужена, вызывает зависть одноклассников и настраивает их против педагога.

2. Не нужно при всей группе хвалить студента за то, что он не поддерживается группой, даже если это является совершенно правильным, с точки зрения педагога, поведением. Такой вид похвалы породит даже не зависть, а чувство агрессии. Например, если только один студент из группы готов к занятию, и его за это хвалят, то это автоматически противопоставляет его группе, хотя он, конечно же, ни в чем не виноват. Из этого следует, что лучше хвалить студента наедине.

3. Каждая группа всегда содержит неформальную иерархию, одна часть студентов считается более заслуживающей похвалы, чем другая. Настойчиво хвалить так называемых «козлов отпущения» является делом довольно опас-

ным для них же и для отношения группы к педагогу. Но это совершенно не значит, что таких студентов нельзя хвалить. Именно их нужно поддерживать, но делать это мотивированно, постепенно меняя отношение к ним группы, обращая ее внимание на учебные или иные успехи не столь популярных однокурсников.

4. Студентам свойственно преувеличенно приписывать преподавателям их «любимчиков», и у преподавателей действительно есть более приятные для них студенты. Но хвалить их необходимо с учетом подходящего, адекватного для похвалы момента.

*Виды наказаний и обоснованность их применения в процессе самообразования студентов при изучении русского языка в процессе обучения.* В процессе самообразования студентов при изучении русского языка существует ряд наказаний. Он проявляется в замечаниях, различных выговорах, порицании при всем классе, отстранении студента от важного дела, моральном исключении из общественной повседневной жизни группы, сердитом взгляде педагога, его осуждении, возмущении, упреке или намеке на него, иронической шутке.

Необходимо придерживаться некоторых правил в процессе самообразования студентов при изучении русского языка, чтобы педагогические наказания были, по возможности, наиболее эффективны:

1. Наказание должно быть справедливым, т. е. его нужно применять не в зависимости от настроения педагога, а только если полностью есть уверенность в виновности студента. Если такая уверенность отсутствует, то наказывать не нужно.

2. Наказания допустимо применять при различных видах нечестности, откровенного эгоизма, агрессивности и активного высокомерия по отношению к товарищам, и если это высокомерие принимает форму издевательства над ними. Если преподаватель наказывает за лень и неуспеваемость, то это считается менее этичным и действенным, так как данные недостатки чаще всего являются следствием волевого недоразвития студента. Здесь лучше использовать не наказания, а оказывать помощь.

3. Особую категорию составляют случаи конфронтации студентов с педагогами, здесь имеются в виду так называемые конфликты отношений, когда студенты становятся в намеренную оппозицию, «делаю назло». Этот тип ситуаций относится к наиболее сложным. Для идеального варианта, возможно, было бы, если педагог давал «нулевую реакцию» на вызывающие выходы или иронию таких студентов, но требовать этого от современных педагогов просто невозможно. Наказания в таких ситуациях возможны, только если есть так сказать «состав преступления». Здесь мы имеем в виду грубость, явное неподчинение, а на обидные для педагога подтексты нужно стараться отвечать мудрым и спокойным игнорированием либо более тонкой иронией, но не очевидным озлоблением. Радикальным выходом является устранение конфликта, примирение, улучшение отношений с подростком.

4. Ни в коем случае нельзя составлять наказание, основанное на критике физических недостатков или каких-либо личностных особенностей сту-

дента, которые выставляют его в невыгодном свете, например, неуклюжей походки, дефектов речи и т. п. К сожалению, некоторые педагоги иногда критикуют смешные особенности студента, что является недопустимым. Недопустима также и дискредитация в глазах студента.

5. При наказании студента, педагог должен как-то показать, что его личное отношение к студенту не изменяется и что, вообще, студент имеет шанс для восстановления своей доброй репутации.

6. Общественное мнение при использовании наказаний в процессе самообразования студентов при изучении русского языка тоже имеет огромное значение. Если оно явно или демонстративно поддержит то, за что педагог наказывает студента, наказание не принесет результатов и даже сделает наказанного героем в глазах группы.

7. Если наказываемый – «отверженный» или «козел отпущения», группа может позлорадствовать и еще больше ухудшить положение студента, который нуждается в моральной поддержке. Здесь принцип справедливости и равного отношения ко всем должен быть несколько потеснен принципом гуманности.

Применение порицаний и других видов наказания является исключением в формировании мотивов самообразования студентов при изучении русского языка в процессе обучения и, как правило, используется лишь в вынужденных ситуациях.

### **Список литературы**

1. Фомина Е.Н. Формирование самообразовательной компетентности студентов на основе применения модульной технологии (на примере средних профессиональных учебных заведений): автореф. дис...канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – 20 с.
2. Медведев И. Ф. Понятие самообразования в отношениях с родственными педагогическими понятиями / И.Ф.Медведев // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7-2.
3. Давайте учиться дружить. Методическая разработка в области духовно- нравственного воспитания. [http://edu.of.ru/corrschoolunr/default.asp?ob\\_no=35136](http://edu.of.ru/corrschoolunr/default.asp?ob_no=35136) (дата обращения 29.03.2016)
4. Развитие профессиональных компетенций и мастерства педагога (учителя, воспитателя) в условиях реализации ФГОС (для слушателей Pedcampus) / Коллектив авторов. Хрестоматия. Консалтинговая группа «Финиум». – Москва, 2014.

## **САМООТНОШЕНИЕ БОЛЬНЫХ АЛКОГОЛИЗМОМ**

*Фомина Л.С.*

НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

В данной статье рассматриваются понятия «самоотношение», «алкогольная зависимость» в рамках психологии. Приведены результаты исследования в изучении особенностей самоотношения больных алкоголизмом.

*Ключевые слова:* смысложизненные ориентации, больные алкоголизмом, самоотношение к болезни.

На психическое здоровье населения огромное влияние оказывает социальное состояние общества. В последнее время выросла распространенность не только наркомании, но и алкоголизма, также повысилась частота алкогольных психозов, глубоких изменений личности, инвалидизации больных алкоголизмом. Алкогольное опьянение – это временно преходящее изменение психики, искусственно вызываемое употреблением этилового спирта различной крепости, качества и количества (Краснов В.Н., Семке В.Я., Дмитриева Т.Б., Казаковцев Б.А., Сидоров П.И.). Любое алкогольное опьянение является непродолжительным болезненным состоянием, реакцией организма на острую интоксикацию этиловым спиртом (ядом, убивающим все живые микроорганизмы) с клинической картиной нервно-психических расстройств.

В современной психологии отсутствует единый подход к определению такого феномена как отношение человека к себе, несмотря на то, что он активно изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями (Р. Бернс, С. Куперсмит, С. Р. Пантелеев, М. Розенберг, Н. И. Сарджвеладзе, Е. Т. Соколова, В. В. Столин и т. д.). Анализ работ, посвященных изучению отношения человека к себе, позволяет говорить о большом разнообразии используемых для описания его содержания психологических категорий. Можно назвать такие понятия как обобщенная самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, собственно самоотношение, самоуверенность, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самоценность и др. Их содержание раскрывается с помощью таких психологических категорий как «установка» (Д. Н. Узнадзе), «личностный смысл» (А. Н. Леонтьев), «отношение» (В. Н. Мясищев), «социальная установка» (И. С. Кон, Н. И. Сарджвеладзе), «чувство» (С. Л. Рубинштейн).

По мере нарастания пристрастия к спиртному в личности появляются «алкогольное самосознание», «алкогольное Я», «алкогольное содержание», «алкогольная позиция и концепция жизни», что пока еще остается недостаточно изученным. Вопросу «личность и алкоголь» посвящено множество исследований, но отмечается, что преобладают описания отдельных свойств личности, но недостаточно дается целостный научный психопатологический и клинико-психологический их анализ [1].

Больные не склонны к осознанию своих проблем, рефлексии, недостаточно открыты в процессе взаимодействия, они достаточно самоуверенны, но наблюдается внутренне напряжение, недостаточное осознание того, что основным источником активности и результатов, касающихся деятельности, так и собственной личности субъекта, является он сам [5].

Психологи в своих исследованиях личности алкоголиков показывают, что большинство из них эмоционально не зрелы, зависимы от других и пассивны. Из-за низкого порога тревожности они постоянно испытывают потребность в ее уменьшении. К употреблению алкоголя побуждает и то, что он облегчает проявление чувств, в том числе враждебных, сексуальных и др., которое в обычном состоянии бывает затруднено. С другой стороны, после эпизодов интенсивного пьянства нередко появляется чувство вины, и жела-

ние избавиться от дурного настроения вновь побуждает к употреблению алкоголя.

Многообразные клинические зависимости, большой динамизм алкогольного абстинентного синдрома определили теперь иное отношение к алкоголизму – как к заболеванию функциональному, с ясно выраженной процессуальностью, с симптоматикой, отражающей активные механизмы болезни. Это дало толчок многочисленным исследованиям патогенеза данного синдрома, которые обогатили наши знания об алкоголизме и впоследствии вылились в современную нейрохимическую теорию этого заболевания [3].

Раскрывать содержание своего внутреннего мира алкоголику не легко и даже рискованно. Алкоголик, столкнувшись с фактом, что его страхи, тайны жизни доступны постороннему человеку, может почувствовать себя обнаженным, испытывающим нападение и терапия может сойти на нет. Потому что алкоголик отрицает свои чувства и свой мир, в котором темно и страшно. Это тоже может сводить помощь на нет.

В соответствии с данными по хроническому употреблению алкоголя показатель распространенности алкоголизма в Российской Федерации в 2003 г. составлял 1618,7. Необходимо отметить, что эти показатели получены на базе учетных данных, т.е. отражают только ту часть людей, страдающих алкоголизмом, которые обратились за лечением, что позволяет предположить, что распространённость алкоголизма в Москве и в России в целом превосходит приведённые показатели [2].

Таким образом, проведение психологических исследований качества алкоголизма у разных слоёв населения, факторов и условий его развития, а также способов его профилактики является актуальным на сегодняшний день. Поэтому особое внимание хотелось бы привлечь к проблеме ранней алкоголизации, рассмотреть психологические механизмы злоупотребления алкоголем. Была выдвинута гипотеза исследования о том, что в силу влияния алкоголя на личность человека происходит снижение уровня саморегуляции.

Целью нашего экспериментального исследования является выявление особенностей самоотношения людей группы риска и алкоголизма в молодежной среде.

На I этапе была применен тест-опросник для выявления алкогольной зависимости «Я не алкоголик» (О.В. Крупенко). Выборку экспериментального исследования составили 10 человек в возрасте от 18 до 21 лет, случайным образом отобранных для исследования. Обработка результатов проходила с учётом следующих норм: 3 – 11 баллов – Употребление спиртного в разумных пределах. Это не мешает ни жить, ни плодотворно учиться, трудиться, достигая намеченных целей. Полный контроль над ситуацией.

12 – 30 баллов – Склонность к злоупотреблению спиртными напитками. Есть вероятность того, что ситуация выходит из-под контроля. Тяжело бороться с искушением, а главное – своевременно остановиться. Самое время задуматься и попробовать изменить некоторые моменты жизни.

31 – 56 баллов – Если в ближайшее время не остановиться, возможно, даже с помощью врачей и медикаментов, жизнь близких превратится в

сплошной кошмар, а респондент постепенно деградирует в моральном плане и вскоре не сможет бороться с необратимыми процессами в организме, которые уже начали его разрушать.

На II этапе был проведен тест-опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев). Тест построен в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самооотношения. Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самооотношения, отличающихся по степени обобщенности: глобальное самооотношение; самооотношение, дифференцированное по самоуважению, аутсимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я». В качестве исходного принимается различие содержания «Я-образа» (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самооотношения.

В результате теоретического анализа опросника, направленного на диагностику особенностей алкоголизма были получены следующие результаты.

Из 10 опрошенных 67,5% – имеют полный контроль над спиртными напитками, 32,5% – имеют вероятность того, что ситуация выходит из-под контроля.

Далее мы разделили испытуемых на 2 группы: группа А – те, у которых показатели алкоголизма по тест-опроснику для «Я не алкоголик» отсутствуют и группа Б – испытуемые, у которых были выявлены склонности к алкоголизму.

По тесту-опроснику самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) оказалось, что по шкале самоуверенности и самопоследовательности испытуемые из группы Б обладают низкой оценкой.

Исходя из этого, можно сказать, что молодым людям с признаками алкоголизма свойственны негативная самооценка, агрессивность, беспомощность, тревожность, конформность, одиночество, пониженное настроение, подозрительность, в результате чего возникают проблемы в общении с окружающими, не стремятся к познанию, разрешению трудных задач и проблем, придерживаясь привычных способов действия.

Таким образом, в настоящее время крайне актуальной проблемой исследований является изучение динамики нервных, когнитивных и аффективных расстройств при злоупотреблении алкоголем. Результаты этих исследований могут помочь в планировании терапии у пациентов, страдающих алкоголизмом, выделить группу пациентов, нуждающихся в более тщательном наблюдении, а также могут выявить прогностическое значение различных факторов на дальнейшее состояние пациентов.

#### Список литературы

1. Айвазова, А.Е. «Психологические аспекты зависимости», С-Пб., 2003. 120 с.
2. Адрианова, Е.Д Когнитивные расстройства при алкоголизме // Наркология. – № 2. – 2013. С. 79-85.
3. Лукачер, Г.Я. Неврологические проявления алкоголизма. Г.Я. Лукачер, Т.А. Махова – М.: Медицина. – 1989. 272 с.
4. Лисицын, Ю.П. Алкоголизм. Ю.П. Лисицын, П.И. Сидоров – М., 1990. – 526 с.

5. Селезнева, Г.Н. Самоотношение у лиц с алкогольной зависимостью. Научный альманах. 2016. № 1-3 (15). С. 348-350.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ НА ЭКОЛОГИЧЕСКУЮ ТЕМАТИКУ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ**

*Чуб А.С.*

студент института филологии и межкультурной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет, Россия, г. Архангельск

В статье метод деловых игр рассматривается в качестве одной из наиболее эффективных разновидностей педагогических игр при решении учебных задач в рамках урока, посвящённого систематизации и обобщению знаний младших школьников в области экологии. На примере игры, проведённой в 4-м классе, показаны потенциальные трудности данного метода, а также его возможности в плане решения воспитательных и учебных задач. Особое внимание уделяется приёму драматизации как эффективному средству вовлечения учащихся в совместную работу и способу создания необходимого эмоционального фона.

*Ключевые слова:* педагогические игры, деловая игра, младший школьный возраст, учебные задачи, драматизация.

В настоящее время в педагогической практике широкое распространение получают игровые технологии, включающие в себя ряд методов и приёмов организации учебного процесса в виде различных педагогических игр. Эффективность данных методов заключается в том, что они могут быть использованы как для решения учебных задач, так и в воспитательных целях. Активное развитие информационных технологий позволяет использовать педагогические игры на всех этапах обучения.

Одной из разновидностей педагогических игр являются деловые игры, которые используются для отработки профессиональных навыков и умений в рамках заданной проблемной ситуации. Изначально деловые игры применялись при решении производственных задач с целью повышения экономической эффективности среди рабочих. С внедрением этой технологии в педагогическую практику сфера применения деловых игр значительно расширилась. В педагогике под деловой игрой понимается приём моделирования различных управленческих и производственных ситуаций, имеющих целью обучение отдельных личностей и групп принятию решений [1, с. 57]. По мнению Вербицкого, с помощью игровых форм обучения, предусмотренных деловой игрой, можно обеспечить воспитание не только теоретического и практического мышления специалиста, но и необходимых «должностных» качеств его личности – способностей к управленческой деятельности, принятию коллективных решений, умений и навыков социального взаимодействия, руководства и подчинения [2].

Цели деловой игры могут выступать в трёх ракурсах: собственно игровом, дидактическом и педагогическом. В функциональном плане деловые иг-

ры можно разделить на три группы: учебные, производственные и исследовательские. Учебные игры используются при обучении специалистов для развития у них навыков и умений по практическому использованию имеющихся теоретических знаний. Производственные деловые игры служат для отработки системы управления на предприятии, выработки механизмов внедрения инновации и т.д. Исследовательские деловые игры используются для апробации новых форм организации работы, а также проверки гипотез. При всём многообразии форм деловых игр их объединяет важнейшее свойство – наличие проблемной ситуации, требующей коллективного решения.

В.П. Беспалько и Г.К. Селевко выделяют ряд методов, которые могут формировать основу деловых игр [3]. К ним относятся: анализ конкретных ситуаций (case-study), имитационное упражнение, игровое проектирование, дискуссия, «круглый стол».

Методика проведения деловой игры включает 4 последовательных этапа. На 1-м, организационном этапе происходит обоснование темы и цели игры, формирование рабочих групп, оглашение регламента и раздача необходимых документов. На 2-м этапе (подготовительный) проходит самостоятельная работа групп: анализ ситуации, распределение ролей, выполнение письменных заданий, сбор дополнительной информации. В ходе 3-го, игрового этапа участники имитируют подготовленные задания. При этом другие участники могут дополнять их ответы, а арбитры, оценивающие ответы – вносить импровизационные моменты в решаемые задачи. В ходе заключительного, 4-го этапа (анализ решений) арбитры подводят итог игры, указывают участникам на их ошибки, анализируют сам процесс игры, поведение и активность участников и слушателей.

Применение метода деловых игр среди младших школьников имеет ряд особенностей. Помимо обязательного упрощения типов заданий, изначально рассчитанных на студентов и работников экономической сферы, необходимо чёткое определение темы и проблемы, которая была бы интересна всем участникам. В этом плане целесообразным было проведение анкетирования с целью выявления интересов учащихся 4-го «б» класса МБОУ Гимназия № 25 в г. Архангельске. Среди указанных тем наибольший интерес привлекла тема, связанная с экологическими проблемами современного мира в общем и экологической грамотностью в частности. Потребность в дополнительном изучении темы «Экология» и повышении экологической грамотности была обусловлена также и распространённой формой внеклассных мероприятий, в ходе которых учащиеся проводили значительную часть свободного времени на природе и имели возможность обсуждать экологические проблемы с классным руководителем.

Методологической базой деловой игры послужили дискуссия, игровое проектирование и анализ конкретных ситуаций (case-study). При этом включение заданий происходило по принципу «от простого к сложному», то есть от более понятных учащимся формам работы (дискуссия и игровое проектирование) к абсолютно новым (метод кейсов). Поэтапная выдача заданий в ходе мероприятия лишила бы данный вид работы основной характеристики



деловой игры – наличия проблемной ситуации. Упоминание абстрактной проблемы не привело бы к необходимому результату, поскольку, чем конкретнее и ближе для участников проблема, тем больше они заинтересованы в её изучении, а следовательно, активнее занимаются её решением. Поэтому был разработан сюжет, в основе которого лежала проблема сохранения постоянства окружающей среды. При этом ведущие не просто исполняли роль арбитров, корректируя ответы участников, а принимали активное участие в обыгрывании сценария, создавая эмоциональный фон деловой игры. Тем самым был реализован принцип драматизации, заключающийся в инсценировании, разыгрывании по ролям содержания учебного материала на уроках [4, с. 344].

В ходе деловой игры учащимся демонстрировались слайды, на которых они видели негативные явления, с которыми могли встретиться в повседневной жизни: загрязнение атмосферы и воды, безответственное отношение к природе и т.д. Задания деловой игры были разработаны с учётом имеющегося у учащихся опыта и знаний по данной теме. Первый блок заданий представлял собой вид викторины, в ходе которой учащиеся записывали ответы на задаваемые ведущим вопросы. После проверки ответов другим ведущим была организована дискуссия для более детального обсуждения вопросов викторины и обмена мнениями. Основой второго блока заданий было игровое проектирование. Целью этого блока была разработка плакатов, отражающих основные экологические проблемы современности, а также представление этих плакатов другим группам. В ходе этого задания проверялись не только знания учащихся, но и умения внимательно слушать выступающих, не перебивать их и правильно формулировать вопросы. Последний блок заданий, выполненный на основе метода кейсов, представлял наибольшую трудность для учащихся, но в то же время был наиболее ценным с точки зрения получения новой информации. Целью этого задания была оценка действий группы людей на основании рассказа об их поведении на природе (тексты не озвучивались, а раздавались в печатном варианте каждой группе участников). После изучения представленной информации, учащиеся должны были ответить на ряд вопросов, проанализировав тем самым действия людей и сделав общие выводы по правилам экологически безопасного поведения. Посредством выполнения кейс-заданий школьники получили представление о новых для них понятиях: «экосистема», «экологическое равновесие» и «пищевая цепь».

Несмотря на сложности при адаптации деловых игр для учащихся младших классов, они представляют собой эффективный метод для решения учебно-познавательных задач. Посредством выполнения заданий деловой игры дети не только получают новые сведения о различных явлениях и процессах, но и учатся анализировать информацию, критически оценивать полученные факты и применять творческий подход к решению проблем. Значительна и воспитательная роль таких игр. В реализованной нами деловой игре организация обучающихся в группы происходила в произвольном порядке, что приводило к формированию коллективов, некоторые участники которых не

были связаны тесными дружескими отношениями. Однако деловые игры предусматривают тесное взаимодействие коллектива для обмена мнениями, идеями и более эффективного решения задач. Таким образом, преодолевался коммуникационный барьер внутри некоторых групп.

Практика реализации деловой игры на экологическую тематику показала, что учащиеся наиболее эффективно решают поставленные учебно-познавательные задачи в том случае, если задания игры включены в сюжет, а не отражают абстрактную проблему, которая, может быть, и знакома учащимся, но далека от них в эмоциональном плане. В данном случае задача приёма драматизации – пробудить у учащихся интерес к проблеме, побудить их к сопереживанию и осознанию важности своих коллективных действий для решения данной проблемы.

#### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Московский городской психолого-педагогический университет. Электронная библиотека. Л.Л. Вербицкий. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-326.htm> (дата обращения: 05.05.2016).
3. Научная электронная библиотека. Методология деловой игры в формировании культуры профессионала. URL: <http://www.monographies.ru/en/book/section?id=4817> (дата обращения: 01.05.2016).
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.

## **ПСИХИЧЕСКАЯ НАГРУЗКА И ЗДОРОВЬЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ШКОЛЫ**

***Яковлев Б.П.***

профессор кафедры педагогики, д-р психол. наук, профессор,  
Сургутский государственный университет, Россия, г. Сургут

***Гафарова Г.И.***

ведущий специалист научной лаборатории спортивной психологии,  
Сургутский государственный университет, Россия, г. Сургут

В статье рассматривается психическая нагрузка и здоровье старшеклассников на старшей ступени школы. Рекомендуется проведение комплексной оценки психического и физического здоровья старшеклассников, а также уровня функционального резерва систем организма. Важным является определение диагностических критериев изменения состояния организма под влиянием учебных и психических нагрузок в разные периоды учебно-воспитательного процесса.

*Ключевые слова:* психическая нагрузка, здоровье, старшеклассники, образование.

Переход учащихся старших классов к углублённому и качественному овладению элективных и профильных программ, курсов, повышение уровня

их готовности к дальнейшему обучению в высшей школе, жесткому режиму, другой системе отношений прав и обязанностей, повышает величину психической нагрузки и увеличивает влияние на организм и психику старшеклассников. Что может привести к ухудшению здоровья учащихся и отрицательно сказаться на дальнейшем ходе их психического и физического развития и обучаемости.

Чтобы избежать подобных последствий, необходимо на этапе старшего школьного возраста уделять особое внимание формированию здоровья, как одному из условий безболезненного перехода к следующей ступени – получение высшего профессионального образования.

Особое внимание, в рамках функционирования психолого-педагогической, медико-социальной службы школьного учреждения, должно уделяться психологическому сопровождению учебной деятельности старшеклассников. Увеличение психических нагрузок в старшей школе предъявляет организму учащегося высокие требования [6, с.121; 2].

Гиподинамия, эмоциональная напряжённость, соревновательность, слабая информированность в профессиональном самоопределении, высокая сила влияния внешних мотивов в выборе профиля обучения, обеднение содержания физического развития в сочетании с высокими психическими нагрузками на организм, жестко регламентированные формы поведения – все это в совокупности приводит учащегося к повышенной тревожности, снижается способность произвольно концентрировать внимание, резко сменяется настроение, нарушается сон, снижается физическая и умственная работоспособность, наконец, теряется интерес к профильной школе, появляется установка: «А нужно ли мне это профильное обучение?..» [1].

Поэтому необходимо проведение комплексной оценки психического и физического здоровья старшеклассников, а также уровня функционального резерва систем организма. Важным является определение диагностических критериев изменения состояния организма под влиянием учебных и психических нагрузок в разные периоды учебно-воспитательного процесса [3].

Основная цель старшей ступени общего образования – всестороннее общее развитие старшеклассника, задаваемое государственным стандартом в полном объеме в соответствии с потенциальными возрастными возможностями и спецификой старшего подросткового возраста как самоценного периода жизни человека. Такая цель должна обеспечить общую и специальную готовность к переходу на профильное обучение. Поэтому одной из главных задач на старшей ступени школы является обеспечение общей готовности к профильному обучению в школе, к тому, чтобы выпускник плавно, безболезненно, без каких-либо негативных последствий для своего умственного и физического развития вошел в студенческую или профессиональную жизнь.

Неосведомленность педагога о состоянии психического здоровья учащегося является одной из существенных причин педагогических ошибок. Она может выразиться в неумении педагога найти правильный индивидуально-психологический подход к учащемуся, связать воедино факторы физического и психического развития ребенка, их взаимовлияние

друг на друга, значимость этого влияния в процессе овладения учащимся углублёнными программами обучения [4].

Состояние психического здоровья старшеклассников в условиях профильного обучения – это стартовая позиция, которая и определит во многом правильность и успешность выбора профессионального пути.

Под психической нагрузкой в учебной деятельности мы понимаем произвольный процесс регуляции воздействующих на личность учащихся внешних и внутренних условий, направленный на самоактуализацию и самореализацию потенциальных способностей в целях повышения уровня готовности к специфической деятельности и творческой активности. Психическая нагрузка является обязательным атрибутом учебной деятельности.

На основе теоретического анализа, экспериментальных наблюдений основными составляющими детерминирующими особенности и величину психической нагрузки, оказывающей воздействия на организм и психику человека являются: информационно-операциональная, ситуативная и личностная [5].

Анализируя особенности составляющих величину психической нагрузки воздействующей на здоровье человека, можно отметить, что, чем больше отрицательных факторов в информационно-операциональной, ситуативной и личностной составляющих, тем больше величина воздействия психической нагрузки на организм и психические проявления учащегося. Большие информационные нагрузки длительное время воздействуют на организм учащихся, интенсивность их в течение учебного года особенно велика в выпускных профильных классах, при сдаче и усугубляется на фоне гиподинамии, значительного нервно-эмоционального напряжения, неблагоприятной экологической обстановки. Фактором, снижающим успешность овладения старшеклассниками общей программой образования, профильным обучением и элективными курсами может быть плохое состояние психического здоровья. В качестве решающей причины, обуславливающей состояние психического здоровья старшеклассников, может выступить не адекватная величина психической нагрузки.

#### Список литературы

1. Казначеев В.П. Внутренняя картина здоровья // Alma mater (Вестник ВШ), 1998, №9. – С. 49-52.
2. Кузнецов А.А. основные направления деятельности РАО по созданию школьных стандартов нового поколения // Проблемы современного образования, 2010. – №1. – С. 14-17.
3. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» // Ж.Психологическая наука и образование, 2010, №1. С. 5-12.
4. Яковлев Б.П., Краснобаева Л.В. Особенности проявления познавательной активности школьников. – Великие Луки: Изд-во Великолукская городская типография, 2000. – 140 с.
5. Яковлев Б.П., Литовченко О.Л. Психическая нагрузка в современном образовательном процессе. – Журнал «Психологическая наука и образование», №4, 2007. – С. 72-80.
6. Яковлев Б.П. Психофизиологические основы здоровья / Б. Яковлев, О. Литовченко. – М.: Эксмо, 2010. – 288 с.

Подписано в печать 11.07.2016. Гарнитура Times New Roman.  
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,60. Тираж 100 экз. Заказ 199  
ООО «ЭПИЦЕНТР»  
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1  
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а