

**НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «АЭТЕРНА»**



# **ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ**

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

**Часть 1**

**Казань  
АЭТЕРНА  
2016**

УДК 001.1

ББК 60

**Ответственный редактор:**

**Сукиасян Асатур Альбертович**, кандидат экономических наук.

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

**Баишева Зилия Вагизовна**, доктор филологических наук

**Виневская Анна Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент

**Гетманская Елена Валентиновна**, доктор педагогических наук, доцент

**Козырева Ольга Анатольевна**, кандидат педагогических наук

**Маркова Надежда Григорьевна**, доктор педагогических наук

**Симонович Надежда Николаевна**, кандидат психологических наук

**Симонович Николай Евгеньевич**, доктор психологических наук

**Смирнов Павел Геннадьевич**, кандидат педагогических наук

**Танаева Замфира Рафисовна**, доктор педагогических наук

Professor Dipl. Eng. **Venelin Terziev**, DSc., PhD, D.Sc. (National Security), D.Sc. (Ec.)

**П 57**

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ:** сборник статей Международной научно - практической конференции (10 июня 2016 г. г. Казань). В 2 ч. Ч.1 - Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – 210 с.

ISBN 978-5-906869-78-4 Ч.1

ISBN 978-5-906869-80-7

Настоящий сборник составлен по итогам Международной научно - практической конференции «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ», состоявшейся 10 июня 2016 г. в г. Казань. В сборнике статей рассматриваются современные вопросы науки, образования и практики применения результатов научных исследований

Сборник предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

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

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

УДК 001.1

ББК 60

ISBN 978-5-906869-78-4 Ч.1

ISBN 978-5-906869-80-7

© ООО «АЭТЕРНА», 2016

© Коллектив авторов, 2016

## ЯЗЫКОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ВУЗА КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНЖЕНЕРОВ

Понимая, что языковое образование для профессиональных целей должно осуществляться с ориентацией на международные стандарты в области языкового образования, в Республике Казахстан разработана Концепция языковой политики и шкала уровней владения языками, имеющими юридический статус (казахский язык как государственный, русский язык как официальный) и иностранный язык как международный, деловой. Чаще всего приоритетным иностранным языком является английский язык как *lingua franca*.

Изучив стратегии зарубежной языковой и образовательной политики (*знание родного языка, 2 - 3 - х иностранных языков, изучение культур и языков соседних по географическому расположению стран*), сохранив лучшие традиции предшествующего опыта, наша страна, в которой проживают более ста национальностей, придерживается общемировой тенденции сохранения *многоязычия и поликультурности, которая стала реальной чертой международного сообщества*. Главным инструментом обеспечения качества высшего образования является подготовка конкурентоспособного специалиста, для которого необходимо знание *государственного языка, русского языка как официального и иностранного языка (или 2 - 3 - х)*. Принципиально важным является то, что Концепция языковой политики РК определяет русский язык как основной источник информации по разным областям *науки и техники*, как средство коммуникации с ближним и дальним зарубежьем [1].

В современной науке исследованию проблем обеспечения качества высшего профессионального образования посвящены работы Г.А. Бордовского, Кусаинова, Р.А. Алшанова, Б.А. Абдикаримова и др.

Сущность и содержание языковой политики и стратегии в образовательных учреждениях раскрыты в работах Л.А. Волович, Б.Л. Вульфсон, Н.Д. Гальсковой, И.Д. Фрумина, Э.Д. Сулейменовой, Б.Х. Хасанова, Н.Ж. Шаймерденовой и др.

Проблемы языкового обучения в высшей школе освещены в трудах Г.К. Борозенец, Д.В. Булатовой, И.А. Зимней, Г.В. Сороковых, У.А. Жанпеис, З.С.С. Кунанбаевой, З.А. Сабитовой и др.

Основным инструментом реализации языкового образования для профессиональных целей является внедрение системы непрерывного модульного обучения языкам. Так, например, на уровне бакалавриата в образовательную программу подготовки инженеров введены 2 модуля:

1) общеобязательный модуль «Языки», включающий дисциплины «Русский язык» в группах с казахским языком обучения / «Казахский язык» в группах с русским языком обучения, «Иностранный язык» (по 6 кредитов каждая);

2) базовый модуль «Профессиональные языки», включающий дисциплины «Профессиональный русский / казахский язык» и «Профессионально - ориентированный иностранный язык» (по 2 кредита каждая).

Это продиктовано огромной ролью учебных языковых дисциплин в формировании языковой компетенции для осуществления в дальнейшем профессиональной коммуникации на продолжающихся курсах профессионального образования.

Принятая в нашем вузе Концепция языкового образования основана на государственной программе трехязычия и поддерживает стратегию языковой политики страны. Она выдвигает на первый план задачу формирования вторичной языковой личности специалиста, способной осуществлять коммуникативную компетенцию в устной и письменной формах. Принимая во внимание глобальную тенденцию интернационализации высшего образования, в вузе особое внимание уделяется английскому языку, обучение на котором расширяет свои границы, ведется подготовка специалистов на английском языке с первого курса. Формируя языковой менталитет студента, осознание важности роли языка в профессиональной карьере на основе постоянного пополнения знаний из различных источников, в том числе и на иностранном языке, преподаватели языковых дисциплин и специальных дисциплин, ведущих обучение на другом (иностранном) языке, воспитывают мультикультурную личность, способную осуществлять профессиональную деятельность в глобализованном мире.

Этому отвечает принятая в нашей стране уровневая модель языкового образования, согласно которой «за счет определения точного количества уровней и их содержательного аспекта для каждого типа учебного заведения обеспечивает реализацию принципов преемственности, непрерывности и поступательного развития качества иноязычного образования. Она гармонично соединяет предметное содержание отечественной системы обучения иностранному языку и международно - стандартный механизм контроля иноязычной обученности для каждого уровня. Переход к уровневой организации учебного процесса позволяет значительно повысить качество иноязычного образования» [6].

Для неязыковых вузов, каким является наш вуз (архитектурно - строительное направление подготовки), актуализируются уровень В1 («Русский / Казахский язык», 6 кредитов) и полный курс LSP (профессиональная программа, «Профессиональный русский / казахский язык», «Профессионально - ориентированный иностранный язык, 2 кредита).

В Типовой программе языковых дисциплин «Русский / Казахский язык», «Иностранный язык» уровневая модель обучения казахскому / русскому языку как неродному представлена 3 уровнями:

В2 – социо - культурная сфера коммуникации;

LSP – учебно - профессиональная сфера коммуникации;

LAP – культура речевого поведения в профессиональной сфере.

Преемственность обучения в цепочке «школа - вуз» заключается в том, что в высших учебных заведениях продолжается формирование базового языка на последующих уровнях европейского стандарта (В2). Содержание практических занятий в рабочей программе, составленной на основе Типовой программы, охватывает такие темы, как: «Язык и общество», «Русский (Английский) язык в современном мире», «Русский (Английский) язык – мировой язык», «Моя Родина – Казахстан», «Страна изучаемого языка», «Здоровье и здоровый образ жизни», «Права человека и их защита», «Экология XXI века», «Проблемы больших городов», «Я – студент КазГАСА», «Культура и традиции» и др.

В обучении языку для специальных целей (LSP) впервые проводится соотношение профессиональных умений с вербальной деятельностью, что позволяет студентам овладеть

другим языком через ситуации профессионального общения. Студентам для овладения речевым поведением в профессиональной сфере предлагаются темы: *«Научная речь и язык моей специальности»*, *«Инженерный труд»*, *«История архитектурно - строительного образования»*, *«Каким должен быть современный инженер?»*, *«Научно - технический прогресс»*, *«Человек и машины»* и др.

Овладение студентами языком для академических целей (LAP) обеспечит преемственность в обучении между бакалавриатом и магистратурой и даст им возможность получения послевузовского образования за рубежом. такие темы, как: *«Культура речи»*, *«Из истории культуры речи»*, *«Качества хорошей (образцовой) речи»*, *«Культура речевого поведения в профессиональной сфере»*, *«Публичное выступление»*, *«Особенности делового общения»* и др. позволят овладеть различными видами межкультурной коммуникации в деловой, профессиональной сфере.

Руководством нашего вуза, во главе академик Амирлан Айдарбекович Кусаинов, языковым дисциплинам уделяется особое внимание, была создана

творческая лаборатория по поиску новых путей решения проблем качества языкового образования, оценки полученных знаний, умений, навыков студентов, разработки эффективных методик и средств языкового обучения.

В течение 15 лет велась научно - творческая деятельность по разработке методики определения уровня знаний языков, шкалы их оценки, активных раздаточных материалов практических занятий, были изданы три книги, в которых излагалась методология и содержание уровневого обучения, критерии оценок языковых компетенций.

Первое издание «Универсальные критерии комплексной оценки знания языков» (на примере казахского, русского и английского языков) вышло в 2003 году под общей редакцией профессора А.А. Кусаинова. В этом труде впервые были определены критерии оценки знания языков и практических умений, тесты и профессионально - ориентированные задания. Авторы выделяли критерии абсолютной и относительной оценки, разработали и обосновали пять уровней в знании языка:

- 1 - й уровень *«начинающий»* (0 - 20 % );
- 2 - й уровень *«ниже среднего»* (21 - 40 % );
- 3 - й уровень *«средний»* (41 - 60 % );
- 4 - й уровень *«выше среднего»* (61 - 80 % );
- 5 - й уровень *«продвинутый»* (81 - 100 % ).

Данные положения стали краеугольным камнем и в дальнейшей работе над Универсальными критериями комплексной оценки знания языков.

В 2008 году в связи с изменениями жизненных реалий и новых тенденций в языковом образовании (выход государственной программы триединства языков и др.) вышло второе издание «Универсальные критерии комплексной оценки знания языков» (казахского, русского и английского). В этом издании были разделены методические материалы и руководство, были даны лексико - грамматические тесты и задания по всем видам речевой деятельности (ВРД). Было обновлено содержание материалов, введены новые виды практических заданий на выявление речевых умений, определены условия стартового обучения языка студентами, перевода с курса на курс с обязательным повышением уровня обучения языка или повторного обучения.

В течение 8 лет данное пособие было главным методическим руководством для преподавателей языковых дисциплин. Однако под руководством академика А.А. Кусаинова работа над совершенствованием «Универсальных критериев ...» продолжалась, время требовало новых подходов в решении ряда актуальных задач, связанных с языковой подготовкой обучающихся в новых условиях. Итогом научно - методических изысканий стали разработанные коллективом преподавателей языковых дисциплин Лингвокомплексы по 3 - м языкам: казахскому, русскому, английскому. Они принципиально отличаются от ранних изданий не только по содержанию, но и структуре. Каждый Лингвокомплекс состоит из 4 - х частей:

Часть I – «Универсальные критерии комплексной оценки знания языков». В ней изложена методика оценки теоретических знаний и умений обучающихся в речевой коммуникации: в аудировании, говорении, чтении, письме.

Часть II – Сборник активного раздаточного материала (АРМов)). Содержит в каждом из 5 - ти уровней 30 активных раздаточных материалов практических занятий, включающих задания на все виды речевой деятельности в различных сферах социально - бытовой, учебной и профессиональной коммуникации.

Часть III – «Материал для комбинированного экзамена» – состоит из двух блоков. В первом блоке даны лексико - грамматические тесты (120 тестов) для компьютерного тестирования. Во втором блоке – 30 экзаменационных билетов с заданиями по ВРД для выявления уровня сформированности практических навыков.

Часть IV – «Материал для СРО» вошли задания для СРО (самостоятельная работа обучающегося) и СРОП (самостоятельная работа обучающегося под руководством преподавателя). Задание на СРО предусматривает чтение и пересказ текстов, выразительное чтение или заучивание наизусть стихотворений, выполнение творческих заданий, подготовку рефератов, видеопрезентаций и других видов работ. Задание на СРОП предусматривает консультирование по сложным вопросам (темам), написание эссе, личных или деловых писем и т.п. Вместе с тем, с целью создания возможности совершенствования речевых компетенций обучающегося в повседневной жизни в лингвокомплекс включен обширный материал по казахским обычаям и традициям, тексты поздравлений, пожеланий и соболезнований, пословицы, поговорки, афоризмы и крылатые слова, образцы личных и деловых писем.

Таким образом, Лингвокомплексы являются единым комплексом учебного, методического, дидактического характера, части которого взаимосвязаны и объединены общей лингвометодической идеей. Содержание лингвокомплекса охватывает все аспекты языкового обучения (фонетика, грамматика, лексика), лингвострановедение, межкультурную коммуникацию (особенности языкового и неязыкового взаимодействия).

Таким образом, разработанная модель профессионально - ориентированного обучения языкам, как эффективная лингводидактическая система, направлена на реализацию механизма языковой подготовки обучающихся. Объективно адаптированная языковая образовательная политика вуза обеспечивает качество профессионального образования будущих инженеров, т.к. имеет научное обоснование организационных подходов к определению целей обучения, отбору и структурированию содержания языкового образования, выбору форм, методов и средств обучения, контролю результатов обучения и его коррекции.

### **Список использованной литературы:**

1. Концепция языковой политики Республики Казахстан // Всемирная конференция по высшему образованию: Рамки действий // [www.unesco.org / Education Webmaster](http://www.unesco.org/Education/Webmaster) > .
2. Дружинина М.В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов: автореф. Дис. Д - ра пед. Наук. СПб., 2009. – 40 с. – 27,43 п.л.
3. Green D. What is Quality in Higher Education? – London: SRHE / OPEN University Press, 1994. – 120 p.
4. Harvey L., Green D. Defining Quality? // Assessment and Evaluation in Higher Education. 1993. – Vol. 18. 1.
5. Фейгенбаум А. Контроль качества продукции: сокр. пер. с англ. / А. Фейгенбаум – М.: Экономика, 1986. – С. 24.
6. Кунанбаева С.С. и др. «Концепция развития иноязычного образования РК». – Алматы: Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, 2010г.
7. Кусаинов А.А., Омирбаев С.М., Карпыков С.С. Кредитная система обучения. Монография, Алматы, 2010.
8. Алшанов Р.А. Пути интеграции Казахстана в мировое образовательное пространство / Р.Алшанов // Столичное образование. 2003. - № 3 - 4 - 5.

© Б.А. Абилова, А.Ж. Нургалиева, 2016

**УДК 37**

**А.А. Абрарова**

Студентка СФ БашГУ группы НО - 31

**Ф. М. Сулейманова**

к. п. н., доцент кафедры теории и методики начального образования

Башкирский государственный университет

г. Стерлитамак, Российская Федерация

## **НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В младшем школьном возрасте детей продолжают знакомить с традициями своего народа, они уже начинают понимать смысл произведений народного творчества. Когда мы знакомим детей с поговорками, сказками, загадками, мы приобщаем их к нравственным общечеловеческим ценностям. [3, с. 98].

Народная педагогика является одним из средств сохранения этнической самобытности, которая передается из поколения в поколение. До настоящего времени недооценивалась роль национального фактора, следствием чего явилось отсутствие интереса школьников к национальным традициям, обычаям, устному народному творчеству, народным промыслам, историческим событиям.

Учителю необходимо сформировать у детей интерес к истории и культуре своего народа, своеобразие национальных отношений и национального самосознания. Народная педагогика обогащает науку о воспитании, служит её опорой и основой.

В народе испокон веков вырабатывался свой самобытный нравственный уклад, своя духовная культура. Успешное развитие системы народного образования возможно только на многовековом фундаменте народных традиций.

Педагогическая культура народа - это та сфера его материальной и духовной культуры, которая непосредственно связана с воспитанием детей. Это и колыбельные и песни, традиционные детские праздники и многие другие элементы народной жизни. Традиции связывают поколения, на них держится духовно - нравственная жизнь народов [1, с 26].

По мнению А.С. Макаренко, воспитание на народных традициях осуществляется « как будто между делом, как будто в боковых параллельных процессах», к которым относятся и трудовая деятельность народа, и обряды, и развлечения во всех многообразных формах и различных проявлениях [3, с 33].

В народе использовались воспитательные средства, которые формируют определённые черты личности, такие как: поговорки, пословицы, песни, сказки. С одной стороны, они содержат педагогическую идею, с другой - оказывают воспитательное влияние, рассказывают о средствах, методах воспитательного влияния, которые соответствуют представлениям народа, дают оценку личности - положительную и отрицательную. Также они содержат призыв к воспитанию, самовоспитанию и перевоспитанию.

Процесс воспитания имеет свою историю. Раньше воспитание носило традиционный характер. У людей в то время сложились свои традиции, обычаи, которых они придерживались, воспитывая своих детей. Об этих традициях мы узнаём, когда знакомимся с произведениями устного народного творчества. Очень важно и сейчас использовать их в воспитании детей.

Педагог имеет огромные возможности в работе с младшими школьниками по возрождению народных традиций воспитания. Это может происходить в организации воспитательных мероприятий, внеурочной деятельности, проведении бесед, постановке спектаклей, на классном часу и т. д.

Можно выделить несколько направлений работы со школьниками:

1. Просветительно - ознакомительное направление. Охватывает различные виды деятельности, которые связаны с ознакомлением учащихся с основами народной музыкальной культуры. Это слушание, восприятие, сопереживание, беседа, комплексные занятия, встречи, концерты.
2. Наглядно - агитационная работа. Представлена в виде специально оборудованных кабинетов народной культуры, стендов с фотографиями.
3. Поисково - собирательное направление. Использует такие формы работы, как записывание частушек, народных песен, закличек.
4. Исполнительско - репродуктивное направление. Реализуется с помощью развития разнообразных форм художественной самодеятельности.

Мы думаем, что всё это будет способствовать приобщению младших школьников к традициям народной культуры. Также педагог, используя эти формы работы, может начать процесс по возрождению культурно - исторических традиций воспитания. Приобщение детей к нравственным традициям, способствует узнаванию и укреплению национального

самосознания, так важного для сохранения самобытности общества, сохранение истории и определяет будущее нашего народа

### **Список литературы**

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Учеб. пособ. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – с. 324.
2. Измайло А.Э. Народная педагогика. – М.: Педагогика, 1991. – 234с.
3. Макаренко А.С. О воспитании в семье. – М.: Педагогика, 1955. – 124 с.
4. Суханов И.В. Обычай, традиции и преемственность поколений. - М.: Педагогика. – 1976. – 236 с.

© А.А. Абрарова, Ф. М. Сулейманова, 2016

**УДК 378.147**

**Е.С. Абросимова**

Магистр 1 курса направления «Инженерное предпринимательство»  
Национальный Исследовательский Томский политехнический  
университет,  
г. Томск, Российская Федерация

**К.А. Пинжин**

Магистр 1 курса направления «Инженерное предпринимательство»  
Национальный Исследовательский Томский политехнический  
университет,  
г. Томск, Российская Федерация

**Научный руководитель**

**П.В. Рабунец**

Ассистент кафедры Инженерного предпринимательства  
НИ ТПУ, г. Томск, Российская Федерация

### **РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ «LEARNING BY DOING» («ОБУЧЕНИЕ ДЕЙСТВИЕМ») НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЫ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА НИ ТПУ, Г. ТОМСК**

Очень часто вузы критикуют за оторванность от реальности. И зачастую выпускника, устроившегося на предприятии, приходится переучивать заново. Поэтому на современном этапе развития преподавания в высших учебных заведениях растет понимание необходимости уклона в сторону практического применения полученных теоретических знаний.

Национальный институт непрерывного образования (Великобритания) в одном из своих исследований вывел знаменитую формулу: «Мы запоминаем только 20 % из того, что мы прочитали, и до 90 % того, что мы прочитали, увидели, услышали и сделали», то есть когда мы получили опыт через действие.

К настоящему времени накоплен обширный научный фонд, раскрывающий многообразие методов обучения. Их насчитывается более пятидесяти. В целом, все методы обучения можно подразделить на три обобщенные группы.

Традиционные методы обучения в высших учебных заведениях, при которых основным действующим лицом является преподаватель, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей, либо принимают активное участие во время занятия:

1. *пассивные методы;*

2. *активные методы;*

3. *интерактивные методы.* Современные методы обучения, ориентированные на более широкое взаимодействие учащихся не только с преподавателем, но и друг с другом, развитие навыков работы в команде и решение нестандартных задач [1, с. 2 - 3].

В данной статье речь пойдет о применении инновационного метода обучения – «learning by doing» или «обучение действием», который относится к интерактивным методам обучения.

«Обучение действием» - это метод группового решения реальных проблем, направленный на выработку командных навыков работы, управленческих навыков, развитию критического мышления и попытки реализации предложенных решений на производстве [2, с. 156].

На базе Томского политехнического университета (ТПУ) и Малого инновационного предприятия при ТПУ ООО «Институт производственных систем» проводится Всероссийская Lean - школа по бережливому производству, которая использует за основу метод обучения «learning by doing». Студентам дают уникальную возможность – оптимизировать работу предприятий на участке, который является действительно проблемным, затратным или низкорентабельным.

«Lean - Школа» — это образовательная программа, которая реализуется в рамках проекта Создания центра компетенций в области современного промышленного менеджмента на базе Томского политехнического университета

Главная цель проведения мероприятия – выработать у курсантов практические навыки применения инструментов бережливого производства, научить их видеть и устранять потери непосредственно там, где создается продукт или оказывается услуга. Школа позволяет студентам «с головой» погрузиться в реальные производственные задачи, завязать контакты как с экспертами, так и с руководством предприятий. Лучших участников предприятия в последствии рассматривают как практикантов или потенциальных работников.

Участниками школы становятся студенты от третьего до шестого курса обучения, а также аспиранты как из Томских, так и из других городов. Например, участниками школ 2015 и 2016 годов стали представители из Дальневосточного федерального университета и Тюменского государственного нефтегазового университета. Кроме того, данную школу могут пройти как молодые предприниматели, так и сотрудники предприятий. Ярким примером можно считать участие в Lean - школе генерального директора ГК «Омела Групп» по производству малогабаритной вездеходной техники под брендом «POMOR» из г. Архангельск.

Ответ на вопрос о том, почему обучение ведется по направлению «бережливое производство» прост. Востребованность рынком специалистов, обладающих

компетенциями в сфере бережливого производства и развития производственных систем, как никогда высока [3,4]. Выпускники Lean - школы способны проводить диагностику процессов и выявлять операции, добавляющие ценность продукту, а также в короткие сроки определять причины производственных проблем и перестраивать потоки. Эти знания и умения позволяют работать над эффективностью и производительностью труда на участках.

За три года развития проекта Lean - школы участниками стали более 100 студентов университетов, более 20 предприятий выступили «пилотными площадками».

Итак, в чем же успех существования Lean - школы?

Во - первых, это тренеры - преподаватели в области бережливого производства, которые имеют за плечами богатый производственный и управленческий опыт.

Во - вторых, структура и методы обучения.

Эксперты - преподаватели ТПУ и МИП при ТПУ ООО «Институт производственных систем» применяют интерактивные методы обучения. Так же используются такие инновации в педагогической деятельности, как разработка творческих заданий для студентов и проектная деятельность.

В общей сложности образовательное мероприятие длится 12 дней. На протяжении первых четырех дней курсантам читаются лекции об основах концепции бережливого производства, или ранее японского «ноу - хау», проводятся деловые игры и разбор кейсов. Затем идет практическая часть программы на производственных площадках компаний - партнеров школы. Среди компаний - пилотных площадок можно выделить:

- АО «Научно - исследовательский институт полупроводниковых приборов»;
- ЗАО «Физтех - Энерго»;
- АО «Сибирская аграрная группа»;
- Медсанчасть №2 и консультативный и лечебно - диагностический центр клиник СибГМУ;
- АО «Томский электротехнический завод»;
- АО «Научно - производственная фирма «Микран»;
- Пивоваренный завод - ОАО «Томское пиво»;
- Мебельная фабрика – ООО «Мебель полесья»;
- Холдинг «DI GROUP»
- ООО «ГлассБилдинг».

Перед курсантами на предприятиях ставятся реальные проблемы, которые они должны решить, используя инструменты бережливого производства. Они исследуют, наблюдают, как протекают процессы на производстве, проводят тщательный анализ и предлагают свои рекомендации по улучшению. При этом важно рассматривать процесс с точки зрения его полезности для клиента. Для того, чтобы предлагаемые мероприятия по улучшениям были взвешенные и экономически обоснованные, за каждой «пилотной площадкой» закреплен эксперт, через которого проходят все результаты работы курсантов для представления высшему руководству. Таким образом студенты учатся не только внедрению концепции бережливого производства, но и тому, как правильно защищать свой проект на высшем уровне.

Как показывает практика, руководство предприятий по итогам недельной работы студентов высоко оценивает полученные результаты. Выпускники программы приглашаются на практику для дальнейшего ведения проекта, в виду того, что сами сотрудники без помощи извне не могут заниматься данным направлением.

В качестве одного из примеров успешной работы группы студентов можно отметить площадку АО «Сибирская Аграрная группа». Основными инструментами, которые применили участники рабочей группы, являются картирование потока создания ценности и составление диаграмм «спагетти». Так например, в рамках мероприятий одной из школ при составлении карты потока в состоянии «как есть» в пельменном цехе выяснилось, что временные потери первого рода составляют около двух часов за рабочую смену, а потери второго рода более двух часов. В ходе оптимизации первый тип потерь удалось практически устранить, а второй значительно сократить. В итоге производственный цикл стал занимать 2 часа 20 минут вместо почти 5 часов, а эффективность потока выросла на 10 %. При этом перемещения операторов, которые удалось отследить с помощью составления диаграммы, сократились в 7,5 раз - на 3640 метров (первоначально сотрудники за смену преодолевали до 4,5 км). Реализация оптимизационных мероприятий, предложенных рабочей группой, позволила увеличить производительность в денежном эквиваленте на 2,7 млн рублей в месяц.

Еще один яркий пример – предприятие оборонной промышленности АО «Томский электротехнический завод». Перед группой студентов была поставлена реальная проблема: пластмассово - коллекторный участок не успевает в срок поставить в Центральный комплекточный склад изделия, что в итоге приводит к удлинению производственного цикла двигателя. Студенты наблюдали за процессом сборки коллектора, построили карты потока создания ценности в состоянии «как есть» и «как будет» и выяснили, что имеется ряд проблем, решение которых не потребует денежных затрат (например, внедрение системы «5S»). По результатам применения инструментов бережливого производства, помогающих выявить первопричины проблем и способы их предотвращения– «5 Почему» и «Диаграмма Исикавы», рассчитали, что темпы производства коллектора можно увеличить почти в 2 раза (с 49,11 % до 89,37 % ), а также уменьшить затраты на производство и уменьшить вред здоровью работников.

Казалось бы, бережливое производство в медицине представить невозможно, но студенты Lean - школы смогли доказать работникам медицинских учреждений, что это возможно. В лабораторно - диагностическом отделении Медсанчасти №2 курсанты рассматривали весь процесс от момента забора крови до получения результатов. По итогам исследования выявили, что в лаборатории очень часто дублируют некоторые операции. Например, лаборанты переносят результаты анализов с бумажного носителя в электронный вид. Информационная система лаборатории никак не связана с общей базой данных в больнице, и врачи в отделениях отправляют пациентов повторно на анализы. В итоге сформулированы предложения по улучшению, которые можно реализовать достаточно быстро и без каких - либо финансовых вложений [5,6].

Порой люди, работающие на предприятии долгие годы, не замечают мелких проблем внутри производственных процессов или закрывают на них глаза, т.к. считают, что это давно сложившийся порядок и его не стоит менять. Задача и возможность курсантов Lean -

школы указать руководителям и сотрудникам предприятий - партнеров школы на эти проблемы, т.к. наличие проблем ведет к «скрытым» потерям потенциала работников.

Анализируя возможности практического применения технологии «обучения действием», следует отметить ее эффективность при решении следующих задач для студентов и работодателей:

1. *Развитие и подготовка резерва.* Вопрос резерва актуален для любой крупной компании. Технология «обучения действием» позволяет увязать в единый процесс получение студентом необходимых для будущей работы знаний и, что самое главное, навыков решения новых задач.

2. *Развитие организации и осуществление изменений.* Уникальность технологии «обучения действием» состоит в том, что ее использование позволяет решать две важнейших организационных задачи: развития персонала и эффективной реализации изменений, в том числе и таких сложных и масштабных изменений как реорганизация и реинжиниринг бизнес - процессов, реализация стратегий развития организации и др. Поскольку, задачей каждого участника во время «обучения действием» является не просто анализ выбранной проблемы, но в первую очередь ее решение.

Технология «обучение действием», безусловно, не является панацеей от всех бед. И на практике запустить, и в полном объеме реализовать применение данного метода не так просто. Ведь результат в точности описать нельзя. И в этом смысле, «обучение действием» со стороны как студентов, так и руководства компаний – это, прежде всего, сознательный выбор, т.к. это не только способ обучения и развития, но и весьма действенный способ изменения всей организации, который может быть как успешным, так и нет.

### **Список использованной литературы:**

1. Леонтьева Е.Г., Бер М.А. Педагогика: учебное пособие / Е.Г. Леонтьева, М.А. Бер; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск: Изд - во Томского политехнического университета, 2011.

2. И.В. Резанович. Применение метода «обучение действием» в системе внутрифирменного повышения квалификации менеджеров // Мир науки, культуры, образования – 2013, №3. С 156 - 158.

3. П.В. Рабунец. Есть такая профессия: Lean - менеджер. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.leaninfo.ru/2012/02/27/lean-manager/>. – Загл. с экрана. Дата обращения: 18.05.2016.

4. П.В. Рабунец. Менеджеры по бережливому производству в дефиците. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.leaninfo.ru/2011/09/25/lean-managers-deficit/>. – Загл. с экрана. Дата обращения: 18.05.2016.

5. Томские студенты выясняли, почему в поликлиниках образуются очереди. [Электронный ресурс]. – URL: <http://news.tpu.ru/news/2015/07/07/23547/>. – Загл. с экрана. Дата обращения: 19.05.2016.

6. П.В. Рабунец. О том, как каждая минута может приносить прибыль. [Электронный ресурс]. – URL: <http://tomsk-novosti.ru/mnenie-pavel-rabunets-o-tom-kak-kazhdaya-minuta-mozhet-prinosit-pribyl/>. – Загл. с экрана. Дата обращения: 19.05.2016

© Е.С. Абросимова, К.А. Пинжин, 2016

## **НЛП В РАБОТЕ С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ**

Методы и технологии социальной работы нуждаются в постоянном усовершенствовании и обновлении, т.к. окружающий социум меняется очень быстро и требует ответной реакции. По этой причине в коррекционной работе с девиантными подростками можно использовать методы нейролингвистического программирования (НЛП), достаточно распространенные в сфере решения личностных проблем современного члена социума.

Обсуждение методов работы с подростками, особенно с девиантами, всегда актуально: в мире отмечается устойчивый рост агрессивных форм поведения, безразличия, жестокости, алкоголизма, наркозависимости, самоубийств. Традиционные методы коррекционной работы с подростками – девиантами иногда не дают запланированных результатов. В таком случае НЛП вооружает исследователя и практика оригинальными, действенными методами влияния на личность подростка девианта.

НЛП поможет избавиться от вредной привычки, заменить ее на новую, положительную. Ученые отмечают, что изменение возможно в том случае, если человек осознает наличие вредной привычки, его эмоционально - волевая сфера нацелена на освобождение от вредной привычки, изменение способа организации повседневной деятельности, которая формирует новый тип поведения. Известно, что нервная система способна формировать и закреплять привычки, которые со временем начинают восприниматься и осознаваться как нормальное явление. В итоге в субъективном восприятии поведение человека оценивается им как положительное, а на самом деле оно уже стало проявлением отклоняющегося поведения.

Я.И.Гилинский ввел в употребление термин «девиантное поведение» («отклоняющееся поведение»). Сейчас девиацию рассматривают как фрагмент концептуальной картины мира, концептуального поля, где концепт «девиация» - это блок фрейма, противопоставленного блоку «соответствие правилу, норме, закономерности». Концепты «девиация», «иррегулярность», «аномалия» являются центральными концептами в антропосфере.

Выявляя онтологическую сущность концепта «девиация», исследователи структурировали концептуальное поле, объединяющее концепты «правило», «норма», «закономерность», и анализировали отношения между данными концептами. Оказалось, девиации не гомогенный класс феноменов, они представлены в различных формах. Явление, которое на данный момент считают девиацией, отклонением, исключением, со временем может стать регулярным, нормативным явлением.

Сложность вопроса усиливается еще и тем обстоятельством, что пока еще наука не дала точного ответа на вопрос, что такое регулярное правило, норма, и что такое исключения из правил и норм.

Фрейм нормативности концепта «девиация» включает также и оценочный компонент, следовательно, понятие «норма» – двуплановое. Оно обозначает и наличие образца, и положительную оценку этого образца. Фрагменты действительности, которые нарушают привычный ход событий, встречают неприятие со стороны общества. Состояние из двух возможных считается нормативным, когда оно обеспечивает позитивность.

Действительно, девиация – дуальная психологическая категория. Склонность людей к порядку считается нормальной предпосылкой возникновения социальных норм. Возникновение и действие социальных норм выражает субъективную активность людей, творчество, общественные отношения. С развитием общества акцент в их генезисе все больше смещается на социальные детерминанты [1].

Можно сказать, что девиантное поведение – своего рода социальный выбор. Когда цели социального поведения несоизмеримы с реальными возможностями их достижения, люди могут использовать иные средства, чтобы добиться своих целей: погоня за богатством, властью, выбор социально запрещенных или противозаконных средств, неповиновение и протест, демонстративное неприятие принятых в обществе ценностей и стандартов. Это свойственно революционерам, террористам, религиозным экстремистам и другим подобным группам людей, активно борющимся против общества, внутри которого находятся. В этих девиация выступает результатом неспособности или нежелания индивидов адаптироваться к обществу и его требованиям, свидетельствует о полном или относительном провале социализации. Э. Дюркгейм в труде «Самоубийство» (1897) ввел понятие аномии, которое он понимал как состояние запутанности и дезориентации в обществе.

Первичной девиацией считают собственно ненормативное поведение (бунт, стремление к самореализации, которое не осуществляется в рамках «нормативного» поведения).

Вторичная девиация – это подтверждение «ярлыка», которым общество отметило поведение человека. Стигматизация рано или поздно формирует у человека девиантную идентичность.

Девиантное поведение в современном обществе все больше становится рискованным и рациональным. Девианты, сознательно идущие на риск, отличаются от авантюристов опорой на профессионализм, верой не в судьбу и случай, а в знания и осознанный выбор. Подтверждается мысль о возможностях девиантного рискованного поведения способствовать самоактуализации, самореализации и самоутверждению личности.

Нередко девиантное поведение связано с аддикцией, т.е. со стремлением избежать внутреннего социально – психологического дискомфорта, изменить свое социально – психическое состояние, в котором есть внутренняя борьба, внутриличностный конфликт. Поэтому часто девиантный путь выбирают те, кто не имеет легальной возможности для самореализации в условиях сложившейся социальной иерархии, чья индивидуальность подавляется, личностные стремления блокируются.

Подростки очень чутко реагируют на социальные и психологические стрессы. Именно в подростковом возрасте происходит резкий рост количества конфликтных подростков, из которых многие становятся трудновоспитуемыми. А такое состояние ведет к алкоголизму, наркомании, нравственной деградации, правонарушениям, преступности. Ученые предупреждают, что масштабы девиации растут по многим показателям.

Коррекцию девиантного поведения обеспечивают социально – педагогическим и психологическим комплексом взаимосвязанных, взаимообусловленных операций и

процедур, которые регулируют мотивации, ценностные ориентации, установки и поведение личности. Далее требуется воздействие на систему внутренних побуждений, которые регулируют, корректируют личностные качества, характеризуют отношение к социальным действиям и поступкам.

В. П. Кашенко ещё в 30 - х годах разработал классификацию методов коррекции, которые актуальны по сей день. Он объединил эти методы в две группы и разделил их на педагогические и психотерапевтические, к которым сейчас добавились и методы НЛП.

Исследователи проблемы уточняют, что наиболее эффективными при коррекции девиантного поведения подростков являются следующие методики НЛП:

1) Метод якоря. Якорь - это ассоциативная связь. Засушенный цветок, подвенечное платье, старая песня, пожелтевшая фотография - это «якоря», они связаны с какими – то нашими переживаниями и чувствами. Возникает ассоциативная связь между стимулом и чувством, но ее можно создать искусственно. Якорем может стать мимика, жест, интонация. Список якорей большой: зрительные, аудиальные, кинестетические. Прикосновение – один из лучших кинестетических якорей [2].

2) Метод «ключи доступа». Позволяет получить доступ к внутренним процессам через паттерны глаз, предикаты речи. Можно усилить или ослабить переживания, а потом «поставить их на якорь».

3) Метод «работа с субмодальностями». Человек воспринимает и отражает окружающий мир преимущественно в одной из трёх модальностей: визуальной, аудиальной и кинестетической. У каждой модальности имеются субмодальности, которые делают восприятие мира или ярким, эмоционально насыщенным, запоминающимся, или тусклым, неинтересным, незапоминающимся. Ассоциированное восприятие усиливает переживание, диссоциированное - уменьшает. Обычно это эйдетическое восприятие. Диссоциированное восприятие - это конструированное восприятие, это восприятие как бы со стороны, иногда с чужой точки зрения. С его помощью можно изменить качество восприятия, уменьшить его остроту, снять фобию. Если человек хочет влюбиться, он должен ассоциироваться со всеми приятными воспоминаниями о партнере и диссоциироваться от неприятных.

4) Метод «принятие решения». Когда возникает необходимость принятия решения, всегда появляются сомнения, замешательство. Следовательно, надо дать совет действовать по такому алгоритму:

- подумать о сомнении, стоящем на пути к принятию решения;
- подумать о том, что абсолютно понятно, несложно и не вызывает сомнений. Это может быть идея, ситуация, поведение;
- сравнить, чем отличается сомнение от понимания [3].

Во время такой деятельности уходит установка долженствования, которая предполагает отсутствие выбора. Подростку не нравится делать что – то не по идее, а по приказу. Человек с высокой личной эффективностью имеет выбор всегда, причем более двух вариантов. У него может быть и целый арсенал альтернатив. Он делает несколько дел одновременно, привлекая этим новые возможности. Когда же человек, особенно ребенок, мыслит словом «должен», все его действия направлены на то, чтобы получить хоть какой – то результат и избавиться от долженствования. НЛП предлагает заменить «должен» на «хочу» и «намереваюсь».

5) Метод «изменение убеждения». Убеждение считается понятием относительным. Можно убедить человека один и тот же поступок расценивать и как преступление, и как подвиг. Убеждение может меняться. На пути к убеждению тоже всегда стоят сомнения. Есть ли возможность убедить человека в чём-то противоположном его убеждению? Такая возможность есть, если у человека имеется критическое отношение к ситуации и мотивация к изменению убеждения.

Таким образом, коррекционная деятельность с использованием методов НЛП в ходе учебно-воспитательного процесса или во время индивидуальной работы с подростком в коррекционных учреждениях даёт возможность менять не только внешнюю сторону поведения подростка, но и внутреннюю. Она представляет собой единый процесс эмоционального, оперативного и содержательного свойства, что проявляется и в отношении учащихся к учебному предмету, семье, поведению. Обычно изменения идут в сторону позитива. Наряду с учебно-познавательной деятельностью, у подростков с девиантным поведением после коррекции появляются интерес к другим видам деятельности: общественно-полезной, трудовой, спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической, игровой и др. Следовательно, они социализируются.

#### **Список использованной литературы**

1. Авдоница Л.П. Девиация как феномен естественного языка. – В сб.: Социальное развитие российского общества: достижения, проблемы, перспективы. – Новокузнецк: Изд. центр СибГИУ, 2015. – СС. 5 – 14.
2. Бакиров А.К. НЛП – технологии: разговорный гипноз – М.: ЭКСМО, 2013. – 416 с.
3. Давыдова И.А. НЛП для бизнеса и жизни. – М.: Эксмо, 2011. – 256 с.

© Л.П.Авдоница, 2016

**УДК 373.1**

**Л.М.Андрюхина**

Д-р филос. наук, профессор

Институт психологии и педагогики

Российский государственный профессионально – педагогический университет

г. Екатеринбург, Российская Федерация

#### **РОЛЬ СТИЛЯ В СОЗДАНИИ СВОБОДНОГО ПРОСТРАНСТВА МЫШЛЕНИЯ УЧАЩЕГОСЯ**

В современном образовании становится особенно важным то, насколько учитель проявляет: 1) умение создавать пространство для свободного строительства ребенком своего интеллекта, своего склада ума; 2) создавать и постоянно поддерживать культурно-интеллектуальную среду учения; 3) майевтически способствовать кристаллизации и развитию индивидуального стиля мышления каждого учащегося.

Рассмотрим некоторые стилиевые приемы создания свободного пространства мышления учащегося. Авторитарная педагогика в силу монологично-императивной передачи знаний

практически полностью замещала пространство собственного индивидуального мышления учащегося формами и способом мышления учителя, а точнее, формами «ничейного знания». Поэтому проблема высвобождения самостоятельной мысли ученика здесь просто не возникала. Между тем эта проблема сразу же встает перед учителем, если он переходит к полисубъектному обучению. Общение, диалог не могут состояться, если учитель не владеет формами представления знаний, стилевыми приемами, провоцирующими включение иной позиции, иного мнения, иного мышления[3].

Диалог предполагает, что учитель умеет создавать паузы в собственной подаче материала, позволяющие включаться сознанию ребенка. Знание в диалоге – не непрерывный логически организованный поток, оно должно включать разрывы, парадоксы, даже алогизмы и ошибки (учителя в том числе), знание вероятное, гипотетическое и т.д. Заставляют думать не столько правильные готовые истины, сколько незавершенные знания, особые их состояния, включающие элементы непознанного и даже иррационального. В философии активно разрабатываются представления о плюрализме форм знания, о неоднородности самого процесса мышления. В мышлении своеобразно соединяются рациональное и иррациональное, процессы аксиоматизации (то есть тенденция к непрерывному логическому развертыванию знаний на основе некоторых посылок) и анаксиоматизации (то есть пересмотр самих посылок, обнаружение разрывов в логическом выводе, неполноты логического доказательства), достоверное и вероятное знание и т.д.

Одной из форм естественного переключения полей сознания (с поля учителя на поле ученика) в общении всегда является *юмор*. История педагогики свидетельствует, что самыми любимыми всегда были те учителя, которые не просто обладали чувством юмора, но и использовали юмор как форму представления знаний, стилевой прием. Своему любимому учителю, директору гимназии в Санкт - Петербурге на Васильевском острове ученики при расставании 20 марта 1859 года вручили поэму с такими словами:

Умел он скучную науку  
Веселой сделать и живой –  
Мы никогда не знали скуки,  
Уча урок его большой.  
О, век бы целый не расстались,  
Учитель милый наш, с тобой,  
К тебе мы сердцем привязались,  
Но что же сделаешь с судьбой.

Юмор или «нескучное знание» – не просто пауза для отдыха учащихся, как это традиционно считалось. Эта форма представления знаний, выхватывающая предмет изложения из повседневного монотонного, объективированного, скучного потока «ничейного» знания и помещающая его в необычную ситуацию, порождающую парадоксы. Своеобразными точечными вспышками (вспышками смеха) юмор пробуждает индивидуальное сознание, делает каждого лично причастным к предмету обсуждения.

М.М. Бахтин развил представление о смеховой культуре как о культурно - историческом явлении. Человек всегда смеется над натужным, механическим, над ситуацией, которой овладел, над которой поднялся. Смех всегда выделяет то или иное явление, форсирует внимание на определенных сторонах мира. Смех выключает человека (знание) из обычной

ситуации и строит другой перевернутый мир, в котором как бы перекодируются ранее принятые смыслы. Смех экспериментирует над миром, и порождая мир перевернутых смыслов, открывая новые смыслы и направления культуры, изменяет самого человека. Огромна роль смеха в установлении взаимопонимания в диалоге. Смех предполагает общность языка, общность культурной среды. Смеющиеся – это своего рода «заговорщики», знающие код смеха»[7, с. 204].

Смех служит началом зарождения интереса. У интересного и смешного есть родственная основа. Я.Э. Голосовкер писал, что интересное – это «все, что **сверх** – сверх нормы, сверх ведома, сверх запрета, то есть все, что нарушает норму, тайну, запрет. Норма неинтересна... Карикатура интересно. Юмор интересен...»; скучно все автоматическое»[5, с.121,124]. «Нескучное знание» – одна из сложных форм представления знания – необходимое условие начала диалога, включения иного сознания.

М.М. Пришвин обратил внимание на то, что человек обычно приобщается к творчеству через *удивление*. «...Научный интерес к явлению должен прийти после того, как явление это чем - нибудь остановило на себе внимание. И, вероятно, в том, что действует на силу нашего избрания именно данного явления, заключается нечто не менее значительное, чем ответ на «почему». Между тем школьникам постоянно навязывают научное понимание действительности, минувя совсем их удивление...»[10, с.176]. Удивление, по М.М. Пришвину, тесно связано с первым взглядом на жизнь. У каждого «есть такой глаз личности, которого нет у другого». Традиционная школа не оставляет места, времени и права ребенку на свой первый взгляд, заменяя его устоявшимися позициями или тем, что **на взгляд учителя** должно заинтересовать, удивить ученика. Создание интеллектуальной среды, где рождалось бы собственное удивление ребенка, остается открытой проблемой для педагогики. Но именно сила первого взгляда, определяя уникальное видение человека, порождает и потребность в общении. «...Есть сила первого взгляда на вещь: человек взглянул, и ему неудержимо хочется полученную силу сообщить другому... Через тоску, через муку, через смерть свою, через все препятствия силой творчества переходит человек на встречу другому, и эта «культурная» связь людей начинается, как я думаю, силой первого взгляда на вещь»[10, с.236].

Пространство другого «Я» остается закрытым, замкнутым, невыразимым, если сама мыслительная среда, окружающая ребенка на уроке, дома, в повседневной жизни, является логическим монолитом императивного сознания учителей, родителей, взрослых. Окружающий ребенка менталитет, духовная атмосфера общения сами по себе должны быть насыщены многомерными, неоднородными, не только нормативно - императивными, но и вопрошающе - вероятностными структурами, не замещающими сознание ребенка, а открывающими возможности его участия, сотворчества, диалога. Почему сказка, миф, притча, народный фольклор интереснее логически точно выверенного текста? Видимо, кроме всего прочего, еще и потому, что они построены на иных мыслительных формах, которые, в отличие от логически жесткого текста, заранее предполагают активное включение читающего, слушающего в содействие, сопереживание, софантазирование, сомышление. Но почему - то именно эти формы знания, открывающие возможность самостроительства мира ребенка, практически полностью в традиционной школе были исключены из педагогического процесса.

А.Ф. Лосев показал, что *символ и символическое представление* действительности позволяют выразить мир и состояние души человека в их тесном взаимопроникновении и в постоянном становлении. Особенность символа, по Лосеву, и заключается в том, что это порождающая модель, постоянно как бы выплескивающая из себя (при соучастии творческого сознания) бесконечное множество индивидуальных смыслов. «Символ есть та

обобщенная смысловая мощь предмета, которая, разлагаясь в бесконечный ряд, осмысливает собою и всю бесконечность частных предметов, смыслом которых она является»[8, с.65]. Именно открытость порождению, становлению, творчеству, включение каждый раз иных сознаний, интерпретаций, видений предмета делает символические средства неотъемлемыми элементами диалога сознаний. Неисчерпаемые возможности символических средств общения открыл в свое время на своих уроках Е.Н. Ильин. Его «мудрые чудинки» – это образы - символы, которые разворачиваются в нескольких измерениях диалога: литература – жизнь, литература – личность учащегося, литература – личность учителя и т.д.[6, с.233 - 234]. Символ уже своей недосказанностью, тем, что он позволяет бесконечно умножать и развивать смыслы, затягивает учащихся в общую палитру диалогов. Сколько весит пушинка, снятая с плеча любимого человека? Этот вопрос развернулся на уроке Ильина из символа в притчу, в вечную проблему человеческой любви и взаимопонимания. Сам Е.Н. Ильин подметил, что беда многих словесников в том, что они «выговариваются» настолько, что уже не интересны ни сами по себе, ни книгой, которую комментируют. Слово наше должно быть обжигающим, значимым, экономным. Иначе говоря, стремление представить все через предметное знание убивает интерес учащихся, символ же своей недоговоренностью предоставляет свободу соинтерпретации, сотворчеству. Символизм, по образному выражению М.М. Пришвина, - «встреча текущего мгновения с вечностью, а место встречи – личность»[10, с.193].

Мы описали только некоторые стилевые приемы, позволяющие учителю приоткрыть собственное лицо, собственное мнение, собственный стиль мышления ученика. Современная педагогика обращается не столько к индивидуальным особенностям типов темперамента и типов нервной системы, сколько к личностным стилям мышления учащихся.

Стиль – это форма целостного самоопределения и ориентации человека в культурной среде, в среде, которая не только предзадана, но и постоянно творится, составляется становлением и наличием разных личностных культурно - стилевых миров[1,2]. Чтобы человек научился плавать, ему необходимо усвоить определенный технологический стереотип, заставить правильно функционировать свое тело. Но, чтобы научиться плавать разными стилями, человек должен приобщиться к определенным культурным традициям, работать с мастерами, постоянно иметь в поле зрения культурные образцы того или иного стиля. В познании и духовном творчестве задача, как правило, еще сложнее – человек может творчески постигать мир, только вырабатывая свой индивидуальный стиль мышления.

Можно сказать, что современная педагогика как бы переходит с первого этапа, когда еще только «учат плавать» и достаточно только одной отлаженной технологии, на второй этап – уровень обучения, когда главная цель – включение человека в мир культуры, где уже важна не только технология, но и стиль преподавания.

Замкнутые социальные системы всегда выдвигали на первый план роль функциональных структур, механизмов технического воспроизведения в ущерб «цветам духа», в ущерб конкретным личностным проявлениям человека. В такие периоды и в педагогике на первый план выдвигается технология обучения (метод, инструкция и другие неизбежные ее атрибуты) и изгоняется на периферию дух и стиль преподавания. Однако, как отмечал еще А.С. Макаренко, стиль преподавания – это не менее важная сторона педагогического процесса, чем педагогическая технология. «Стиль – самая нежная и скоропортящаяся штука. За ним надо ухаживать, ежедневно следить, он требует такой же придирчивой заботы, как цветник»[9, с.568]. В разрезе нашей темы стиль может быть осмыслен как конкретно - личностный горизонт, объединяющий в систему различные

формы представления и бытия знаний. Это тонкие слои постоянно порождаемой и пытающейся выразить себя мысли. «Культура, - писал Андрей Белый, - есть стиль жизни, и в этом стиле она есть творчество самой жизни, но не бессознательное, а осознанное»[4, с.91].

Отрыв образования от многомерности культурно - исторической реальности приводит, прежде всего, к сворачиванию в педагогическом общении самых тонких слоев культуры, к потере богатства личностных красок, создаваемых стилем. Приобщение же к многогранности бытия вызывает к жизни потребность многопланового осознанного обращения к многоцветным стилиевым слоям культуры. Ведь образование – это не что иное, как придание образа человеческого.

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

1. Андриюхина Л.М. Культура и стиль: педагогические тональности. - Екатеринбург: Ин - т развития регион. образования, 1995. - 187 с.
2. Андриюхина Л.М. Стиль науки: культурно - историческая природа. Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. д - ра философ. н., Екатеринбург, 1993
3. Андриюхина Л.М. Культурная топология креативности: возможности человека XXI века // Образование и наука. 2012. № 3. С. 3 - 16.
4. Белый А. Пути культуры // Вопр. философии. 1990. №11
5. Голосовкер Я.Э. Интересное // Вопр. философии. 1989. №2
6. Ильин Б.Н. Искусство общения // Педагогический поиск. М., 1990
7. Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В. Смех в Древней Руси. Л., 1984
8. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976
9. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М., 1953
10. Пришвин М.М. Дневники. М., 1990

© Л.М.Андриюхина, 2016

**УДК 378**

**Д.Н. Арешин**  
преподаватель кафедры ОАБИИ  
г. Омск

#### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНО - УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*"Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными, -  
искусство управлять и искусство воспитывать ...".  
И. Кант*

Модернизация Вооружённых Сил Российской Федерации ставит перед военными вузами задачи, несущие комплексный характер, такие как: потребность вооружённой защиты российского общества, совершенствование организации и содержания профессиональной подготовки будущих офицеров.

В ряду подобных задач одной из наиболее значимых является удовлетворение потребности Вооружённых Сил в подготовке офицеров способных к воспитательно - управленческой деятельности в сфере управления воинскими частями и подразделениями. На данном этапе востребован офицер, который социально активен, ориентирован на демократические управленческие приоритеты в системе «человек - человек», способен к актуализации и саморазвитию имеющихся у него воспитательных и управленческих знаний и умений, умеет самостоятельно ориентироваться в изменчивой социальной и войсковой реальности, адекватно оценивать её, принимать грамотные и продуманные, целесообразные и рациональные решения, владеет современными методами воспитания и управления воинскими коллективами [3].

Подготовка будущих офицеров, как мы считаем, к воспитательно - управленческой деятельности должна проходить в рамках определенной методологии.

Рассмотрение проблемы мы будем проводить комплексно, на основе системно - деятельностного, компетентностного и средового подходов.

Системно - деятельностный подход используется нами как общенаучная основа исследования. В основе ФГОС так же лежит системно - деятельностный подход, который предполагает: ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования.

Основная идея этого подхода заключается в том, что главный результат образования - это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально - значимых ситуациях.

Системный подход - это подход, при котором любая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов. Умение увидеть задачу с разных сторон, проанализировать множество решений, из единого целого выделить составляющие или, наоборот, из разрозненных фактов собрать целостную картину, - будет помогать не только на уроках, но и в обычной жизни.

Деятельностный подход позволяет конкретно воплотить принцип системности на практике. Среди диссертационных исследований последних лет, посвященных изучению учебной деятельности курсантов военных вузов, а также их формированию и развитию как субъектов учебной деятельности, отметим работы М.А. Горшкова [4], Т.П. Кандауровой [7], Г.Н. Пантюхина [8], В.Ю. Солонского [9], С.А.Тишина [10]. Учебная деятельность курсантов военного вуза, как считают авторы, обладает своими уникальными характеристиками, которые определяются:

- особым содержанием, которое передается в высшем профессиональном военном образовании;

- специфическими формами, методами и средствами военной учебной деятельности;

- статусом военнослужащего, определяющим курсанта как полноценного субъекта профессии, для которого актуальны одновременно два основных вида деятельности: учебная и профессиональная;

- особой мотивацией, в которой, наряду с остальными группами, высоким местом в иерархии мотивов обладают мотивы долга и ответственности.

В системно - деятельностном подходе категория "деятельности" занимает одно из ключевых мест и предполагает ориентацию на результат образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования.

Системно - деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся. Системно - деятельностный подход нацелен:

- на развитие личности (обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие);
- на формирование гражданской идентичности (указывает и помогает отследить ценностные ориентиры, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования).

Среди задач практической профессиональной деятельности, которые выполняют курсанты военного вуза, следует выделить:

- внутреннюю службы;
- обслуживание вооружения и техники;
- научно - исследовательскую, инженерную и конструкторскую деятельность, направленную на решение актуальных задач войсковой и заводской практики [11].

Компетентностный подход покажет, какой должна быть воспитательно - управленческая компетенция и ее структура, из каких элементов должна состоять модель подготовки будущих офицеров к воспитательно - управленческой деятельности. В нашем исследовании он выступает как конкретно - научная методология познания и преобразования существующей педагогической действительности.

Компетентностный подход рассматривается нами как система целей и принципов организации образовательного процесса, направленного на обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности обучающихся (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, О. Е. Лебедев и др.).

Данный подход в настоящее время разрабатывается как отечественными (В.И. Байденко [1], А.С. Белкин [2], Ю.В., Э.Ф.Зеер [4], И.А. Зимняя [5], А.В.Хуторской [12] и др.), так и зарубежными исследователями (Г.Клемп [13], Д.Мак - Келланд [14], Дж.Равен [15], Л. Спенсер [17], Н.Хомский [13], К.Шнайдер [16] и др.).

Выделим принципы компетентностного подхода:

- весь смысл образования состоит в том, чтобы развить у обучающихся способности к самостоятельному решению проблем в разных видах и сферах деятельности, используя социальный опыт, в который включен и собственный опыт;
- содержанием образования является адаптированный дидактически социальный опыт решения мировоззренческих, познавательных, политических, нравственных и других проблем;
- смысл организации процесса обучения состоит в создании необходимых условий для формирования у обучающихся опыта, необходимого для самостоятельного решения коммуникативных, познавательных, нравственных, организационных и прочих проблем, которые и составляют содержание образования;

- при оценке образовательных результатов нужен анализ уровней образованности, которые достигнуты обучающимися на определенном этапе обучения.

Проанализировав научную литературу по теме нашего исследования, мы можем сделать вывод, что профессиональная компетентность складывается из квалифицированности, т.е. из обладания определенным набором знаний, умений и навыков, позволяющих специалисту выполнять свои профессиональные обязанности; когнитивной готовности, т.е. способности к обучению и умения освоения новых знаний, умений и навыков; креативности как способности к генерированию принципиально новых подходов в сфере своей профессиональной деятельности, поиску инноваций; понимания неразрывности прогресса в узкопрофессиональной деятельности с происходящими в обществе социально - экономическими, социокультурными, политическими процессами.

Средовой подход раскрывает специально формируемую среду, в которой будет эффективно функционировать модель подготовки будущих офицеров к воспитательно - управленческой деятельности.

Средовой подход представляет собой теорию осуществляемого через специально формируемую среду управления процессом формирования и развития обучающегося.

Среда влияет на образ жизни обучающегося, задает те или иные стереотипы и модели, В конечном итоге среда типизирует личность и тем самым позволяет обществу через воспитание реализовывать в широкой практике те или иные идеалы, получать тот или иной тип личности. При этом индивидуальность, неповторимость, уникальность человека не страдает, т.к. поле проявления индивидуальности остается исключительно широким.

Методологическая функция средового подхода состоит в его назначении как инструмента исследования и использования в педагогических целях таких факторов развития личности, которые выходят за рамки возможностей их преднамеренного конструирования и управления ими и даны как объективные предметы и обстоятельства, влияние которых, опосредовано педагогическим «управлением через среду» и избирательностью самой формирующейся личности. Средовой подход можно представить как совокупность исследовательских процедур включающих: выявление факторов, создающих доминату развития личности и, соответственно, тип среды; установление взаимовлияния организованного обучения и средовых условий, порождающих вариативные модели поведения и развития обучающихся; проектирование оптимальной композиции коммуникативных, информационных, учебных, творческих, досуговых сред.

Данный подход включает в себя отличительные черты военного образовательного учреждения: наличие казарм для проживания курсантов, строевого плаца, учебных полей, стрельбищ и тиров, спортивных городков, специализированных учебных классов с тренажерами и действующими образцами боевой техники, особый интерьер придают содержание всех мест, выдержанных в соответствии с воинской атрибутикой.

Характерными чертами средового подхода к организации современного образовательного процесса являются: непрерывное взаимодействие обучающегося с образовательной средой, который своим поведением изменяет и строит эту среду; целостность, связность и структурированность образовательной среды как сложной социальной системы; эффективная образовательная практика продуктивного способа включения обучающегося в среду.

Таким образом, мы последовательно рассмотрели избранные нами методологические подходы для исследования подготовки будущих офицеров к воспитательно - управленческой деятельности.

### Список использованной литературы

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с
2. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: ОАО «Юж - Урал. кн. изд - во», 2004. – 176 с.
3. Военная педагогика: Учебник для вузов / Под ред. О. Ю. Ефремова. — СПб.: Питер, 2008. — 640 с.
4. Горшков, М. А. Педагогические условия формирования эффективного стиля учебной деятельности курсантов в военном вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Горшков Михаил Александрович. - Тверь, 2010. - 23 с.
5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – М.: Московский психолого - социальный институт, 2005. – 216 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно - целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
7. Кандаурова, Т. П. Развитие познавательной деятельности курсантов военного вуза при изучении естественнонаучных дисциплин: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Кандаурова Татьяна Павловна. - Челябинск, 2010. - 20 с.
8. Пантохин, Г. Н. Педагогические условия развития интеллектуального потенциала будущего военного специалиста в контексте профессиональной подготовки: на примере изучения общевоинских дисциплин в вузе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Пантохин Геннадий Николаевич. - Орел, 2012 - 180 с.
9. Солонский, В. Ю. Психологические характеристики курсантов военного вуза как субъектов учебной деятельности и их развитие средствами физической культуры: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Солонский Виталий Юрьевич. – СПб., 2012. - 173 с.
10. Тишин, С. А. Развитие творческого потенциала курсантов военно - инженерного вуза в научно - исследовательской деятельности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Тишин Сергей Александрович. - Омск, 2012. - 212 с.
11. Устав внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации. Часть первая. Глава 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/192196/3/#ixzz411L22Zkt> (Дата обращения 29.03.2016).
12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно - ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: Сб. науч. тр. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
13. Klemp G.O., Munger M.T., Spencer L.M. An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and Non - Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets. – Boston, 1977.

14. McClelland D.C., Dailey C. Professional Competencies of Human Service Workers. – Boston, 1974.
15. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. – Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984.
16. Schneider C., Klemp G., Kastendiek S. The Balancing Act: Competencies of Effective Teachers and Mentors in Degree Programs for Adults. – Boston, 1981.
17. Spencer L.M. Soft Skill Competencies. – Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education, 1983.

© Арешин Д.Н., 2016

**УДК 373.31**

**Арябкина И.В.,**

доктор пед. наук,

профессор ФГБОУ ВПО "УлГПУ

им. И.Н.Ульянова"

**Павлова Т.Н.**

магистрант ФГБОУ ВПО "УлГПУ им. И.Н.Ульянова"

г. Ульяновск, РФ

## **ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ НАРОДОВЕДЕНИЯ И МУЗЫКИ**

*Воспитание — великое дело: им решается участь человека.*

*Белинский В. Г.*

Смысл слова «воспитание» менялся в разные эпохи. Изначально на Руси оно означало «выращивание, вскармливание», ведь произошло понятие от слова «питание».

«Воспитывать - воспитать кого, заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего, до возраста его; в низшем значении вскармливать, возвращать (о растении), кормить и одевать до возраста; в высшем значении научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно. - ся , быть воспитываему...» [2]

Духовно - нравственное воспитание — один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающими поколениями и претворение в практическое действие и поведение высших духовных ценностей. [3]

Важнейшей аспектом воспитания являются вопросы духовного и нравственного воспитания подрастающего поколения. Чему учить и как воспитывать, как научить ребёнка любить свою родину, свою национальную культуру, самобытность и традиции своего народа?

Воспитание детей без духовно – нравственной основы неполноценно, более того, оно вредно, поскольку в процессе воспитания закладываются чёткие представления о добре и

зле. Вредно оно и для нас, взрослых, потому что мы должны заботиться о самом важном в развитии ребёнка – питании его души.

Воспитание духовной личности возможно только совместными усилиями семьи, образовательного учреждения и государства.

Одна из проблем современного образования состоит в том, что в процессе воспитания не соблюдается историческая преемственность поколений. Дети лишаются возможности брать пример с людей, живших в прошлом, не знают, как люди решали свои проблемы, что стало с теми, кто пошел против высших ценностей, и с теми, кто смог изменить свою жизнь, подавая нам яркий пример.

Для формирования любого нравственного качества важно, чтобы оно проходило осознанно. Поэтому нужны знания, на основе которых у ребенка будут складываться представления о сущности нравственного качества, о его необходимости и о преимуществах овладения им. У ребенка должно появиться желание овладеть нравственным качеством, т.е. важно, чтобы возникли мотивы для приобретения соответствующего нравственного качества.

Необходимость приобщения детей к истокам русской народной культуры является очень важным моментом, так как это неисчерпаемый кладёз мудрости, нравственных начал, духовности, необъятного запаса любви, доброты и бережного отношения ко всему, что окружает человека: к природе, её богатству, к людям, к народным традициям. В настоящее время образовательные учреждения включают в образовательные программы часы, посвященные изучению народного творчества на разных предметах школьного цикла. Таких часов, к сожалению, чрезвычайно мало, что приводит к недостаточному знанию младшими школьниками многих пластов традиционной народной культуры.

В данной статье будут рассмотрены особенности педагогической деятельности по приобщению младших школьников к русскому народному творчеству на уроках народоведения и музыки. Задачи этой деятельности заключаются в духовно - нравственном воспитании у учащихся таких личностных качеств, как эмоциональная отзывчивость и интерес к русскому народному творчеству (и в том числе разным видам детского фольклора); постижении народной мудрости, красоты и гармонии через творческую деятельность на уроке; оптимизации познавательной деятельности учащихся через формирование учебно - познавательного интереса; приобщении младших школьников к простейшим видам народного фольклора, традиционного для своей местности.

Младший школьный возраст, который называют вершиной детства, охватывает период от 6 - 7 до 9 - 11 лет. Именно в этот период происходит закладка ценностей и жизненных приоритетов человека. Происходит смена образа и стиля жизни: новые требования, новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности – учебная . В школе ребенок приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются его интересы, ценности, весь уклад его жизни.

Начальную школу называют фундаментом предстоящей жизни. Поэтому необходимо уделять повышенное внимание младшему школьнику. Так, традиционная народная культура является важной составной частью национальной культуры каждого народа. И в последние годы в школах заметно активизировалась работа по приобщению детей к культуре русского народа.

Вызвать у учащихся непосредственный интерес, а затем и глубокую любовь к народной культуре, привить желание изучать народный фольклор сложно, даже в первом классе. Из бесед с учащимися становится понятно, что детям нравится петь народные песни, играть в народные игры, но, с другой стороны, они не видят необходимости серьезно изучать народное творчество. Дети считают фольклор чем - то устаревшим, скучным на фоне очень ритмичной современной музыки, танцев, ярких и глянцевого журналов и комиксов, компьютерных игр и телевидения.[6]

Хотелось бы в качестве прекрасного примера привести образовательную программу «Введение в народоведение» для 2 - 4 классов, разработанную кандидатом филологических наук М.Ю.Новицкой, которая направлена на реализацию задачи приобщения новых поколений к исторической памяти своего народа.

Курс предусматривает интеграцию со всеми предметами учебной программы; помогает учащимся понять и усвоить общие человеческие ценности и самобытность родной культуры. Учитель музыки проводит интеграцию предмета «Введение в народоведение» с предметом «Музыка». Всестороннее знакомство с народным творчеством на таких уроках помогает пробудить интерес и любовь к народному искусству, вызывает у младшего школьника желание и стремление участвовать в сохранении традиционных видов народного творчества.

Необходимо находить такие формы и методы работы с детьми, чтобы доступно, увлекательно познакомить их с важнейшими понятиями народной философии и педагогики. Особое внимание можно уделить проведению нестандартных уроков народоведения, таких как: урок - экскурсия, игровой урок, урок с элементами театрализации, интегрированные уроки, урок - сотворчество, урок - викторина, урок - праздник. Роль педагога на таких уроках огромна. Он - соучастник, стратег, инструктор, опора, помощник и советчик. Педагог и дети вместе «проживают жизнь» в контексте народной культуры на каждом из уроков.

Создание на уроках народоведения условий, способствующих созданию ситуации успеха, приводят к укреплению в каждом ребенке веры в свои силы, развитию положительной мотивации к изучению народного творчества и к учению в целом. Поощряя детей даже за чуть заметные продвижения в знаниях, учитель строит особые доверительные взаимоотношения с учащимися.

Приобщение детей к народной культуре является средством формирования у них патриотических чувств и развития нравственности, духовности. Уже с первых занятий учитель вместе с детьми выясняет, что главное сокровище человека – познание самого себя, знание своего народа и умение ценить все народы земли, понимая, как много общего в культурах разных народов России и мира, как важно всем народам нашего Отечества и всей планеты жить в мире и согласии с собой и между собой.

Именно в народной культуре сохранились особые черты русского характера: представления о добре и зле, красоте, правде, храбрости, трудолюбии, верности, восхищение мастерством человеческих рук.

В ходе работы по самым разным темам дети составляют в тетрадях целые тематические подборки («Пословицы народов моего края о гостеприимстве», «Загадки народов моего края о традиционном жилище и домашней утвари» и др.). Такая работа является замечательным материалом для развития речи и нравственного воспитания младших

школьников. Она прививает интерес детей к народно - прикладному искусству, развивает эстетический вкус и восприятие.

К примеру, очень интересно, вызывая эмоциональную отзывчивость детей, проходят интегрированные уроки по теме «Поэзия пестования». Распевая колыбельные песни, вспоминая потешки, пестушки, которые пели дома родители, разучивая новые тексты колыбельных и прибауток, дети учатся быть заботливыми, внимательными, нежными, ласковыми, любящими.

Один из самых любимых жанров детского фольклора – небылицы - перевертыши. Они приносят удовольствие детям своим комическим эффектом. Благодаря творческой силе человеческого слова в воображении детей возникает мир, где совершается невероятное и очень смешное.

Очень нравится детям изучение местного потешного и игрового фольклора. Скороговорки, загадки, небылицы, перевертыши, считалки, дразнилки – эти жанры прививают интерес к народной культуре своего края, воспитывают эстетический и художественный вкус младшего школьника. Так постепенно из урока в урок, у ребят воспитывается любовь к своему краю, уважение к людям, живущим в нем, прививается интерес к традиционной культуре своей малой родины.[4]

О важности присутствия в жизни ребенка огромного пласта народной педагогики, а именно, - детского фольклора, пишет Г. С. Виноградов: « Едва ли можно найти материал более близкий, затрагивающий интересы и потребности детского возраста и поэтому самый замечательный, чем тот, который связан с детским бытом, с повседневной детской жизнью, который возник, вырос и развивался из исканий высокой радости детской народной массы. Это детский фольклор. Чтобы восстановить интерес к народному творчеству, педагогам необходимо использовать приемы народной педагогики, которые приемлемы в современных условиях. Здесь огромную роль может сыграть фольклор, все жанры которого в основном адресованы правому полушарию, отвечающему за образное мышление и эмоции. Без правильно сформированного аппарата у детей происходит срыв адаптации в виде неврозов, неадекватного и асоциального поведения».

Детский игровой фольклор – это целая система развития личности ребенка: силы, физической и психологической выносливости и уравновешенности, быстроты и точности реакций, полезных трудовых навыков и т.д. Это богатый пласт народного педагогического опыта воспитания здорового и счастливого ребенка.

В результате использования разных жанров детского фольклора на уроках музыки и народоведения дети в доступной, интересной для них форме знакомятся с сокровищами духовной культуры, наследниками которой они являются.

Творческую деятельность на уроке учитель строит как единую систему развивающих и творческих заданий, что помогает учащимся раскрыть специфическую связь народного творчества с окружающим миром. Типы заданий обусловлены определенными творческими установками и задачами. Первая установка связана с познанием целостности предложенной учащимся темы в многообразии ее художественных решений. Вторая установка ориентирована на выявление взаимосвязи между конкретным образом и средствами его воплощения.

Важным фактором развития детей являются народные игры и игровые ситуации. Использование в практике русских народных игр приводит к созданию на уроках

положительного эмоционального настроя, раскрепощению, проявлению творческих способностей младшего школьника.

Выполняя задания творческого характера на уроке и дома, каждый учащийся создает свой альбом или папку творческих работ, в школе постоянно проводятся выставки детского творчества, посвященные народному искусству, в том числе своего края. [6]

На Руси всегда чтили традиции, обычаи и праздники., потому что народ, умея трудиться, умел веселиться. Без праздников немислима жизнь. Чем она сложнее и противоречивее , тем более необходимыми становятся праздники как потребность в положительных эмоциях, страемление быть вместе, как повод встретиться и помириться, если вдруг нарушились дружеские связи и отношения. Календарно - обрядовые праздники являются наиболее интересной, оригинальной формой изучения народных художественных традиций и обладают большими воспитательными возможностями.

На уроках учитель знакомит почти со всеми праздниками народного календаря, их особенностями, обычаями, обрядами, структурой, значениями. А наиболее известные праздники, такие как «Рождество», «Масленица», «Пасха» являются ежегодными учебно - воспитательными общешкольными мероприятиями, которые в большинстве всем знакомы, понятны, близки и всегда интересны. Подготовка и проведение таких праздников позволяют использовать богатые возможности народной культуры для духовного развития школьников, их нравственного становления, дают возможность каждому из участников приобщиться к народному творчеству, а наиболее одаренным детям – стать творцами в сфере народной художественной культуры. Всеобщность восприятия народного искусства в отличие от восприятия многих других современных видов искусства делает его незаменимым средством единения людей, что так важно в наши дни.

Русская духовность – понятие широкое и многогранное. Она всегда давала много для воспитания граждан России завтрашнего дня и дает сейчас, при условии ее углубленного изучения, личного переживания, осознания и размышлений на эту важнейшую тему. Купола древних церквей, русская природа, звучание колоколов – все наполнено мощной энергией русской духовности, в которой наша сила, крепость и радость! Воспитанию духовности учитель должен отводить очень большое место на своих уроках и стараться быть предельно тактичным в обращении с этим материалом. С одной стороны, учитель старается избегать игнорирования явлений «народного православия», не умалчивать о той огромной роли, которую они сыграли, да и сейчас играют в жизни народа. А с другой стороны – старается не навязывать детям своего отношения к православным святыням и традициям, учитывая их право на свободу вероисповедания.[4]

#### **Список литературы:**

1. Арябкина И.В. Роль этнических компонентов вузовского образования в формировании культурно - эстетической компетентности учителя начальной школы // В сборнике: Педагогические традиции народов России и зарубежья материалы международной научно - практической конференции. Российская Академия Образования Поволжско - Кавказское отделение РАО Координационный Совет РАО по педагогике и психологии ФГНУ «Институт социализации и образования» РАО НОУ ВПО «Московский психолого - социальный университет» ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный

педагогический университет имени И.Н. Ульянова»; ответственный редактор Белухина Н.Н., Ульяновск, 2013. С. 34 - 38. (РИНЦ)

2. Даль В.И.. Толковый словарь Даля, 1863 - 1866.
3. Пархоменко И. А. К вопросу об определении понятия «духовно - нравственное воспитание младших школьников» // Мир науки, культуры, образования. № 5. 2009. С. 184—186.
4. Измайлов А.Е. Народная педагогика. М. «Педагогика» 1991г.
5. Кузина Т.Ф., Батурина Г.И. Занимательная педагогика народов России. М: Школа - Пресс, 1998г.
6. Интернет ресурс [poznanie21.ru / current / 44300.php](http://poznanie21.ru/current/44300.php)

© И.В. Арякина, Т.Н. Павлова, 2016

**УДК 373**

**Л.Д. Астаева**

учитель начальных классов,  
МАОУ «Стрехнинская СОШ филиал Боровская ООШ»  
с. Боровое, Российская Федерация

### **«ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ»**

#### **Аннотация**

Рассматривается проблема формирования нравственных потребностей у младших школьников посредством педагогических ситуаций. Обосновываются особенности формирования нравственных потребностей у детей младшего школьного возраста. Среди основных факторов, влияющих на формирование нравственных потребностей, стали педагогические условия: учет возрастных и психологических особенностей ребенка; эмоциональное взаимодействие; коллективная деятельность педагога и ребенка. Реализация педагогических условий осуществлялась через конспекты занятий кружка и банка данных педагогических ситуаций, направленных на формирование нравственных потребностей младших школьников.

**Ключевые слова:** нравственные потребности; младший школьник; кружок.

С целью формирования и развития ценностно - нормативной основы национального самосознания, на основе Федерального закона от 29.12.2012 N 273 - ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2015) (29 декабря 2012 г.) и Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) была разработана Концепция духовно - нравственного воспитания российских школьников, определяющая современный национальный воспитательный идеал и базовую систему национальных ценностей. Ценности приобретают личностный смысл для индивида, коллектива, социальной группы, как идеал человеческой деятельности, как свойство объекта, удовлетворяющего потребность и т.д. Именно ценностные смыслы определяют позиции личности, её цели и содержание жизнедеятельности. Приобретение ребенком

осознаваемых смыслов, позволяет ему изменять свой облик, продвигаться в личностном саморазвитии и самосовершенствовании. При рассмотрении динамики формирования у младших школьников ценностного отношения к природе необходима единица анализа движения процесса. Такой единицей является педагогическая ситуация, сохраняющая, по мнению многих исследователей, свойства всего педагогического процесса (Б.П. Битинас, Б.Т. Лихачев, В.В. Краевский, З.И. Васильева, А.С. Богданова, В.В. Сериков). Ценности формируются в процессе переживания и осознания младшим школьником значимости некоторых внешних факторов, предметов или явлений, с которыми он вступает во взаимодействие. Нравственность состоит в осознании выполняемых личностью тех или иных моральных норм и требований на основе внутренней потребности и способности следовать им в каждый данный момент своей жизни и деятельности. Нравственность есть усвоенная и принятая личностью мораль. Нравственное воспитание учащихся являются первостепенной задачей современной образовательной системы, и представляет собой важный компонент социального заказа для образования. Образованию отводится ключевая роль в духовно - нравственной консолидации российского общества. Школа является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения. Поэтому с ФГОС НОО решение главных задач обучения должно обеспечивать формирование личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими и духовно - нравственными нормами, нравственных потребностей [3, с. 4]. Проблема нравственных потребностей в современной литературе затрагивается рядом авторов: Л.М. Архангельский, А.А. Гусейнов, Н.Н. Крутов, Т.С. Лалина, Н.В. Рыбакова, Л.И. Титаренко и другими, их исследования были посвящены изучению социально - этических проблем общества и личности, особое значение уделяется нравственным потребностям, и необходимостью их формирования. Специальному изучению нравственных потребностей посвящены исследования С.И. Варюхиной, В.Я. Прохоренко, Н.Н.Плаксиной, Т.А.Титовой, О.С. Богдановой, Б.Т. Лихачева, В.С. Ильина, Ю.П. Сокольниковой, В.И. Петровой Ю.В. Шарова и других. С философских позиций рассматривается сущность и природа нравственных потребностей, их роль и место в системе нравственных отношений (Н.Н. Плаксина), в моральном сознании личности (С.И. Варюхина), их регулятивная функция (Т.А. Титова), дается теоретическое осмысление категории «нравственная потребность», раскрываются некоторые особенности их формирования в условиях развитого социализма. Необходимость нравственного образования в школе, начиная с начальных классов, основывается на потребности общества в нравственно зрелой личности, способной следовать принятым в социуме нормам и правилам общения, нести моральную ответственность за свои действия и поступки. Нравственное взросление младших школьников связано, прежде всего, с тем, что идеи добра и справедливости, проблемы общения – наиболее интересны для детей данного возраста [1, с. 19]. Следовательно, необходимо личностное принятие норм, овладение этическими, эстетическими и духовно - нравственными нормами, нравственными потребностями, что может обеспечить созданная учителем педагогическая ситуация. Е.М. Сафронова считает, что «педагогическая ситуация отражает сложный механизм организации предметной деятельности, системную природу, множественность условий и факторов, влияющих на результат воспитания». «Педагогическая ситуация создается целенаправленно, является особым педагогическим механизмом, который ставит воспитанника в нестандартные условия, меняющие обычное

течение его жизни, «востребующие» от него новую (более человеческую) модель поведения» [8, с. 64]. Следовательно, педагогическая ситуация, созданная педагогом, должна соотноситься с жизненной ситуацией ученика и его возрастными особенностями. Наиболее восприимчивым можно считать младший школьный возраст, так как ... «это период впитывания, накопления знаний, период усвоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной функции благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно игровое отношение ко многим из того, с чем они сталкиваются» - так характеризует этот возраст Н. С. Лейтес [2, с. 44]. По формированию нравственных потребностей у детей младшего школьного возраста, на наш взгляд, целесообразно использовать кружок, учитывающий педагогические условия и банк данных педагогических ситуаций, направленных на формирование нравственных потребностей младших школьников. С этой целью нами был разработан рабочий вариант кружкового занятия «Азбука добра». Рассчитан на 34 учебных часа (один час в неделю). Общее количество часов — 132 ч. Цель кружка: формирование у детей нравственных потребностей при построении деятельности, общения и взаимоотношений, основ мировоззрения и самовоспитания.

Задачи кружка:

- познакомить учащихся с правилами, нормами поведения в общественных местах;
- развивать коммуникативные способности школьников;
- содействовать формированию адаптивного типа взаимодействия со сверстниками и взрослыми, уважительного и тактичного отношения к личности другого человека;
- формировать устойчивую положительную самооценку школьников.

Формы, методы и приемы организации кружка: диалоги (мотивационные, рефлексивные); элементы дискуссий; практикумы; проблемные ситуации; деловые, ролевые, творческие игры; конкурсы, викторины, тесты, беседы;

Содержание кружка ориентировано на игровые, творческие формы работы с детьми (просмотр и обсуждение мультфильмов, телепередач; чтение и обсуждение познавательных и художественных книг; решение педагогических ситуаций).

Условия реализации программы: программа «Азбука добра» рассчитана на детей младшего школьного возраста 32 часа в год, 3 раза в неделю. Рекомендуемое количество учащихся в группе 20 человек.

Ожидаемые результаты:

- приобретают опыт социальной коммуникации;
- умеют: установить дружеские взаимоотношения в коллективе, основанных на взаимопомощи и взаимной поддержке; избегать плохих поступков; признаться в плохом поступке и проанализировать его;
- знание правил поведения, этикета, норм морали; знание основ нравственной культуры; равнодушие к жизненным проблемам других людей, сочувствие к человеку, находящемуся в трудной ситуации;
- умеют соблюдать порядок в доме, квартире, во дворе; бережно относятся к результатам своего труда, труда других людей, к школьному имуществу, учебникам, личным вещам; отрицательно относятся к лени и небрежности в труде, небрежливому отношению к результатам труда людей;

Программу кружка «Азбука добра» мы разделили, условно, на 5 направлений: школьный этикет, правила общения (взаимоотношения с другими людьми), о трудолюбии, культура внешнего вида, внешкольный этикет.

Занятия имеют структуру проведения:

1. Организационный момент: (приветствие).
2. Освещение проблемы занятия.
3. Основная часть
4. Работа по группам, решение педагогических ситуаций по теме занятия.
5. Рефлексия занятия.
6. Подведение итогов.
7. Ритуал прощания.

**1. Школьный этикет** Цель: закрепление знаний об основных правилах поведения в школе. *Универсальные учебные действия: сформировать навыки воспроизведения правила поведения в конкретной жизненной ситуации, научить корректно оценивать своё поведение и поведение окружающих (на уроке, на перемене) (посредством педагогических ситуаций).*

**2. Правила общения (взаимоотношения с другими людьми).** Цель: сформировать вежливое отношение к окружающим, а так же элементарные представления о добрых и недобрых поступках. Знакомство с образом этих поступков при помощи художественных произведений, сказок, фильмов; посредством анализа близких детям ситуаций жизни (школьного коллектива, семьи). Активное освоение в речевой и поведенческой практике «вежливых» слов, их значения в установлении добрых отношений с окружающими.

- Доброе, терпимое отношение к сверстнику, другу, младшим; добрые и вежливые отношения в семье, проявление элементарного уважения к

родителям, близким (конкретные жизненные ситуации). Практическое знакомство с правилами коллективных игр, позволяющих играть дружно, без

конфликтов. Пути выхода из конфликтной ситуации (преодоление ссор, драк, признание своей вины).

- Нравственное содержание ситуации (литературной, жизненной), их оценивание (посредством педагогических ситуаций).

### ***Универсальные учебные действия***

*Использовать* в речи слова вежливости. *Участвовать в диалоге:* высказывать свои суждения по обсуждаемой теме, анализировать высказывания собеседников, добавлять их высказывания. *Высказывать предположение* о последствиях недобрых поступков (в реальной жизни, героев произведений). *Создавать* по иллюстрации словесный портрет героя (положительный, отрицательный), *описывать* сюжетную картинку (серию). *Оценивать* адекватно ситуацию и предотвращать конфликты (посредством педагогических ситуаций). *Самостоятельно формулировать* правила коллективной игры, работы.

### **3. О трудолюбии.**

Цель: воспитание положительного отношения к труду как важнейшей ценности, развитие потребности в творческом труде, формирование навыков анализа и оценки своих действий в труде, дежурстве и т.д. (посредством педагогических ситуаций).

**Универсальные учебные действия:** научить проводить хронометраж дня, анализировать свой распорядок дня, корректировать его, оценивать свои действия по подготовке домашних заданий, труда, дежурств и т.д.

#### **4. Культура внешнего вида.**

- Культура внешнего вида как чистота, опрятность, аккуратность в человеке.
- Правила опрятности и их значение для здоровья, уважения окружающих, собственного хорошего самочувствия.
- Оценка внешнего вида человека, критерии такой оценки: аккуратность, опрятность, удобство, соответствие ситуации.

#### **Универсальные учебные действия**

*Воспроизводить* основные требования к внешнему виду человека в практических и жизненных ситуациях. *Оценивать* внешний вид человека.

#### **5. Внешкольный этикет.**

Цель: формирование вежливого отношения к людям как потребность воспитанного человека. Особенности вежливого поведения в разных жизненных ситуациях (на улице, в транспорте, во время прогулок): уступит место маленьким и пожилым, за причинённые неудобства, неприятности надо извиниться.

#### **Универсальные учебные действия**

*Использовать* доброжелательный тон в общении. *Оценивать* характер общения (тон, интонацию, лексику), поведения в общественных местах. Результатом формирования нравственных потребностей у младших школьников посредством кружкового занятия с элементами педагогических ситуаций, может выступать душевное благополучие, выработка детьми собственного отношения к понятиям «истинное» и «ложное», умения отвечать за последствия своих поступков, принимать верные решения, а так же практическое применение детьми духовно - нравственных категорий в реальной ситуации. Основной целью занятий кружка является формирование у детей нравственных ориентиров при построении деятельности, общения и взаимоотношений, основ мировоззрения и самовоспитания. В основе отбора содержания нравственного образования, методов его реализации в учебно - воспитательном процессе лежит принцип гуманизма. Для достижения лучших результатов по формированию нравственных потребностей у младших школьников используются разнообразные методы работы с детьми такие, как

- **лично направленные**, когда содержание становится актуальным для каждого ребёнка;
- **стимулирующие**, когда через диалог поддерживается свобода высказываний, что способствует раскованности, пробуждению у детей интереса к нравственным проблемам и созданию общественного мнения;
- **развивающие** нравственное сознание;
- **активизирующие**, пробуждающие творческие способности личности, его эмоциональную сферу. Содержание ориентировано на игровые, творческие формы, проектную деятельность, работу с фольклорной и художественной литературой. Это позволяет в яркой форме довести до сознания ребёнка представления о внутреннем мире человека: его переживаниях, мотивах, сопровождающих выбор действия и

являющихся двигателями поступков. Всё это в реальной жизни скрыто от внимания ребёнка, а использование художественного произведения позволит учителю использовать эмоционально образную форму народных произведений и художественной детской литературы в целях развития личностно значимого поведения.

Содержание программы кружка раскрывает правила нравственного поведения и тот внутренний механизм, который определяет их сущность (потребность выполнять правила на основе понимания их необходимости; мотивация поведения, поступка, т.е. желание, стремление делать людям добро и не причинять зла, неудобства, неприятности). Результатом формирования нравственных потребностей у младших школьников посредством кружкового занятия с элементами педагогических ситуаций, может выступать душевное благополучие, выработка детьми собственного отношения к понятиям «истинное» и «ложное», умения отвечать за последствия своих поступков, принимать верные решения, а так же практическое применение детьми духовно - нравственных категорий в реальной ситуации.

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

1. Азбука нравственного воспитания / Под ред. И. А. Каирова, О.С.Богдановой. – М.: Просвещение, 1996. – 176 с.
2. Лейтес Н. С. Умственные способности и: возраст. М., 1971, гл. I, с.—45.
3. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. - N 12. - 22.03.2010; Российская газета. - 2011. - 16 фев. - N 5408.
4. Сафронова Е.М. Воспитательная деятельность в современной школе: ориентация на личность: учеб. пособие. Волгоград: Перемена, 2003. 181 с.

© Л. Д. Астаева, 2016

**УДК 37**

**А.Г. Багдасарян**

магистрант

факультета иностранных языков

Челябинский государственный педагогический университет

Г. Челябинск,

Российская федерация

#### **ЧТЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В условиях современного общества в связи с всемирной глобализацией и интернационализацией исключительно возрос интерес к изучению иностранных языков, что является необходимым условием высокой квалификации любого специалиста.

Английский язык занимает первое место по популярности, что связано с созданием всемирного экономического, информационного и культурного пространства. Соответственно встает вопрос о том, как обучать языку, какими методами, как эффективно организовать учебный процесс.

Выделяют средства языкового общения, такие как говорение, слушание, письмо. Среди них особое место занимает чтение по распространенности важности и доступности, у которого своя специфическая роль, как средства коммуникации. Чтение относится к видам речевой деятельности, входит в сферу коммуникативно - общественной деятельности людей, обеспечивает определенную форму вербального общения и представляет собой процесс извлечения информации из письменного текста.

Нормальный процесс чтения базируется на функционировании механизмов чтения про себя (или вслух), «технической стороне чтения», т.е. на навыках чтения, которые представляют собой автоматизированные зрительно - речемоторные - слуховые связи языковых явлений с их значением, на основе которых осуществляется узнавание и понимание письменных знаков и письменного текста в целом и, следовательно, реализация совершенного коммуникативного умения чтения. При недостаточно совершенном и особенно при несовершенном владении чтением наблюдается различного рода ошибки – «технические» и смысловые, которые, несомненно, затрудняют процесс восприятия и понимания текста [3, с. 85].

Предметом чтения является чужая мысль, которая закодирована в письменном фиксированном тексте и подлежит распознаванию при зрительном восприятии. Продуктом чтения является раскрытие смысла зрительно воспринимаемого произведения, иными словами понимание, которое может отличаться по степени полноты, точности и глубины. Так как чтение осуществляется на основе письменно фиксированного текста, это дает возможность (в отличие, например, от аудирования) вернуться к нему при непонимании и уделить больше внимания анализу с целью раскрыть содержание.

Чтение имеет трехфазовую структуру: мотивационно - побудительная фаза, то есть возникновение потребности, желания, интереса к ее осуществлению; аналитико - синтетическая фаза, то есть процесс от зрительного восприятия графических знаков к его узнаванию, осознанию, пониманию; фаза контроля и самоконтроля, то есть вынесения понимания на внешний план.

Таким образом, чтение – сложный специфический вид внутренней речевой деятельности человека, так как процесс понимания скрыт от наблюдения [1].

Целью обучения чтению является формирование умений чтения. Такие параметры как полнота, глубина, точность понимания характеризуют полноценные коммуникативные умения. Полнота проявляется в степени понимания содержания текста, глубина – степени содержания подтекста, точность – в характере понимания как главной, так и второстепенной информации, а также языковых средств выражения.

От уровня владения активным и пассивным языковым материалом зависит достижение вышеуказанных параметров, а также уровень сформированности коммуникативных умений чтения. При обучении необходимо учитывать характер текстов и характер владения материалом. Содержание обучения чтения

предусматривает: овладение лингвистической и экстралингвистической информацией, а также распознавание текста. Качественно подобранный материал для чтения позволяет в значительной степени поддерживать непосредственный интерес к иностранному языку. Положительное влияние чтения особенно заметно в овладении языковым материалом. Чтение текстов обеспечивает лучшее его понимание и запоминание, формирует у обучающегося чувство языка и обогащает его память новыми языковыми единицами. Весь процесс чтения создает благоприятные условия для непроизвольного запоминания языкового материала [2].

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

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Климентенко А.Д., Миролубова А.А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
3. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

© А.Г. Багдасарян, 2016

**УДК 159.9**

**О.С. Балалайкина**

Студентка  
педагогического факультета  
Педагогический институт  
ФГБОУ ВО ИГУ  
г. Иркутск,  
Российская Федерация

### **СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТАТУСОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТИМНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Юношество – это пора расцвета дружбы и любви. Переход из детства в мир взрослых. Развивается рефлексия, юноши анализируют себя, идентифицируют с определенным образом «Я», осознают свою уникальность [4, с. 11], [7], появляется страстное желание быть понятым, открыть свои чувства кому - либо, понять другого [3, с. 152], [6], . Именно в этом возрасте появляется потребность в психологической интимности с близким человеком, желание завести верных, понимающих друзей, формируется статус психологической интимности. Именно поэтому, необходимо выявлять особенности проявления статусов психологической интимности для своевременной коррекции, учитывать особенности, как девушек, так и юношей.

В.Р. Орестова понимает интимность как способность к установлению близких межличностных отношений — дружбы и любви [5, с. 115]. Н.В. Дмитриева и Н.В. Буравцова определяют интимность как феномен принадлежности и эмоциональной

связи с другим человеком. Она включает взаимность, ранимость и открытость [1, с. 57]. В своем исследовании мы подразумевали под интимностью способность к установлению близких межличностных отношений (дружбы и любви), характеризующихся взаимностью, ранимостью, открытостью, способностью сопереживать партнеру.

В установлении близких межличностных отношений важную роль играет способность к эмпатии. В.И. Долгова определяет эмпатию, как процесс эмоционального отклика одной личности на переживания другой, проявляющийся в понимании партнера по общению, сочувствии и сопереживании, а также активной поддержке и оказании помощи[2, с. 4].

В нашем исследовании приняло участие 30 студентов в возрасте от 17 до 21 года. Из них юношей 11 человек (36,67 %) и девушек 19 человек (63,33 %). Нами была использована методика определения статусов психологической интимности, описанная в статье В.Р. Оресовой и В.А. Мохова [5].

Мы выявили, что у 40 % (12 человек) респондентов стереотипный статус, что означает недостаточный уровень глубины взаимоотношений и отсутствие длительных, сопровождающихся принятием обязательств отношений любви с противоположным полом. Статусы, в отношении которых можно говорить о подлинной интимности (интимный, прединтимный), в сумме составляют всего 30 % (9 человек). Было выявлено 6,67 % (2 человека) респондентов, которые выбиваются из рамок существующих статусов психологической интимности. У них отсутствовали дружеские отношения со сверстниками обоих полов, глубина взаимоотношений, однако наблюдалось наличие длительных отношений с противоположным полом. Изолированный статус имеют 6,67 % (2 человека) опрошенных, псевдоинтимный 16,67 % (5 человек). Это изображено на рисунке 1.

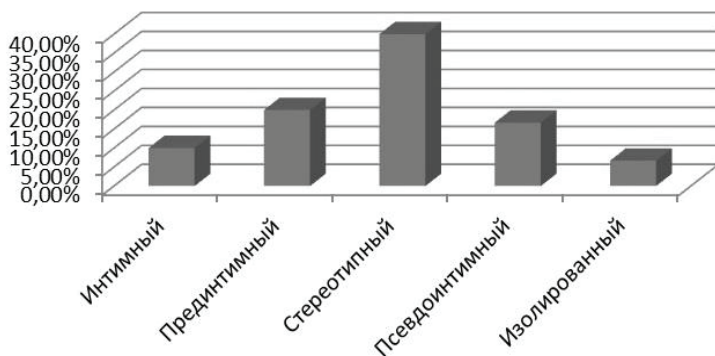


Рисунок 1. Результаты диагностики статусов психологической интимности.

Анализируя показатели, представленные на рисунке 2, можно сказать, что среди юношей отсутствует интимный статус, а прединтимный выявлен только у 18,18 % (2 человека)

опрошенных. Стереотипный статус составляет 45,45 % (5 человек), псевдоинтимный характерен 27,27 % (3 человека), изолированный статус определен у 9,09 % (1 человек).

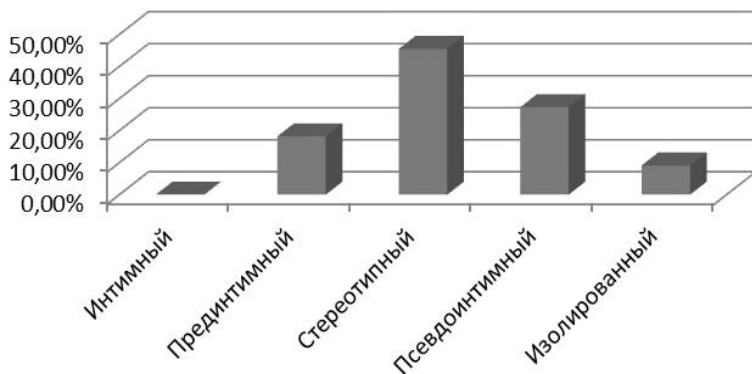


Рисунок 2. Результаты диагностики статусов психологической интимности среди юношей.

Как видно на рисунке 3, интимный и прединтимный статусы в сумме составляют 36,84 % (7 человек), это говорит о том, что среди девушек наблюдаются более интимные отношения, чем среди юношей (у юношей интимный и прединтимный статусы в сумме на 18,66 % меньше, чем у девушек). Стереотипный статус все еще преобладает и занимает 36,84 % (7 человек), псевдоинтимный выявлен у 10,53 % (2 человека) опрошенных, изолированный соответствует 5,26 % (1 человек).

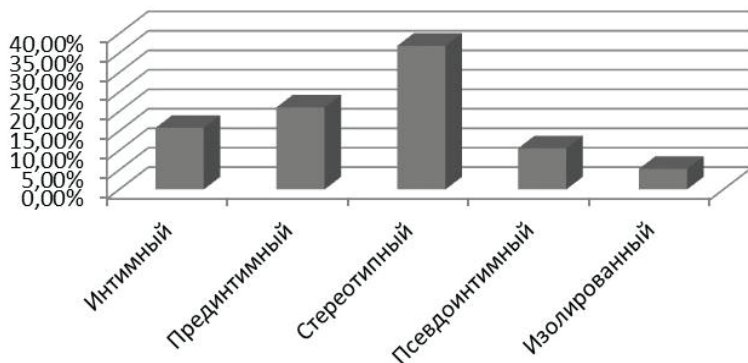


Рисунок 3. Результаты диагностики статусов психологической интимности среди девушек.

Мы рассмотрели особенности соответствия уровней способности к эмпатии по отношению к статусам психологической интимности, представленные на рисунке 4.

Интимный статус отличается только высоким и средним уровнем, где высокий составляет 33,33 % (1 человек), а средний уровень характерен для 66,67 % (2 человека). У изолированного статуса высокий уровень составляет 50 % (1 человек) и средний 50 % (1 человек). В прединтимном статусе низкий уровень выражен 50 % (3 человека), средний уровень, так же, составляет 50 % (3 человека). Стереотипному статусу соответствует 58,33 % (7 человек) среднего уровня, 33,33 % (4 человека) низкого и 8,33 % (1 человек) очень низкого уровня. Псевдоинтимный статус отличается наличием 60 % (3 человека) среднего уровня способности к эмпатии, 20 % (1 человек) низкого уровня и 20 % (1 человек) очень низкого уровня.

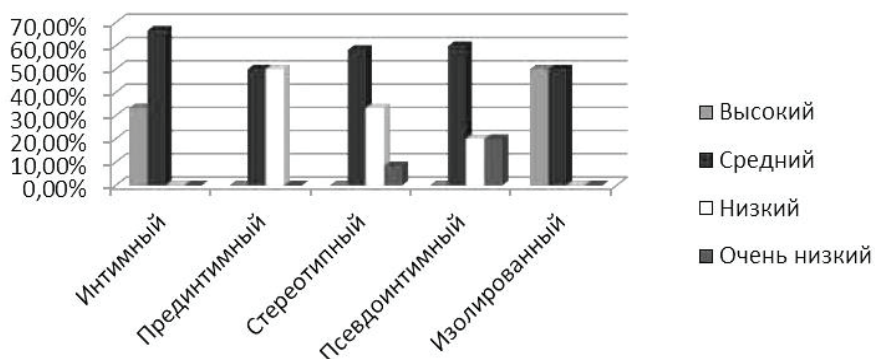


Рисунок 4. Уровни способности к эмпатии по отношению к статусам психологической интимности.

Можно сделать вывод, что юношеству в большей степени характерен стереотипный статус психологической интимности. Девушкам характерны более интимные отношения, нежели юношам. Интимному статусу соответствует высокий и средний уровень способности к эмпатии, что говорит о необходимости развития этой способности для улучшения глубины взаимоотношений. Изолированному статусу так же характерен высокий и средний уровень, можно предположить, что респонденты способны проявлять на достаточно высоком уровне глубину взаимоотношений.

#### Список использованной литературы:

1. Дмитриева, Н.В. Интимность в структуре личностного пространства / Н.В. Дмитриева, Н.В. Буравцова // Международный научно - исследовательский журнал. - 2013. - № 10 - 4 (17). - С. 57 - 59.
2. Долгова, В.И. Эмпатия / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. - М.: Издательство «Перо», 2014. - 185 с.
3. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. - Издательство: Просвещение, 1989. - 256 с.
4. Обозов, Н.Н. Возрастная психология: юность и зрелость / Н. Н. Обозов. – СПб: ЛНПП «Облик», 2002. - 135 с.

5. Орестова, В.Р. Методика определения статусов психологической интимности / В. Р. Орестова, В.А. Мохов // Психологическая диагностика. - 2005. - №4. - С.115 - 133.

6. Перке В.И. Представления о профессиональных ценностях студентов - будущих социальных педагогов // Science XXI century: Proceedings of materials the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary - Russia, Moscow, 30 - 31 July 2015. – С. 771 - 782.

7. Перке В.И. Формирование жизнестойкости у студентов - первокурсников в период сдачи экзаменационной сессии как направление саморазвития и самосовершенствования личности / Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2015. – С.357 - 369.

8. Фонталова Н.С., Перке В.И. Взаимосвязь карьерных ориентаций личности будущего специалиста с их социальной эффективностью // Известия Иркутской государственной экономической академии. — 2015. — Т. 6, № 3. —[http:// izvestia.isea.ru / reader / article.aspx?id=20151](http://izvestia.isea.ru/reader/article.aspx?id=20151).

© О.С. Балалайкина, 2016

**УДК 378**

**Н.В. Белозерцева**

К.п.н., доцент кафедры романо - германских языков  
Московский государственный  
гуманитарно - экономический университет  
г. Москва,

Российская Федерация

**М.С. Перекалин**

студент факультета иностранных языков  
Московский государственный  
гуманитарно - экономический университет  
г. Москва,

Российская Федерация

**Т.А. Фатьянова**

студентка факультета иностранных языков  
Московский государственный  
гуманитарно - экономический университет  
г. Москва,

Российская Федерация

## **ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ НАУЧНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Согласно современным требованиям одним из важнейших компонентов профессионального образования является формирование готовности у студентов к

научно - исследовательской деятельности [5]. Для специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» она закреплена в профессиональной компетенции 18 (ПК - 18) и трактуется разработчиками ФГОС как «способность применять методы научных исследований в профессиональной деятельности, анализировать материалы исследований в области лингвистики, межкультурной коммуникации и переводоведения с соблюдением библиографической культуры для решения профессиональных задач» [4].

Тем не менее, формирование готовности к профессиональной деятельности вообще и научно - исследовательской деятельности в частности может быть затруднено в условиях инклюзивного высшего образования из - за «изначально разного уровня знаний, компетенций; разной скорости усвоения; малого социального опыта; сложного психического состояния; низкой мотивации к профессиональной деятельности; несформированности деятельностной компетенции» у студентов с ограниченными возможностями [1, с. 217 - 218]. Преодолеть вышеназванные трудности, на наш взгляд, преподавателю поможет «индивидуальный подход к каждому студенту, реализация которого возможна через использование современных педагогических и информационных технологий в процессе аудиторных занятий, а также автономного обучения» [2, с. 116].

В общем и целом студенты с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) демонстрируют невысокую степень заинтересованности в научно - исследовательской деятельности. Согласно нашим наблюдениям, не более 12 процентов студентов факультета иностранных языков названной категории активно участвуют в научно - исследовательских проектах и конференциях. На наш взгляд, причинами низкого уровня мотивации является недостаточная сформированность учебной учебно - познавательной компетенций выпускников школ.

В этой связи нами было разработано два способа формирования готовности к осуществлению научно - исследовательской деятельности у студентов с ОВЗ. Первый, рассчитанный на менее активных и заинтересованных студентов, предполагает формирование учебно - познавательной компетенции, поскольку, как справедливо полагает Сысоев П.В., именно её формирование предшествует формированию других компонентов компетенции [3, с. 22]. Второй ориентирован на более подготовленных и активных студентов. Поскольку их деятельность более целенаправленная и осознанная, разработку стратегии по решению проблемы мы начали совместно с ними.

Нами был проведен опрос среди студентов факультета иностранных языков ФГБОУИ ВО «МГГЭУ». На первый вопрос, «чем может быть полезна и интересна научная работа студентам?», студенты ответили, что им нравится расширять кругозор, самосовершенствоваться, искать единственно верный способ решения проблем. Научная работа хороша еще и тем, что она формирует критическое мышление, учит студентов внимательно слушать точку зрения окружающих людей и четко формулировать собственную. Кроме того, научная деятельность учит грамотно ставить цели и задачи, формулировать проблему и вопросы, на которые нужно найти ответы.

На второй вопрос, «Что дает лично вам участие в научных мероприятиях? Что дает другим студентам?» студентами были названы четыре причины: а) интерес к решению разных сложных задач, проблем, способности самостоятельно приходить к каким - то выводам; б) интерес к познанию нового; в) возможность самоутверждения, повышения своего авторитета среди других; г) возможность выйти за рамки привычного образования внутри вуза, начать сотрудничество с различными издательствами, завести новых друзей.

Из всех форм научной работы, проводимой со студентами (научный кружок, подготовка статьи к публикации, участие в конференции, участие в конкурсе научных работ, написание курсовой / выпускной квалификационной работы, проектная работа) наиболее интересными были названы научный кружок и проектная работа, т.к. студентов привлекает работа в сотрудничестве и совместный научный поиск. Некоторых студентов привлекает возможность высказать свою точку зрения в дискуссионном клубе. Это особенно важно и нужно для студентов с ОВЗ, поскольку мыслительные процессы у них протекают столь же быстро, что и у здоровых студентов, а времени на подготовку и написание статьи или курсовой работы они тратят значительно больше.

Стимулировать научный поиск в студенческой среде возможно, по мнению большинства, с помощью посещения лекций известных ученых или встреч с интересными людьми (например, профессиональными переводчиками). Тема исследования также должна быть интересной и актуальной для студентов. Хорошо стимулируют мыслительную активность конкурсы научных работ с призами (материальными либо в виде экскурсий или иных учебных и профессиональных бонусов). Некоторые студенты считают, что для поддержания интереса к научно - познавательной деятельности преподавателю необходимо осуществлять консультационную поддержку студентов, помогать в поиске нужных источников.

Для улучшения научной работы на факультете студентами было предложено разнообразить научно - познавательную деятельность студентов, внести такие виды, как экскурсии, участие в мероприятиях, связанных с профессиональной деятельностью, совместное обсуждение профессиональных кейсов, а также выпуск / ведение студенческого журнала / интернет сайта с публикацией итогов научных мероприятий. Важным замечанием было также приглашать в жюри на конференцию независимых специалистов, в том числе потенциальных работодателей.

Учитывая все вышеизложенные предложения, преподаватели кафедры внесли коррективы в учебную и научную деятельность, а именно:

- была разработана стратегия повышения мотивации к учебно - познавательной деятельности у студентов факультета иностранных языков;
- в учебный процесс были внесены специальные профессионально - ориентированные проблемные задания («кейсы»);
- было организовано больше научных кружков и дискуссионных клубов;
- было организовано больше конкурсов разного вида и уровня сложности, с призовыми местами и наградами;
- проводились встречи с маститыми профессиональными переводчиками и начинающими, выпускниками нашего вуза;

- намечены поездки и экскурсии.

Таким образом, проблему активизации научно - исследовательской деятельности у студентов вуза инклюзивного образования возможно решить с помощью индивидуального подхода и обязательно с учетом мнения самих студентов.

### **Список использованной литературы:**

1. Белозерцева Н.В., Джабраилова В.С. Профессиональная подготовка лиц с ОВЗ в условиях компетентностного подхода // Социально - гуманитарные знания. – 2015. - №6. - с. 214–221.

2. Белозерцева Н.В., Насонова Е.А., Фатьянова Т.А. Условия организации студенческой автономии в языковом образовании при компетентностном подходе // Человек. Общество. Инклюзия. – 2015. - № 3 (23). - с.115 – 126.

3. Сысоев П.В. Формирование учебно - познавательной компетенции в целях обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2015. - №10. – с. 15 - 24.

4. Проект приказа министерства образования и науки Российской Федерации об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 45.05.01 «Перевод и переводоведение» (уровень специалитета) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PNPA;n=9251> (дата обращения: 04.06.2016).

5. ФГОС ВПО по направлению подготовки специалитета 035701 Перевод и переводоведение. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_10/prgm2048-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prgm2048-1.pdf) (дата обращения: 04.06.2016).

© Н.В. Белозерцева, М.С. Перекалин, Т.А. Фатьянова, 2016

**УДК 378.1; 371.3**

**Е. А. Бен,**

студент, Новокузнецкий филиал - институт ФГБОУ ВПО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия  
*Научный руководитель:*

**О. А. Козырева,**

к. п. н., доцент, Сибирский государственный индустриальный университет,  
Новокузнецкий филиал - институт ФГБОУ ВПО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

### **НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ КАТЕГОРИИ «ВОСПИТАНИЕ» В ИЗУЧЕНИИ КУРСА «МЕТОДИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ»**

Теория и практика педагогического моделирования в работе педагога по физической культуре [1 - 9] отмечает важным владение педагогом арсеналом средств и методов уточнения и детализации моделей воспитания в иерархии определяемых смыслов,

целеполагания и мотивации развития и саморазвития личности. Определим категорию «воспитание» в системе реализуемых условий и потребностей, возможностей педагогического моделирования и педагогической методологии.

Воспитание с точки зрения адаптивного подхода – процесс формирования и развития личности в системе социально - образовательных отношений и институтов социализации, культуры, образования и спорта, гарантирующих учет в адаптивной и акмепедагогической формах воспроизводства уровня развития антропосреды оптимальность выбора и продуктивность определяемых решений и задач современного образования и профессионально - трудовых отношений.

Воспитание с точки зрения гуманистического подхода – процесс решения задач формирования социального опыта личности в модели учета условий и возможностей формирования ценностей и ресурсов воспроизводства гуманизма, фасилитирующего оптимизацию дихотомического выбора адаптивного и акмепедагогического способа самореализации и социализации личности.

Воспитание с точки зрения здоровьесберегающего подхода – процесс формирования потребностей личности в развитии и саморазвитии, самовыражении и самореализации, где основы общечеловеческих ценностей и здоровья предопределяют качественное преобразование условий развития и самоутверждения личности в моделях социальных отношений и включенности личности в систему непрерывного образования, гарантирующих сохранение самостоятельности и функциональности, гибкости и конкурентоспособности личности как продукта и двигателя всех преобразований в обществе.

Воспитание с точки зрения синергетического подхода – процесс самоорганизации социально - образовательных отношений в выборе модели и ресурсов успешного развития личности в реализуемых условиях практико ориентированной деятельности и общения, в ресурсах которых самоорганизация и диалектика визуализируют возможные и достигнутые результаты формирования социального опыта, опыта деятельности и общения, сформированности мировоззрения, самооценки, выбора уровня притязаний, формируемых смыслов и реализуемых условий сотрудничества и самоутверждения, самоактуализации и самореализации в выбранных направлениях взаимодействия и рефлексии.

Воспитание с точки зрения ситуационного подхода – процесс формирования социального опыта личности в ситуационно - моделируемых ресурсах современного образования и культуры самовыражения, самореализации и самостоятельной работы, предопределяющих успешное решение задач не только в лабораторных условиях, но и в самостоятельном, персонифицированном выборе приоритетов и форм сотрудничества и самовыражения, самоидентификации и самоактуализации, самопрезентации и самоутверждения, гарантирующих успешность в выбранном поле деятельности и поликультурных, полисубъектных отношениях.

Выделенные определения являются продуктами анализа и педагогического моделирования, будут использованы в структуре изучения курсов современной педагогики и прохождения педагогической практики.

### Список использованной литературы

1. Козырева О.А. Культура самостоятельной работы личности в конструктах педагогической методологии // Интернетнаука. 2016. № 5. С.478 - 488.
2. Козырева О. А. Феноменологические особенности формирования культуры самостоятельной работы педагога // Вестник СГУ. 2011. №2(73). С.109 - 117.
3. Козырева О. А. Технология системно - педагогического моделирования в условиях непрерывного профессионального образования // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3 - 2. С. 355 - 359.
4. Коновалов С. В., Козырева О. А. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник ТГПУ. 2015. №12 (165). С.129 - 135.
5. Свиarenко В.Г., Козырева О.А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учеб. пособ. для пед. вузов и сист. доп. проф. образования. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92 с.
6. Бобровская Ю.К., Козырева О.А. Особенности детерминации категории «воспитание» в структуре изучения курса «Теоретическая педагогика» // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 4. URL: <http://human.snauka.ru/2016/04/14723>
7. Креган А.С., Зубанов В.П., Свиarenко В.Г. Возможности педагогического моделирования в воспитательной работе педагога по физической культуре // Современная педагогика. 2016. № 4. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/04/5596>
8. Сидоров А.О., Козырева О.А. Воспитательная работа педагога по физической культуре в образовательной организации // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 5. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/05/66971>
9. Шарабарин Ю.А., Козырева О.А. Возможности уточнения будущими педагогами по физической культуре категории «воспитание» в конструктах современной педагогики // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 5. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/05/67002>

© Е. А. Бен, 2016

УДК 373.31

**Бертасова М.,**  
студент ФГБОУ ВПО "УлГПУ  
им. И.Н.Ульянова"  
г.Ульяновск, РФ  
Научный руководитель:  
д.п.н., проф. Арябкина И.В.

### РОЛЬ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

До недавнего времени мы часто не задумывались, где создана та или иная сказка, где зародилась народная игра, в каком селе высказана та или иная народная

мудрость, появившаяся в пословице. Между тем, определяя родину того или иного текста, можно лучше понять не только региональную историю, но и вспомнить игры, песни, сказки своей бабушки, прикоснуться к истории своего рода, задуматься о родовой чести и достоинстве. Необходимо, чтобы принцип педагогики «От близкого – к далекому» реализовывался и по отношению к фольклору. Так, Симбирско – Ульяновское Поволжье является полиэтническим регионом средней полосы России. Невозможно знакомить детей с культурой своего края без изучения и разучивания колыбельных песен.

Актуальность работы в данном направлении вытекает из того, что в практике современных школ отсутствуют проекты по ознакомлению детей младшего школьного возраста с традиционной музыкальной культурой на основе колыбельных песен в то время как роль колыбельных песен в духовно - нравственном развитии ребенка сложно переоценить.

Колыбель - происходит от слов «колебать», «колыхать», «качать». Колыбельные песни формируют первый словарный запас ребёнка, образную картину мира, выраженную в слове. Они содержат широкий круг сведений об окружающем мире, прежде всего о тех предметах, которые близки опыту людей.

Колыбельные песни – это один из самых откровенных родов народной поэзии: это беседа женщины со своей душой, не стесняемая, чьей бы то ни было критикой. К колыбельным песням особенно подходят следующие слова Н.И. Костомарова, сказанные им о народной поэзии вообще: «Поэзия есть принадлежность человека: без нее он не может дышать».

Колыбельные песни - песни, исполняемые в основном матерью или нянькой при укачивании ребенка. Их основное назначение – размеренным ритмом и монотонным мотивом успокаивать ребенка, а также регулировать движение колыбели. В связи с этим вторым своим назначением колыбельные песни могут быть рассматриваемы отчасти и как «рабочие» песни, неразрывно связанные с трудом и отображающие в себе ритмы трудового процесса. Колыбельные песни формируются под воздействием множества факторов. Среди них – влияние различных социальных и возрастных групп, их фольклора, массовой культуры, бытующих представлений и многого другого.

Вопреки некоторым мнениям о том, что колыбельные песни следует отнести к детскому фольклору, Г.С. Виноградов считает: "От того, что их исполняют и дети, произведения этой группы не делаются детским фольклором, подобно тому, как исполнение детьми солдатских песен не даёт права на включение солдатской песни в детский фольклор, пока эти песни не выпадут из фольклора взрослых и не станут достоянием только детей". Однако, то, что колыбельные песни - жанр народного фольклора, сомнения у исследователей не вызывает. Э.С. Литвин вполне справедлив, когда называет эти произведения одним "... из древнейших жанров фольклора всех народов".

В течение многих веков колыбельные песни любовно и мудро поучают ребёнка, приобщают его к высокой моральной культуре своего народа, к истокам родного истинного народного творчества. Яркие эпитеты, текстовые повторы, меткие сравнения позволяют ребёнку познакомиться с миром древнейшей культуры, с историей народа. Колыбельная песня является поистине особым жанром фольклора любого народа мира.

Кроме того, в колыбельной песне берет начало впитывающая обычаи и традиции народная педагогика. Ребёнку необходимо чувствовать себя любимым. Ласковое

обращение к малышу словами колыбельной помогает удовлетворить его потребности в общении с любящим и заботливым взрослым, рождая ответное чувство привязанности и любви к родному человеку. Через колыбельную песню у ребёнка формируются первые впечатления, перерастающие в потребность в художественном слове и музыке.

Таким образом, колыбельная песня - это лирический рассказ об окружающем мире и начальные представления ребенка о жизни. Она включает в себе могучую силу, позволяющую развивать речь детей. Особая ритмическая организация, спокойная интонация, приёмы уменьшения способствуют формированию умения видеть и понимать красоту родного языка, а через это воздействуют на воспитание эстетических чувств ребёнка. Именно воспитательной значимостью народной колыбельной песни определен интерес к ней не только исследователей, собирателей фольклора, но и педагогов и воспитателей.

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

1. Арябкина И.В. Культурно - эстетическая компетентность учителя начальной школы: структура и проблемы формирования в системе высшего профессионального образования // Поволжский педагогический поиск. 2012. №1(1). С. 61 - 68.
2. Арябкина И.В. Полихудожественные контексты культурно - эстетического развития современных младших школьников // Научное мнение. 2016. №2 - 1. С. 65 - 68.
3. Капица Ф. С. Русский детский фольклор: Учебное пособие для студентов вузов Ф. С. Капица, Т. М. Калядич. – Флинта: Наука, 2012 год.
4. Радынова О.П. Народные колыбельные песни: слушаем и поем. Учебное пособие к программе «Музыкальные шедевры». - М., 2008 г
5. Русское устное народное творчество. Хрестоматия по фольклористике: Учеб. пособие Сост. Ю. Г. Круглов, О. Ю. Круглов, Т. В. Смирнова; под ред. Ю. Г. Круглова. – М.: Высш. шк., 2012 год.

© М. Бертасова, 2016

**УДК 372.881.111.1**

**И.Х. Бетретдинова,**  
преподаватель кафедры иностранных языков  
Филиал Военной Академии РВСН  
им.Петра Великого,  
Г.Серпухов, Московская область

#### **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ КУРСАНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Общая цель учебной дисциплины «Иностранный язык» в высших военных учебных заведениях определяется формированием у курсантов способности к письменной и устной деловой коммуникации, к чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на одном из иностранных языков, готовности поддерживать речевые контакты на иностранном языке с представителями иных культур и национальностей в мотивированных и немотивированных ситуациях общения в бытовой и социально - культурной сфере в формальной и неформальной обстановке и адекватно реагировать на проявление

специфики речевого и неречевого поведения собеседника, а также понимания на слух и передачи сведений и содержания военных документов или материалов по специальности на иностранном языке.

В данном контексте возрастает роль развития и совершенствования коммуникативной компетенции у курсантов не только на практических занятиях по иностранному языку, но и в рамках внеаудиторной деятельности. Одним из таких направлений является подготовка к участию в различных конкурсах и олимпиадах, в том числе и в ежегодной Международной олимпиаде курсантов образовательных организаций высшего образования по иностранному языку.

Как известно, олимпиада включает в себя несколько туров, в том числе и оценку навыков устной речи участников. Регламент олимпиады 2016 года определил III тур как номинацию «Лучший образец» и заключался в выполнении следующего задания. Двум участникам конкурса (членам разных команд) надлежало выступить в роли технических специалистов, имеющих различающиеся точки зрения на выбор одного из двух технических образцов, представленных на конкурс. Используя предложенный наглядный материал (изображения образцов и их ТТХ), каждый участник в течение определённого времени должен был объяснить своему оппоненту причины выбора указанного образца, его преимущества, возможный положительный эффект от его принятия на вооружение. Затем в отдельное отведённое время каждый участник отвечал на вопросы своего оппонента, который стремился выяснить причины такого выбора и подвергнуть его сомнению на определённых основаниях [2].

Для увеличения эффективности процесса подготовки к данному туру Международной олимпиады, курсантам было предложено изучить соответствующую профессиональную терминологию, охватывающую данные темы:

- Основное устройство, конструктивные элементы технических устройств, механика работы частей и агрегатов. Материалы, физические характеристики и параметры работы образцов.

- Научные открытия и технические новшества, положенные в основу развития военной и специальной техники.

- Назначение технических устройств. Взаимодействие системы человек - машина.

Обоснование решений о внедрении (приобретении) новых образцов специальной техники. Перспективные образцы.

- Корабли, автомобильная и иная самоходная техника, на борту которой размещается экипаж.

Закрепление изученных лексических единиц по вышеперечисленным темам проводилось в рамках работы над тематическими наглядными материалами: сравнительными таблицами ТТХ различных образцов техники, презентациями, а также видеофрагментами. Следует отметить, что наряду с лексическим материалом было целесообразно повторить основной грамматический материал, а также вводные слова, которые способствуют логической организации и грамотности устного выступления.

С целью отработки устных высказываний курсантов был разработан примерный план высказывания, отвечающий требованиям номинации:

*I'd like to present you (the new model of) ...*

*I've chosen it for some reasons.*

*To my mind, it has a lot of advantages.*

*There are several arguments which support my position.*

*Firstly, ... . Secondly, ... . Thirdly, ... . Finally, ... .*

*In addition, ... . Besides, ... . Also, ... .*

*These specifications / characteristics make the ... suitable for the implemented tasks / military purposes.*

*In my opinion, it's the best solution for ...*

Также курсанты тренировались отвечать на следующие вопросы:

*Why do you consider this model to be the best one?*

*What are possible drawbacks of your model?*

*Are there any limitations in use?*

*How could you prove the suitability of the model for the military purposes?*

Необходимо подчеркнуть, что систематические тщательно разработанные занятия, комплекс различных заданий в сочетании с планом высказывания позволили курсантам Военной Академии РВСН им.Петра Великого (филиал г.Серпухов) войти в десятку лучших команд по результатам прохождения III тура.

Несомненно, участие курсантов в олимпиадах - это эффективное средство формирования знаний, умений и навыков, необходимых для их личностного и профессионального самоопределения. Олимпиады также являются стимулом и мотивацией личностного и интеллектуального развития будущих офицеров, развивая и поддерживая их интерес к познавательной деятельности. Участие в подобных мероприятиях помогает развивать таланты и способствует становлению будущих высококвалифицированных специалистов, которые представляют собой большую ценность в нашей стране в современную эпоху [1, с. 3].

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

1. Олимпиада "Полиглот" по иностранным языкам. Вып.1 / под ред. М.В. Вербицкой и др. - М.: Просвещение, 2012. - 208 с.

2. Регламент проведения Международной олимпиады курсантов образовательных организаций высшего образования по иностранному языку в 2016 году [Электронный ресурс] / сайт Министерства обороны Российской Федерации. - Режим доступа: <http://ens.mil.ru/education/documents/more.htm?id=12000560@egNPA>, свободный. (Дата обращения: 02.06.2016 г.).

© И.Х. Бетретдинова, 2016

**УДК 614.8**

**А.Э. Болотин**, д.п.н., профессор, СПб ПУ Петра Великого

**В.С. Васильева**, к.п.н., доцент, СПб ПУ Петра Великого

**Т.В. Данилова**, соискатель, СПб университет ГПС МЧС России  
Санкт - Петербург, Российская Федерация

### **СТРУКТУРА ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО - УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ**

В современных условиях наметился переход от традиционно - сложившейся подготовки курсантов в вузах МЧС России к инновационным технологиям. Смысл такой подготовки состоит в том, чтобы максимально обеспечить высокий уровень организационно -

управленческой компетентности у выпускников вузов МЧС России. Для обеспечения такого уровня организационно - управленческой компетентности у выпускников вузов МЧС России необходимо выявить психолого - педагогические условия, необходимые для ее формирования. [1,3,5].

Проведенные исследования показывают, что формирование организационно - управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России тесно связано с поиском новых подходов к осуществлению управленческой деятельности после выпуска из вуза. [2,4].

Необходимость формирования организационно - управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России обусловлена тем, что значительная часть выпускников не готова к осуществлению эффективной управленческой деятельности. К числу основных причин такого положения дел относятся: неразвитые мотивы, побуждающие к поиску новых, наиболее эффективных способов решения задач организационно - управленческой деятельности; отсутствие целевых установок на осуществление эффективной профессиональной деятельности; низкий уровень профессиональной подготовленности; неуверенность в своей способности осуществлять эффективное руководство коллективом подчиненного личного состава у выпускников вузов МЧС России.

С целью определения психолого - педагогических условий, необходимых для формирования организационно - управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России был проведен опрос опытных преподавателей и специалистов, имеющих стаж службы в МЧС России более 10 лет. В опросе приняли участие 73 респондента. В качестве основных психолого - педагогических условий, необходимых для формирования организационно - управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России, респонденты отмечают необходимость включения в процесс подготовки курсантов отдельных планов, программ по формированию умений своевременно принимать правильные организационно - управленческие решения. При этом большое внимание должно уделяться применению средств обучения для формирования навыков решения профессиональных задач, на основе систематизированных теоретических организационно - управленческих знаний, а также средств обучения для развития навыков организации работы в малых коллективах исполнителей. Большое значение в процессе подготовки курсантов должно уделяться направленности на постоянный поиск путей повышения уровня мотивации у курсантов к самосовершенствованию в сфере организационно - управленческой деятельности. Важными психолого - педагогическими условиями являются: разработка комплекса мероприятий по контролю над уровнем развития качеств у курсантов, необходимых для организационно - управленческой деятельности; выработка объективных критериев оценки развития качеств у курсантов, необходимых для организационно - управленческой деятельности; разработка педагогических мер для повышения уровня организационно - управленческой подготовленности курсантов.

**ВЫВОД.** Выявленные психолого - педагогические условия жизненно необходимы для успешного формирования организационно - управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России. Создание этих условий позволит в значительной степени повысить уровень организационно - управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России.

### **Список использованной литературы:**

1. Бакаев В.В. Причины, негативно влияющие на формирование готовности курсантов вузов МЧС России к профессиональной деятельности / В.В. Бакаев, В.С. Васильева, М.С. Довженко // Современная наука: теоретический и практический взгляд. Сборник статей Межд. науч. - практ. конф. В 4 ч. ч.2 – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С. 132 - 134.
  2. Бакаев В.В. Обоснование педагогических условий, необходимых для эффективного развития юридической грамотности у руководителей ГПН МЧС России / В.В. Бакаев, В.С. Васильева, О.В. Битюцкая // Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований. Сборник статей Межд. науч. - практ. конф. В 2 ч. ч.1 – Уфа: МЦИИ «Омега Сайнс», 2016. – С. 125 - 126.
  3. Бакаев В.В. Показатели готовности функциональных систем организма сотрудников ГПС МЧС России к тушению пожаров / В.В. Бакаев, Н.С. Августинова // Новые информационные технологии в науке. Сборник статей Межд. науч. - практ. конф. В 2 ч. ч.1 – Уфа: МЦИИ «Омега Сайнс», 2016. – С. 138 - 140.
  4. Бакаев В.В. Структура факторов, определяющих необходимость использования дифференцированного подхода к отбору средств обучения в вузах МЧС России / В.В. Бакаев, Н.В. Елфимов // Новая наука: стратегии и векторы развития. Международное научное периодическое издание по итогам Межд. науч. - практ. конф. в 3 ч. ч.2 - Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2016. – С. 9 - 11.
  5. Болотин А.Э. Требования, предъявляемые к профессиональной подготовленности специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях / А.Э. Болотин, В.С. Васильева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. - № 6 (100). – С. 29 - 33.
- © А.Э. Болотин, В.С. Васильева, Т.В. Данилова, 2016

**УДК 37**

**Бугаенко В.Э.,**  
студентка 3 курса  
факультета экономики и управления  
Южный институт менеджмента,  
г. Краснодар, Российская Федерация

## **ИЗМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В современных условиях образование не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости, поэтому 29 декабря 2014 года была утверждена Правительством РФ и подписана Д.А.Медведевым Концепция развития образования на 2016 - 2020 годы, официальное название которой «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы». Данная концепция определяет цели и задачи, направления и мероприятия, этапы реализации перспективной программы развития образования на всех уровнях на период до 2020 года.

Основная цель данной программы является развитие более эффективного развития образования в России, которое должно быть направлено на «формирование конкурентноспособного специалиста», способного реализовать себя не только в пределах своей родины, но и в мировом масштабе. Достичь данную цель возможно через постепенное решение задач, которые позволяют студентам и выпускникам совершенствоваться с точки зрения получения профессиональных навыков в различных организациях [1, 2, 3]. Также делается упор на развитие компетентностей преподавателей и руководителей. Они должны освоить программы и методики работы с детьми разного уровня обучения. Эта концепция предлагает распространять опыт научной, практической и творческой деятельности. Это необходимо, чтобы своевременно выявлять и поддерживать одарённых детей, позволять им самосовершенствоваться и достигать определённого личностного роста. В числе приоритетных задач называется необходимость создания инфраструктуры, позволяющей на высоком уровне реализовывать программу образования.

В современном обществе главную роль играло и играет высшее образование как институт знаний, основа научно - исследовательской деятельности и развития инноваций. В настоящее время, в трудных и сложных условиях, работа любого высшего учебного заведения напрямую зависит от совершенствования его деятельности, которая в первую очередь должна быть нацелена на улучшение качество образования и обучение специалиста «нового» типа.

Как любая структура, Болонская система имеет как плюсы, так и минусы. К несомненным достоинствам бакалавриата относится мобильность студентов, т. е. с таким дипломом легко продолжить обучение в магистратуре не только российского, но и иностранного вуза. Выпускники — бакалавры смогут свободней претендовать и на работу за границей. Помимо этого, бакалавры учатся менее продолжительный срок.

Для более ясной картины, нами были опрошены студенты Южного института менеджмента 2 - 4 курсов, для того, чтобы узнать их отношение к данной системе образования. Результаты опроса представлены в виде диаграммы (рисунок 1).

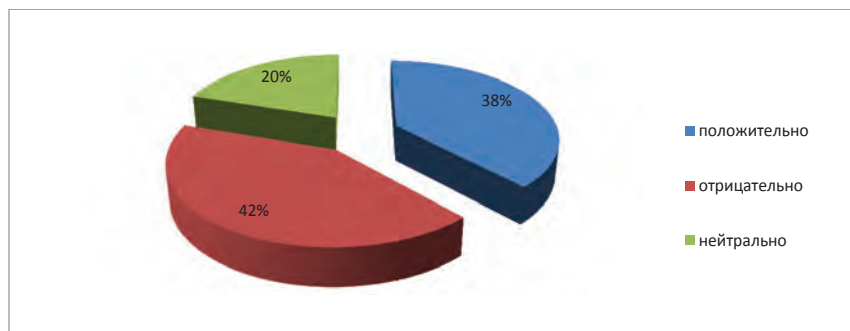


Рисунок 1 - «Как вы относитесь к Болонской системе образования?»

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нынешние первокурсники, которые учатся на бакалавров не против Болонской системы, но не ожидают значительных улучшений качества образования.

### **Список использованных источников**

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012г. № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Информационно - правовой портал. <http://base.garant.ru/>
2. Вахрушева Е. В., Крапивина К. Н. Изменения в системе национального Российского образования // Молодой ученый. — 2013. — №1. - С. 326 - 328.
3. Ключко Е.Н., Межлумова В.Р. Раскрытие принципов оптимизации взаимодействия научного и образовательного процессов в условиях модернизации сферы образовательных услуг РФ // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Экономика». – Майкоп: издательство АГУ, 2015. – № 1 (155). – С. 189 - 195

© Бугаенко В.Э., 2016

**УДК 37**

**Бугаенко В.Э.,**  
студентка 3 курса  
факультета экономики и управления  
Южный институт менеджмента,  
г. Краснодар,  
Российская Федерация

### **АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ**

В последнее десятилетие пять, технические средства обучения стали занимать очень большое значение в современных методах всех форм обучения [1, 2, 3]. Увеличилась номенклатура всевозможных форм и способов применения технических средств обучения на всех ступенях непрерывного образования и на протяжении всей жизни человека.

При рассмотрении технических средств обучения следует помнить о существовании их параметров, таких как:

- 1.Мобильность
- 2.Функциональность
- 3.Возможность работы в различных климатических условиях и освещения;
- 4.Надёжность и другое.

Важным моментом использования технических средств обучения является применение средств распространения данных, необходимых для осуществления образовательного процесса [4]. Это могут быть учебная или иная аудитория, телекоммуникации и др. Последние означают проводные и беспроводные системы связи и Интернет.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что технические средства обучения – это не только комплекс технических средств, которые необходимы для проведения образовательного процесса, и важный компонент любого современного образовательного процесса. Их эффективное использование будет возможно только при условии очень тщательной разработки необходимых методов и материалов для проведения научных и практических мероприятий.

Последние технические достижения часто находят применение в учебном процессе, и использование компьютера не исключение. Применение вычислительной техники может позволить существенно повысить эффективность учебного процесса, улучшить оценку и эффективность знаний, обеспечить возможность индивидуальной помощи преподавателя каждому студенту в решении определенных задач и другое.

В настоящее время компьютер является одним из самых мощных средств для обработки информации, которая может быть выражена в качестве: слов, чисел, изображений, звуков и тому подобное. Совместно с другими известными инструментами компьютер может расширять человеческие возможности. Но главной особенностью компьютера всегда являлось и остается возможность его настройки на выполнение различного рода работ, связанных с получением и переработкой информации.

Внедрение компьютера в образовательный процесс не только освобождает преподавателя от рутинной работы в организации учебного процесса, но и дает возможность создать богатый справочный и иллюстрационный материал, представленный в самом разнообразном виде: текст, графика, анимация, звуковые и видеоэлементы.

Внедрение новых технологий, связанных с получением и обработкой информации, привело к появлению новых образовательных технологий и форм обучения, которые применяют для своей работы электронные средства обработки и передачи информации. Появление мощных компьютерных мультимедийных систем и интерактивных компьютерных программ стало основой интенсивного развития дистанционного обучения.

В настоящий момент, практически у всех стран, имеется большой опыт применения систем дистанционного обучения. В общем мировая тенденция перехода к новым нетрадиционным формам обучения замечается в увеличении числа ВУЗов, ведущих подготовку по новым информационным технологиям.

Дистанционное обучение является одной из форм получения образования, с помощью которой в процессе образования применяются разнообразные методы: традиционные и специфические, а так же применяются формы и способы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях.

#### **Список использованных источников**

1. Федеральный закон от 23 августа 1996 г. N 127 - ФЗ «О науке и государственной научно - технической политике» // Информационно - правовой портал. [http: // base.garant.ru /](http://base.garant.ru/)
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012г. N 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Информационно - правовой портал. [http: // base.garant.ru /](http://base.garant.ru/)
3. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 — 2020 годы. Распоряжение Правительства России от 29 декабря 2014 года № 2765 - Р. Справочно - правовая система «Право.ru». [http: // http: // docs.pravo.ru / document / view / 64036519 / 74843648 /](http://docs.pravo.ru / document / view / 64036519 / 74843648 /)
4. Ключко Е.Н., Межлумова В.Р. Раскрытие принципов оптимизации взаимодействия научного и образовательного процессов в условиях модернизации сферы образовательных услуг РФ // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Экономика». – Майкоп: издательство АГУ, 2015. – № 1 (155). – С. 189 - 195

© Бугаенко В.Э., 2016

## **КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ**

Профессиональное обучение сотрудников является неотъемлемой частью рабочего процесса многих организаций, способствующее ее успешному существованию на рынке и достижению поставленных стратегических целей. Успешное существование на рынке, в свою очередь, характеризуется выживаемостью фирмы в условиях постоянно меняющейся внутренней и внешней среды, что невозможно при отсутствии должной профессиональной подготовки, а также переподготовки кадров и повышения уровня их квалификации.

Профессиональное обучение работников способствует их высокой производительности труда, повышению качества трудовой деятельности, а также рациональному использованию материальных ресурсов в процессе деятельности, что напрямую сказывается на экономическом состоянии фирмы. В условиях активного внедрения высокотехнологичного передового оборудования и автоматизации производства на базе последних инновационных разработок, подготовка персонала принимает ключевую роль для операционной деятельности организации, причем немаловажным элементом подготовки является внедрение новых форм и методов обучения и переобучения [1].

Система повышения квалификации и переподготовки сотрудников с целью развития их навыков и способностей работы с техникой и в условиях меняющегося мира, согласно требованиям производственного процесса, должна оказывать воздействие на деятельность сотрудников в течение всей их трудовой деятельности. Обучение должно быть последовательным и поступательным: каждый новый этап - логичное продолжение предыдущего, учитывающий индивидуальные способности работника и требования организации [2].

Успешное выживание организации на рынке, развитие технологий и инноваций и их внедрение в производственных процесс, а также переобучение персонала с учетом индивидуальных особенностей сотрудников, а также и в соответствии со стратегическими организационными целями, являются взаимозависимыми факторами [4]. Требования современного рынка диктуют необходимость постоянного обучения и развития сотрудников для успешного функционирования организации.

Принимая во внимание высокую экономическую эффективность вложений в развитие персонала, нужно также учесть и ряд следующих факторов:

- раскрытие потенциала сотрудников;
- постоянное изменение положения организации на рынке товаров или услуг;
- уменьшение доли брака производства / повышение качества предоставляемых услуг;
- предотвращение текучести кадров;
- укрепление лояльности сотрудников организации;
- обеспечение преемственности в управлении;

- привлечение новых сотрудников;
- формирование ролевых моделей поведения и развитой организационной культуры, позволяющей достичь поставленные стратегические цели.

Рассматривая вопрос обучения персонала на уровне страны, стоит отметить его положительный социальный эффект для общества и государства в целом, обусловленный высокой производительностью труда персонала, а значит, большим выпуском продукции с наименьшими затратами, что способствует экономическому благополучию граждан и их уровню жизни.

В ходе нашего исследования мы предположили, что корпоративная система обучение персонала выстраивается в соответствии с актуальными задачами и перспективами развития компании, что позволяет сотрудникам видеть свои перспективы в компании. Перспективы самореализации существенно влияют на эффективность работы сотрудников, что в свою очередь повышает эффективность работы всей организации [3,5].

Нами было проведено эмпирическое исследование, которое проходило в 4 этапа:

- 1 этап. Выборка участников;
- 2 этап. Обучение сотрудников;
- 3 этап. Исследование результатов обучения;
- 4 этап. Выявление взаимосвязи обучения и эффективности организации.

В эксперименте участвовали 50 сотрудников одной организации, с которыми было проведено анкетирование. С помощью анкетирования участники исследования были разделены на 2 группы, в одну группу входили участники, которые хотят учиться и учатся, в другую группу, которые говорят, что хотят учиться, но не учатся. Вводим такое понимание словосочетаний: где "хочу учиться" - это осознанное намерение сотрудников заниматься профессиональным обучением и развитием, "учусь" - фактическая реализация намерений, проявляющаяся в конкретных действиях сотрудников по обучению и развитию.

1 группа. Хочу учиться / учусь. Сотрудник, который хочет учиться и учиться, осознает, каких знаний и навыков ему не хватает для повышения собственной квалификации, может выделить качества, отличающие успешного профессионала в конкретной области, участвует в программах повышения квалификации внутри или за пределами компании, разбирается в критериях оценки качества учебных программ, предпочитает долгосрочное модульное обучение.

2 группа. Хочу учиться / не учусь. У таких сотрудников скрываются нереализованные мотивы разнообразия и перемен, креативности, желание установить новые социальные контакты.

С участниками исследования была проведена методика СЖО (Д. А. Леонтьев). Тест позволяет оценить "источник" смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Данная методика помогает понять, насколько сотрудники мотивированны на обучение, удовлетворены ли они своей жизнью.

В процессе обработки результатов данного этапа исследования выявились две группы участников:

1 группа (20 % испытуемых) - целеустремленные, которые следуют своим планам, добиваются успехов, удовлетворены своей жизнью, обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и

представлениями о ее смысле, готовы к самореализации. Это участники группы «Хочу учиться / учусь», они мотивированы на учебу, понимают ее значимость.

2 группа (80 % испытуемых), у которых нет определенной цели в жизни, живут прошлым, не удовлетворены своей жизнью, не верят в свои силы, не могут контролировать события собственной жизни, не готовы к самореализации. Это участники группы «Хочу учиться / не учусь», они понимают, что нужно учиться, но нет особой мотивации, все время откладывают на потом.

Исследование показало, что большая часть сотрудников не мотивированы на обучение, не стремятся к самореализации, что могло в будущем существенно снизить эффективность организации.

На формирующем этапе исследования было проведено обучение сотрудников. Психологом был выбран активный метод обучения - социально - психологический тренинг. В ходе «проживания» в процессе моделирования определенных ситуаций сотрудники получают возможность развить и закрепить необходимые навыки, освоить новые модели поведения, изменить отношение к собственному опыту и подходам, ранее применяемым в работе.

После проведения обучения, повторно был проведен с участниками исследования Методика СЖО Д. А. Леонтьева. В результате сравнения результатов до обучения и после обучения оказалось, что 76 % участников, после проведенного обучения показали высокие результаты по методике СЖО, это говорит о том, что 28 человек поменяли свои взгляды на жизнь, стали более целеустремленными, готовыми к самореализации, удовлетворены своей жизнью, активны и 24 % которые не стремятся к чему - то новому, самореализации и обучению.

Также была проведена «Экспресс - методика» для изучения социально - психологического климата в коллективе, разработанная О.С. Михалюк и А.Ю. Шальто. Данный результат показывает, что в коллективе наблюдаются высокие показатели по всем трем компонентам. Это говорит о том, что в коллективе царит благоприятный психологический климат, коллектив сплоченный, каждый готов сотрудничать друг с другом, доверяют своим коллегам. Высокие показатели когнитивного компонента говорят о том, что люди давно знают друг друга, коллектив вполне чувствует себя благополучно. Так же не выявлено межличностных конфликтов, группа работает как одна команда.

В ходе наблюдения было выявлено, что до проведения обучения коллектив был менее сплоченным, каждый был сам за себя, в коллективе возникали конфликты, атмосфера была не очень благоприятной. Опираясь на полученные результаты исследования можно заключить, что обучение положительно повлияло на мотивацию сотрудников и на социально - психологический климат коллектива.

По результатам маркетингового статистического анализа было выявлено, что за последний год, в процессе которого целенаправленно проводилось обучение, рыночная позиция организации укрепилась и увеличивается доля рынка. Увеличение объема продаж по сравнению с 2015 годом возросло на 45 %, это результат выпуска более качественной конкурентоспособной продукции, что невозможно без наличия на предприятии мотивированного персонала, к тому же это несомненно свидетельствует о появлении на производстве обученных сотрудников.

Резюмируя выше сказанное, хочется сказать, что гипотеза данной ВКР подтвердилась. Обучение сотрудников нужно не только исследовать, но и внедрять в современные организации.

### **Список использованной литературы:**

1. Жог В. И., Тарабакина Л. В., Бабиева Н. С. Методология организационной психологии. - М.: Московский педагогический государственный университет, 2013.
2. Магура М.И., Курбатова М.Б. Обучение персонала как конкурентное преимущество. – М., 2004.
3. Звонова Е.В. Профессия организационный психолог // Университетские субботы в МПГУ. Сборник материалов. - Москва, 2015. - С. 75 - 83.
4. Звонова Е. В., Сашко Г. В. Актуальные проблемы взаимодействия в малой организации // Сборники конференций НИЦ Социосфера. - 2013. - № 33. - С. 114 - 118.
5. Звонова Е. В., Серякова В. В. Социально - психологические аспекты адаптации молодых сотрудников в организации // Сборники конференций НИЦ Социосфера. - 2015. - № 5. - С. 43 - 46.

© Т.А. Буданова, 2016

**УДК 37**

**Е.С. Бухмастова**

магистрант факультета иностранных языков  
Челябинский Государственный Педагогический Университет  
Г. Челябинск. Российская Федерация

## **К ВОПРОСУ О КОМПОНЕНТОМ СОСТАВЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Популярность изучения иностранных языков в современном социуме возрастает с каждым годом. Укрепление международных отношений между странами, ведение общей политики повышают значимость межкультурной коммуникации. Развитость туризма помогает студентам совершать путешествия из своей страны в любые точки мира, знакомиться с культурными ценностями других стран, их бытом и образом жизни. В силу вышеизложенного особую значимость приобретает формирование коммуникативной компетенции специалистов разных профилей.

Рассмотрим более подробно понятие «компетенция» (от лат *competencia* - круг вопросов, с которыми человек хорошо осведомлен, обладает знаниями и опытом). Компетенция - это результат овладения знаниями в определенной сфере деятельности, который выражается в готовности студента использовать их в практической деятельности.

Коммуникативная компетенция – способность (знания, умения и навыки) понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам и ситуациям общения.

В современной лингвистической литературе учеными отмечаются следующие составляющие коммуникативной компетенции:

Лингвистическая (языковая) компетенция – это уровень владения языком, его системой, законами, грамматическими формами, моделями, стилями и стилистическими средствами. Данная компетенция включает в себя также способность понимать иностранную речь и порождать свою собственную в устной и письменной формах.

Речевая компетенция – это способность свободно говорить на языке, зная способы формирования и формулирования мыслей на данном языке, а также способность пользоваться языком в речи в любом стиле общения.

Социокультурная компетенция подразумевает совокупность знаний о культурной составляющей страны изучаемого языка, и умений употреблять эти знания в процессе общения, соблюдая традиции, обычаи, стереотипы, правила поведения, нормы этикета носителя языка.

Социальная компетенция - умение вступать в коммуникацию с другими людьми, способность достижения цели посредством использования социальных ресурсов.

Стратегическая (компенсаторная) компетенция – это компетенция, которая позволяет обучающемуся пользоваться как словесными, так и несловесными формами общения, несмотря на недостаточное владение им и отсутствие постоянного коммуницирования на нем. Владение данной компетенцией дает возможность:

при чтении:

догадаться о значении незнакомых слов, опираясь на контекст, тему, ситуацию;

при обращении к словарю выбрать правильное значение искомого слова;

догадаться о значении слова по знакомым элементам его структуры (корню, суффиксу и др.);

при аудировании:

догадаться о значении слова, фразы, опираясь на контекст;

при межличностном контакте обратиться к партнеру за помощью (например, попросить повторить сказанное);

при говорении:

упростить фразу, опираясь на известные слова, образцы речи и структуры ее построения;

внести в свою речь поправки, используя выражения типа «Постараюсь сформулировать свою мысль по - другому» и др.

Дискурсивная компетенция означает способность понимать и различать разные виды высказываний, а также умение создавать различные виды логичных, связанных текстов, используя лингвистические средства.

Предметная компетенция – это совокупность знаний, умений, которые формируются в какой-то конкретной отрасли, дисциплине.

Профессиональная компетенция - это умения правильно применять свои знания в профессиональной деятельности, согласно заданным стандартам. Профессиональная компетенция обеспечивает способность к успешной профессиональной деятельности и включает:

знания из области дидактики, методики, психологии, лингвистики и других наук, значимых для профессиональной деятельности педагога;

умение организовывать учебную деятельность учащихся и управлять такой деятельностью;

умение владеть коммуникативной компетенцией, максимально близкой к уровню носителей языка;

личностные качества, обеспечивающие эффективность педагогического труда (терпимость, требовательность, вежливость, ответственность и др.)

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование коммуникативной компетенции является императивом сегодняшнего развития современного общества интегративного типа.

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

1. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: НИЦ “Еврошкола”, 2004.
2. URL: <http://www.dioo.ru/harakteristiki.html>
3. URL: [http://azps.ru/abc/k/kommunikativnaya\\_kompetenciya.html](http://azps.ru/abc/k/kommunikativnaya_kompetenciya.html)

© Е.С. Бухмастова, 2016

**УДК 37**

**Н.В.Бухтеева** - учитель - логопед высшей категории

МБДОУ «Детский сад № 95 «Алёнушка»

**Е.В.Переверзева** - заведующий

МБДОУ «Детский сад № 95 «Алёнушка»;

Е.Б.Синева - к.п.н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО

### **ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

На современном этапе развития общества существует потребность в креативных, думающих по - новому перспективных личностях. Поэтому особую ценность сегодня приобретает развитие способности самостоятельно и творчески мыслить. Эти умения закладываются с детства.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет целевые ориентиры – социальные и психологические характеристики личности ребенка на этапе завершения дошкольного образования, среди которых речь занимает одно из центральных мест как самостоятельно формируемая функция. Речь включается в качестве важного компонента, в качестве средства общения, познания, творчества во все целевые ориентиры.

Особенно это актуально для детей с ограниченными возможностями психического или физического здоровья. Дети с ОВЗ, в частности с общими нарушениями речи (ОНР), могут реализовать свой потенциал лишь при условии правильно организованного процесса обучения и воспитания.

Решение проблемы формирования коммуникативной компетенции у детей с ОВЗ (ТНР) происходит при условии, когда качество речи подкреплено умением его использовать.

Многолетние исследования состояния речемыслительных процессов у детей с нарушениями речи выявило ряд особенностей:

- поверхностный, непоследовательный анализ проблем и ситуаций, неумение выделить главное;
- трудности в синтезировании информации;
- неумение планировать;
- неспособность отвлечься от внешнего и увидеть внутреннюю глубинную сторону проблемы или явления;
- трудности в формулировании плана логических операций;
- наличие стойких лексико - грамматических нарушений, ограничивающих возможность формирования речевых умений и навыков у детей.

Существующие в методической литературе издания, на наш взгляд, раскрывают вопросы организации и содержания работы по формированию речемыслительной деятельности, рассматривая их преимущественно в контексте развития психических процессов.

В системе игровых заданий на развитие речемыслительных процессов, разработанной нами, все упражнения:

- ✓ соотнесены с определенной лексико - грамматической задачей;
- ✓ могут применяться при изучении любого тематического цикла в соответствии с программами логопедической работы по преодолению ОНР Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. В. Тумановой; Н. В. Нищевой.

Ведущие идеи нашей работы основываются на авторских положениях Л. С. Выготского, В. П. Глухова, А. А. Леонтьева, В. И. Лубовского, И. Т. Власенко, А. В. Ястребовой.

При построении содержания представленной системы работы были учтены следующие принципы:

- представленность игрового материала для всех операций мышления;
- максимальное присутствие речевой деятельности ребенка в заданиях направленных на развитие мышления;
- совершенствование грамматического оформления высказывания за счет многократной упражняемости в освоении той или иной грамматической категории;
- все игры и упражнения подчинены принципу обоснованного ответа, который предполагает полное последовательное доказательное объяснение своего мнения.

Речевое обоснование выбора становится важным условием при решении каждой задачи.

В ходе многолетней работы, мы пришли к выводу, что у детей 4 - 5 лет с тяжелыми нарушениями речи на первом году обучения ни о каком развернутом связном высказывании не может идти и речи. В этот период идет предварительная работа по формированию речемыслительной деятельности, которая складывается из развития мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации) с подключением к этим операциям речи. То есть основной коррекционной задачей на данном этапе становится обучение видеть, сравнивать, находить сходство, различия, оречевлять свои действия, отвечая на вопросы. Так как в этот период речевые возможности детей невелики, в помощь даются: наводящие вопросы, возможность выбрать правильный ответ, возможность закончить мысль правильным ответом.

Мыслительная задача подается таким образом, чтобы ребенок смог объяснить свое решение. В логике представленных игровых заданий прослеживается постепенный переход от практической деятельности с предметами и наглядными опорами к становлению внутреннего плана действий, от невербального мышления к вербальному, реализуется принцип поэтапности: формирование – развитие – совершенствование.

На втором году обучения реализация задач направлена на постепенное овладение дошкольниками 6 – 7 лет с ОНР алгоритмом речемыслительной деятельности:

- восприятие умственной задачи, представленной в игре;
- анализ условий исходных данных;
- поисковые действия через выдвижение предположений;
- апробирование разных путей поиска ответа;
- доказательство правильного или ошибочного хода поиска;
- прогнозирование.

В системе коррекционно - развивающей работы по развитию речемыслительной деятельности у детей 6 – 7 лет с ОНР развитие психических процессов происходит в ходе работы над определенной лексико - грамматической задачей.

Выделен ряд логических задач на: отрицание, систематизацию, ограничение, смысловые соотнесения, пространственное мышление, сравнение, поиск закономерностей.

Каждая из них реализуется в ходе игрового задания.

Детям предлагаются так же задачи: на вычленение математического содержания; с лишними и недостающими данными; обратные задачи; задачи на сообразительность; на расхождение сюжетного и арифметического действия; задачи поискового характера.

Представлен блок игр и упражнений на понимание и объяснение переносного смысла метафор, пословиц, поговорок, что совершенствует уровень особенностей мышления: целенаправленности, критичности, возможности понимания ребенком скрытого смысла и подтекста.

Предлагается ряд упражнений на нахождение и исправление ошибок, где систематическая работа развивает у ребенка: слуховое внимание, приучает к чужой и собственной речи, формирует чувство языка.

Задания, типа «4 - лишний», повышают уровень обобщающих операций (объединение по конкретно - ситуативному, функциональному, понятийному, латентному признаку).

Вызывает детский интерес серия «провокационных» заданий, где в упражнениях не заложен правильный ответ или задание сформулировано «нелепо», «логические несуразности» и т. п.

Представлен блок игр и упражнений с использованием приема наглядного моделирования, который обеспечивает единство речевой и мыслительной деятельности.

Данный прием:

- помогает в упорядочивании и систематизации познавательной информации об окружающем;
- учит последовательности, логичности, полноте и связности изложения;
- развивает мышление, внимание, воображение, речеслуховую и зрительную память;
- снимает речевой негативизм;

- воспитывает потребность в речевом общении для лучшей адаптации в современном обществе.

Так как у дошкольников преобладает наглядно - образное мышление, основной материал подкрепляется картинками и образами - знаками, что позволяет ребенку легко решать задачи, представляющие для него определенные сложности при умозрительных построениях. Формируется умение оперировать образами, вести рассуждение на уровне логических абстракций.

Цель упражнения считается достигнутой только тогда, когда ребенок сможет самостоятельно выйти за рамки наглядности.

Сконцентрированность на точности, четкости и полноте всех формулировок ребенка, необходимых для решения интеллектуальных задач, т. е. на материальной оболочке мышления – речи, дает дополнительное развитие этим процессам.

При построении детьми доказательной базы взрослый (логопед, воспитатель, родитель) обращает внимание на правильное грамматическое оформление высказывания. Разумеется, не требуется, чтобы дошкольники знали грамматическую теорию. Нужно, чтобы они практически улавливали некоторые общие закономерности в структуре услышанных фраз и могли осуществить перенос на самостоятельно смоделированное предложение. Детям, легко и быстро справляющимся не только с основными, но и с дополнительными и усложненными заданиями, предоставляется возможность составлять задания аналогичные уже решенным. Таким образом, реализуется разноуровневый подход к подаче материала и учитываются индивидуальные возможности каждого ребенка.

Выработанное в процессе занятий стремление фиксировать выделенные и осознанные закономерности в слове привело к активному поиску способов словесного выражения с использованием всех имеющихся речевых возможностей.

Высокая умственная и речевая нагрузка, содержащаяся в каждом упражнении, позволяет не только добиться значительного обучающего эффекта, но и поддерживает интерес ребенка к занятиям.

Методические материалы являются рекомендательными и могут применяться как на самих занятиях (фронтальных, подгрупповых и индивидуальных) так и в режимных моментах, свободной деятельности в течение дня, в работе с родителями.

В играх и упражнениях использованы определенные условные названия, заменяющие недоступную детям терминологию: слова – «предметы» (существительные); слова – «признаки» (прилагательные); слова – «действия» (глаголы); слова – «приятели» (синонимы); слова – «неприятели» (антонимы); слова – «помощники» (предлоги); слова – «родственники» (родственные, однокоренные слова; «упрямые» слова (неизменяемые); слова – «близнецы» (многозначные) и т.д.

В качестве примера приводим фрагмент перспективного плана по развитию речемышлительной деятельности у детей с ОНР 2 - го года обучения:

| Лексико - грамматические задачи | Психические процессы               | Упражнения                         |
|---------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Практическое употребление       | • развитие зрительного восприятия; | «Почему?»<br>«Маленький – большой» |

|                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| существительных с уменьшительно - ласкательными и увеличительным суффиксом <i>-ищ-</i> . | <ul style="list-style-type: none"> <li>• развитие творческих способностей в выборе и использовании речевых средств при употреблении существительных с уменьшительным и увеличительным значением;</li> <li>• формирование эмоциональной лексики.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                           | <p>«Как ты понял?»<br/>         «Найди ошибку»<br/>         «Подбери картинку»<br/>         «Каких слов не бывает?»<br/>         «Чудовищная загадка»<br/>         «Мороз»<br/>         «Назови и покажи»<br/>         «Угадай - ка»<br/>         «Увеличь и уменьши»<br/>         «Поэты»<br/>         «Исправь ошибку»<br/>         «Домино»<br/>         «Найди «неправильные» слова»<br/>         «Вспомни загадку» и др.</p>                                                                                                                                              |
| Практическое употребление названий составных частей целого.                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• развитие способности выделять черты сходства и различия по существенным признакам;</li> <li>• развитие ассоциативного мышления, творческого воображения;</li> <li>• формирование произвольного поведения, быстроты и гибкости мышления;</li> <li>• овладение зрительным синтезом, формирование наглядно - образных представлений;</li> <li>• развитие способности к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения частей.</li> </ul> | <p>«4 лишний»<br/>         «Кто это – животное или птица?»<br/>         «Что лишнее и почему?»<br/>         «Вопросы на засыпку»<br/>         «Сравнение предметов»<br/>         «Составим загадку»<br/>         «В какой упаковке?»<br/>         «Путаница»<br/>         «Лишний предмет»<br/>         «Маша заблудилась»<br/>         «Кто нашел собачку?»<br/>         «Одинаковое, разное»<br/>         «Какие животные спрятались на картинке?»<br/>         «Во что превратится?»<br/>         «Кого хотел нарисовать художник?»<br/>         «Собери половинки»....</p> |
| Практическое употребление сложных слов.                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• развитие логического мышления, побуждение к ассоциативному мышлению;</li> <li>• развитие творческих способностей в выборе и использовании речевых средств, мыслительных операций анализа и синтеза.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                              | <p>«Снегопад»<br/>         «Как ты понял?»<br/>         «Угадай - ка»<br/>         «Вопросы на засыпку»<br/>         «Придумай мнемодорожку»<br/>         «Помогите, объясните»<br/>         «Составь слово»<br/>         «Что это?»<br/>         «Какую машину нужно пропустить?» ...</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Наши целенаправленные систематические занятия по формированию речемышлительной деятельности старших дошкольников с ОНР в условиях МБДОУ

«Детский сад № 95 «Аленушка» г. Нижнего Новгорода позволяют констатировать о тенденциях к позитивному изменению состояния устной речи у детей данной категории:

- развития ориентировки не только на цель, но и на способы ее достижения;
- формирования: осмысления собственных действий;
- прогнозирование хода простейших явлений;
- понимание элементарных временных и причинных зависимостей.

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

- 1.Выготский Л.С. Мышление и речь. - Москва: Лабиринт, 1996;
- 2.Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР. – Москва: АРКТИ, 2002;
- 3.Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. – Москва: Гном и Д, 2003;
- 4.Коррекция речевого и психического развития детей 4 - 7 лет / Под ред. П.Н.Лосева – Москва: Творческий Центр Сфера, 2005;
- 5.Сидорова У.М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР. – Москва: Творческий Центр Сфера, 2005;
- 6.Ястребова А.В. Комплекс занятий по формированию у детей 5 лет речемыслительной деятельности и культуры устной речи / А.В. Ястребова, О.И. Лазаренко. – Москва, Аркти, 2001;
- 7.Алябьева Е.А. Стихотворные упражнения для развития у детей с ОНР причинного мышления и речи (подготовительная группа) // Логопед. – 2005. - № 3.

© Н.В.Бухтеева, Е.В.Переверзева, Е.Б.Синева 2016

#### **УДК 37**

**Е.С. Вакарев**, к.психол.н., доцент кафедры психологии,  
**Л.В. Бура**, к.психол.н., доцент кафедры психологии,  
**В.А. Лебедь**, студент 4 курса,  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет  
им. В.И. Вернадского»  
г. Ялта, Российская Федерация

### **К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ**

В современных исследованиях подчеркивается необходимость рассматривать здоровье не только как категорию медицинскую, но и социально - психологическую и философскую [2]. Проявления здоровья или нездоровья личности связаны не только с нормальным функционированием организма, но и обусловлены ее психосоциальным благополучием, эффективной социально - психологической адаптацией, собственной реализацией в окружающем мире. Поэтому, на наш взгляд, категория «здоровье личности» может и должна рассматриваться в контексте постановки и решения целого ряда вопросов,

касающихся психологических характеристик личности, в частности проблемы его психического здоровья. Тенденция определения здоровья с учетом социально - психологических аспектов жизнедеятельности и существования человека прослеживается в многочисленных научных трудах. Многие ученые предприняли попытки дать определение понятию «здоровье», среди которых можно выделить Ю.П. Лисицина, И.И. Брахмана, Е.Н. Кудрявцева, Г.П. Апанасенко, Д.Д. Венедиктова, Т.Е. Бойченко. Выход за пределы определения здоровья как медицинской категории может быть связан с недостаточностью попыток повысить уровень здоровья человека из - за акцента на формирование только физического и соматического здоровья. Соотношение и оценка указанных понятий - физического, соматического, психического, психологического здоровья, является одной из важнейших методологических задач в сфере практической психологии.

На современном этапе развития учения о здоровье, предметом дискуссии ученых выступает ряд проблемных понятий, таких, как сущность здоровья, уровень здоровья, его качественные и количественные характеристики и другие. Здоровье человека определяется комплексом биологических (наследственных и приобретенных) и социальных факторов. В преамбуле устава Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) записано, что здоровье - это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков. Такое же определение подается в психологическом словаре под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко (авторы ссылаются на устав ВОЗ). Кроме этого, в словаре указывается, что в широком смысле под понятием «здоровье» исследователи понимают возможность организма человека адаптироваться к новым условиям с минимальными затратами ресурсов и времени [1].

В сферу психического здоровья относят индивидуальные особенности психических процессов и свойств человека, например, возбуждение, эмоциональность, чувствительность. Психическая жизнь индивида состоит из потребностей, интересов, мотивов, стимулов, установок, целей, чувств и т. Психическое здоровье связано с особенностями мышления, характера, способностей. Все эти составляющие и факторы обуславливают особенности индивидуальных реакций на одинаковые жизненные ситуации, вероятность стрессов.

Здоровье зависит от духовного мира личности, в частности составляющих духовной культуры человечества: образования, науки, искусства, религии, морали, этики. Сознание человека, его ментальность, отношение к смыслу жизни, оценка реализации собственных способностей и возможностей в контексте собственных идеалов и мировоззрения - все это обуславливает состояние духовного здоровья индивида.

Социальное здоровье связано с экономическими факторами, отношениями индивида со структурными единицами социума - семьей, организациями, с которыми создаются социальные связи, труд, отдых, быт, социальная защита, здравоохранение, безопасность существования и тому подобное. Влияют межэтнические отношения, весомость разницы в доходах разных социальных слоев общества, уровень материального производства, техники и технологий, их противоречивое влияние на здоровье вообще. Эти факторы и составляющие создают ощущение социальной защищенности (или незащищенности), что существенно сказывается на здоровье человека. В общем виде социальное здоровье детерминировано характером и уровнем развития главных сфер общественной жизни в определенной среде - экономической, политической, социальной, духовной.

Понятно, что в реальной жизни все четыре составляющих - социальная, духовная, физическая, психическая - и действуют одновременно, а их интегрированное влияние определяет состояние здоровья человека как целостного сложного фактора благополучия личности.

В современной психологии много внимания уделяется психическому здоровью детей разных возрастных периодов и факторам среды, которые детерминируют [3]. В психологической литературе изучается взаимосвязь психоэмоционального развития ребенка с его микросредой - детским садом, школой, друзьями.

Главными показателями психического здоровья детей и молодежи есть достаточный или высокий уровень развития психических процессов: внимательность, активность, устойчивость и объем памяти; наличие качеств ума, развитая речь, доброжелательность, радость. Психически здоровая молодежь свободно ставит перед собой цели и верит в свои возможности достижения жизненных планов. Психически здоровым детям характерны творческие способности в определенной сфере, уважение к себе и другим людям, демократичность во взаимоотношениях, отказ от лицемерия и манипулирования людьми. Приоритетной задачей системы образования является воспитание человека в духе ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих как к наивысшей индивидуальной и общественной ценности. Это достигается путем развития валеологического образования, полноценного медицинского обслуживания, оптимизации режима учебно - воспитательного процесса, создания экологически благоприятного жизненного пространства, использование средств физкультурно - оздоровительной работы.

Одной из главных условий сохранения психического здоровья школьников является соблюдение научно обоснованных психогигиенических норм организации обучения школьников с учетом индивидуальных норм нагрузки, способность выдерживать учебную нагрузку, не только сохраняя состояние полного душевного, телесного и социального благополучия, но и увеличивая при этом качество собственного психического здоровья, а также принципов гуманизации образования. Эти принципы предусматривают применение личностно ориентированных технологий обучения, отношение к ученикам как к равноправным партнерам в совместной деятельности, выявление уважения и любви к ним, создания благоприятных условий для активности учащихся. Итак, главным условием сохранения психического здоровья школьников является такая организация учебно - воспитательного процесса, способствует развитию личности школьника.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2003. - 672с.
2. Психология здоровья: [учебник для вузов] / под ред. Г. С. Никифорова. - СПб. : Питер, 2006. - 607 с.
3. Савченко Т.Н. Субъективное качество жизни. Подходы, методы оценки, прикладные исследования / Т.Н. Савченко, Г.М. Головина. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 169 с.

© Е.С. Вакарев, Л.В. Бура, В.А. Лебедь, 2016

## **ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Дошкольный возраст – наиболее важный этап развития дошкольников. В дошкольном детстве происходит формирование и развитие ряда определяющих психических функций, способностей, качеств характера.

Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии дошкольников, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во - первых, распознавать эмоциональное состояние другого, а во - вторых, управлять своими эмоциями. Понимание своих эмоций и чувств также является важным моментом в становлении личности растущего человека. На фоне эмоционального неблагополучия возникает тревожность, враждебность, агрессия. В связи с этим задачи развития эмоциональной сферы в развитии дошкольника является актуальным.

Одним из методов развития эмоциональной сферы является игротерапия, в основе которого лежит игра. «Она естественно вписывается в жизнь детей и на правах ведущей деятельности способна осуществлять позитивные изменения в сенсорной, эмоциональной, волевой и других сферах личности, формировать новые формы поведения» [1, с. 15]. Мы считаем, этот метод наиболее оптимальным для развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста, так как ведущей деятельностью этого возраста является игра.

Изучением развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста занимались отечественные и зарубежные ученые (Божович Л. И. Вилюнас В. К., Валон А., Гальперин П. Я., Зеньковский В. В., Изард К. Э., Леонтьев А. Н., Рубинштейн С. Л., Симонов П. В. и др.).

Особенности использования игротерапии рассматриваются в работах Грановской Р. М., Леонтьева А. Н., Менжирицкой Д. В., Никольской Н. М., Огородничука З. В., Спиваковская А. С., Эльконина Д. Б. и др., которые в своей практике используют разнообразные методы игротерапии (ролевые игры, психогимнастические игры, коммуникативные игры, игры - драматизации, психогимнастику, мимические и пантомимические этюды, психомышечную тренировку).

На современном этапе по развитию эмоциональной сферы у старших дошкольников занимались психологи - педагоги Басыня О. В., Дедюкина С. А., Иванова Н. В., Козлова Н. А., Охотникова Е. В., Полина Ю. С.

Гармоничное развитие личности ребенка невозможно без развития эмоциональной сферы. В старшем дошкольном возрасте эмоциональная жизнь ребенка исключительно насыщена и разнообразна. Недостатки в эмоциональном развитии детей проявляются в

эмоциональной незрелости, в отсутствии или обилии страхов, в эмоциональной заторможенности или излишней эмоциональной подвижности, в неадекватности и бедности эмоционального реагирования и во многом другом. Все это обуславливает важность развития эмоциональной сферы в дошкольном возрасте.

Анализ психолого - педагогической литературы по проблеме исследования позволил выявить основные понятия, относящиеся к нашей теме исследования.

П. В. Симонова определяет эмоциональную сферу как важнейшую систему психики, тесно связанную с когнитивной, волевой, мотивационной сферами, влияющей на любое проявление человеческой активности и обеспечивающей адаптацию к изменяющимся условиям окружающей действительности [2, с. 44].

В свою очередь С. Л. Рубинштейн отмечал, что: «эмоции оказывают влияние на личностное развитие ребенка, определяя индивидуально - типологические особенности, характер, поведение, воздействуют на его деятельность, обуславливая ее ход и результат. В тоже время сами эмоции обусловлены ходом и результатом деятельности» [3, с.76 ].

А. Валлон полагает, что «именно эмоции осуществляют первые связи ребенка с его социальной средой и становятся основой для формирования намерения и рассудочной способности. Смысл ситуации переживается до всякого анализа благодаря вызываемым ею действиям, предрасположениям и установкам. Эта практическая интуиция в психическом развитии задолго предшествует способности различения и сравнения. Она является первой формой понимания» [2, с.68 ].

Игровой терапией называют все психотерапевтические направленности, использующие игру и игрушку.

Конкретно поэтому все наибольший смысл получает игровая терапия как способ развития эмоциональной среды дошкольников.

Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками.

Е. Е. Сапогова в своей книге утверждает: «Игра в жизни ребенка занимает основную часть времени, это один из главных видов жизнедеятельности, оказывающий существенное влияние на развитие дошкольника, подготовку его к будущей образовательной работе в школе» [1, с. 36].

Л. С. Выготский утверждал, что игра имеет тесную связь с трудом и обучением, что играет существенную роль для личностного развития ребенка - дошкольника, в частности, область, прямо влияющую на «зону ближайшего развития».

Сущность игры, по Л. С. Выготскому, состоит в том, что она есть исполнение обобщенных желаний ребенка, основным содержанием которых является система отношений со взрослыми[1, с.24].

Таким образом, эмоциональная сфера является ведущей сферой психики в дошкольном детстве. Она играет решающую роль в становлении личности ребенка, регуляции его высших психических функций, а также поведения в целом.

Одним из методов развития эмоциональной сферы является игротерапия. Она является отражением внутреннего эмоционального состояния ребенка. В процессе игры у ребенка развивается все формы переживания: удовольствие, радость, горе, гнев, любовь, сочувствие

и сопереживание. Игра позволяет ему сохранять и приобретать психическое здоровье, определяет его отношения с окружающими, готовит к взрослой жизни.

Также игротерапия создает для ребенка уникальные события для получения социального опыта, готовит его к реальным обстоятельствам, позволяет самостоятельно развиваться и принимать решения, создавая поле для саморазвития и создания взрослых взаимоотношений с окружающим миром и людьми.

Таким образом, игротерапия помогает ребенку приобрести определенные навыки в той или иной деятельности, в том числе и в общении, усвоить социальные нормы поведения, повышает жизненный тонус, улучшает эмоциональное и физическое состояние.

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

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М. : Просвещение, 2004. – 216 с.
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – СПб. : Питер, 2001. – 103 с.
3. Виллюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. – М. : Московский университет, 1976. – 143 с.

© В.С.Васильева, 2016

**УДК 37**

**М.В.Вахутина**

Магистрант факультета иностранных языков  
Челябинский Государственный Педагогический Университет  
Г.Челябинск. Российская Федерация

### **РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Современная эпоха глобализации характеризуется формированием единого культурного, социо - культурного, а так же образовательного пространства. Подписание Болонской декларации позволило Российской Федерации войти во всеобщее образовательное пространство, тем самым масштабы межкультурных связей значительно расширились. Особую важность начали приобретать факторы коммуникабельности, а так же социальная и профессиональная мобильность. В связи с переходом и адаптацией российских образовательных стандартов к европейским, формирование языковой компетенции становится одной из наиболее важных целей всей российской системы образования. Термин «языковая компетенция» был введен Н. Хомским примерно в середине XX в. Ученый подразумевал под этим понятием «лингвистическую интуицию», «языковое знание», «языковое поведение», и, в конечном итоге, способность идеально говорящего владеть абстрактной системой языковых правил. Согласно концепции Н. Хомского, языковая компетенция включает фонологический, синтаксический и семантический компоненты лингвистического знания. К концу 60 - х началу 70 - х гг. последователи Н. Хомского начинают понимать под данными терминами «языковую способность», т.е. потенциальное знание языка и о языке его реального носителя, и «языковую активность»,

т.е. реальную речь в реальных условиях. Содержание этих понятий отчетливо сформулировал Д. Слобин, указав на различие «между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях» Ю. Манфред рассматривает грамматическую компетенцию, которая, с его точки зрения, представляет собой «способность говорящего / слушающего сделать правильный выбор из имеющегося инвентаря языковых знаков и правил их сочетания для создания языковых структур». Наряду с указанными выше составляющими языковой компетенции, Г. И. Богин называет владение нормами орфографии, функциями языка, стилями и способность свободно оперировать целым текстом. Таким образом, языковая компетенция представляет собой многоаспектное явление, требующее разносторонних лингвистических умений и навыков. Хорошее знание грамматических правил и богатый словарный запас не достаточны для того, чтобы можно было говорить о высоком уровне языковой компетентности. А. А. Леонтьев справедливо полагает, что истинное понимание языка возникает только в результате активного отражения действительности и активного общения. По сути своей, языковая компетенция является понятием относительным, в особенности применительно к массовым коммуникациям. Во - первых, относительность проявляется в том, что для оценки языковой компетенции представителей разных социальных групп используются неодинаковые критерии. Во - вторых, в разных культурах могут не совпадать представления о том, что такое правильное и неправильное языковое употребление. Например, некоторые формы, которые считаются нормативными для американского варианта английского языка, могут восприниматься британцами как неправильные. В - третьих, требования к владению родным выше, чем к владению иностранным. В - четвертых, оценка уровня компетенции различается в зависимости от целей коммуникации: человек может отлично справляться с бытовым общением, но не иметь достаточного уровня компетенции для того, чтобы выполнять более квалифицированные действия, например, объясняться с коллегами на профессиональные темы или обсуждать философские проблемы. Учитывая динамичность языкового значения, необходимо также иметь в виду, что оно подвержено изменениям в зависимости от характера языковой личности, контекста общения, времени употребления и т. д. Значение в тезаурусе каждой языковой личности имеет определенный «шлейф», благодаря тому опыту языкового восприятия и употребления, который личность получила за время своего пользования языком. Личность, только что вошедшая в языковой коллектив, даже предварительно пройдя хорошую языковую подготовку у себя на родине и блестяще овладев фонетикой и грамматикой, часто пользуется «голым» языком, лишенным этого разделенного лингвистического знания. Поскольку язык теснейшим образом связан с мышлением, процесс межкультурного общения может порождать внутренний конфликт между уровнями языковой компетенции на родном и иностранном языках. Для человека, привыкшего точно выражать свои мысли на родном языке с высокой степенью детализации и семантической нюансировки, недостаток лингвистических средств на иностранном языке бывает мучителен. В ситуациях, когда регулярное участие в массовых коммуникациях неизбежно, это противоречие становится стимулом к совершенствованию языковых умений и переходу на более высокий уровень компетенции.

© М.В. Вахутина, 2016

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ**

В настоящее время в системе образования России, как и других стран мира, ведущие позиции в обучении детей с проблемами в развитии, все более и более активно занимает интеграция. Несмотря на различные трудности, связанные с обучением детей с нарушением развития в массовой школе или вузе, процесс их интеграции в порядке эксперимента реализуется.

Первым идею интегрированного обучения и воспитания высказал Л.С. Выготский: «Мне представляется, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой нашего пересмотра специальной педагогики... Никто и не вздумает отрицать необходимости специальной педагогики. Но эти специальные знания и выучку нужно подчинить общему воспитанию, общей выучке. Специальная педагогика должна быть растворена в общей деятельности ребенка» [1, с. 57].

Выготский Л.С. указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием.

Таким образом, Л.С. Выготский одним из первых пытался обосновать идею интегрированного обучения. Впоследствии его идея материализовалась в практике работы школ Западной Европы и США и только в последние годы начинает все активнее воплощаться в России.

Проблема социальной и образовательной интеграции детей с нарушенным слухом в настоящее время является одной из важнейших научно - практических проблем, привлекающих к себе внимание как отечественных ученых (И.М. Гилевич, С.Ю. Ильина, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Т.В. Пелымская, З.А. Пономарева, Л.И. Тигранова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.), так и зарубежных ученых (П. Бейкер, В. Гудонис, М. Джонсон, Е. Д. Кесарев, Д. Лауве и др.).

В новых экономических условиях, в которых находится современная Россия, все больше и больше молодых людей с нарушениями слуха приходит к пониманию того, что от самоопределения, уровня образованности и собственных волевых усилий напрямую стало зависеть не только их благополучие, как материальное так и психологическое, но также и вся их дальнейшая жизнь.

Вуз сегодня становится не только социализирующим, но и социально адаптирующим звеном для студентов с нарушениями слуха. Социальная адаптация в условиях вуза имеет для них огромное значение. От нее в немалой степени зависит успешность обучения и интеграции студентов с нарушениями слуха в среду слышащих. И, как следствие, это позволит им наравне со своими слышащими сверстниками получить конкурентоспособное образование, и занять свое достойное место в обществе.

Подходы к образованию и обучению студентов с нарушениями слуха зачастую строятся по модели обучения студентов с нормальным слухом без учета специфических психологических особенностей лиц, имеющих проблемы со слухом.

Цивилизованные государства стали иначе относиться к людям с особенностями в развитии, в том числе и к глухим. Последних начали воспринимать как людей, имеющих право на самобытность, как людей, из которых вовсе не обязательно делать подобие слышащих. Меняется общественный менталитет, растет и самосознание глухих. В ряде развитых стран уже с конца семидесятых годов прошлого века все более распространенным становится восприятие глухих как культурного и лингвистического меньшинства.

В мировом сообществе по отношению к людям с нарушениями слуха в настоящее время существуют две позиции [8]:

- первая позиция проявляется в подчинении общества трудностям неслышащих людей. Сторонники этой позиции считают, что освоение речи в объеме, необходимом для самостоятельного общения и саморазвития неслышащим людям недоступно. Не стремясь активизировать языковые и, соответственно, умственные способности людей с нарушениями слуха, представители этой позиции компенсируют это комфортными условиями их жизни среди слышащих. Например, всему населению страны рекомендуется изучить жестовый язык (Скандинавские страны); при обучении ребенка в массовой школе к нему «прикрепляется» переводчик жестового языка (США и некоторые другие страны); предъявляются специальные требования к артикуляции слышащих, которые учат глухих и слабослышащих или встречаются с ними в общественных местах; существуют даже небольшие культурно - административные городки, населенные неслышащей молодежью (Галлодетский университет, США).

- вторая позиция выражается в отношении к неслышащим как равным со слышащими в возможностях психического, языкового, культурного, социального, физического развития, но нуждающихся в специальной и длительной помощи для преодоления последствий природных физических ограничений. Вместо социально - культурной расчлененности общества на различные субкультурные образования (как при первой позиции) реализуется обогащение и пополнение общества за счет стабильного включения в него полноценных членов (Э.И. Леонгард) [4,5,6].

Характер интеграции (будет ли она частичной или полной) ребенка в общество определяется многими факторами, главным из которых является не столько уровень его слуха - речевого развития, сколько личностные качества самого ребенка.

Интеграция детей с нарушениями слуха в среду слышащих начинается в раннем или дошкольном возрасте, и ее успешность в школе, а затем и в самостоятельной жизни зависит и от того, как складывается жизнь ребенка в семье с момента обнаружения у него дефекта слуха, и от того, каковы жизненные ценности родителей [7].

Очень важным вопросом для интегрированного обучения является разработка единых подходов к диагностике проблем, которыми вполне квалифицированно должны владеть специалисты массовой школы. При этом речь должна идти не только о сопоставимых друг с другом методах диагноза проблем, но и о вытекающих из диагностики рекомендациях, описывающих комплекс возможных мер [2].

Таким образом, основными задачами интеграции слабослышащих в мир слышащих заканчиваются в следующем:

1. Возможность всем людям, независимо от характера или степени инвалидности имели равный доступ ко всем уровням образования и в полной мере развивали свои личные

возможности, таланты, творческий потенциал, а также свои интеллектуальные и физические способности;

II. Возможность людям с ограниченными возможностями найти свое место в обычном образовании, способствуя тому, чтобы соответствующие органы развивали образовательные структуры, обеспечивающие потребности людей с ограниченными возможностями;

III. Поддерживать и развивать обучение на протяжении всей жизни для людей с ограниченными возможностями любого возраста и поощрять эффективный и реальный переход между всеми этапами образования и от образования к занятости;

IV. Укреплять на всех уровнях системы образования и для всех, включая детей в самом раннем возрасте, уважение к правам людей с ограниченными возможностями;

V. Обеспечивать условия родителям детей с ограниченными возможностями для активного партнерства в процессе разработки индивидуальных планов обучения для своих детей;

VI. Система обучения должна быть устроена таким образом, чтобы за годы, проведенные в вузе, студенты с нарушениями слуха не только получили профессию и стали конкурентоспособными в достаточно жестких условиях рынка труда, но и могли работать в среде людей, которые будут предъявлять к ним требования как к специалистам в определенной области.

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

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. – 654с.
2. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха: Методические рекомендации // Науч. Ред. Л.М. Шипицына, Л.П.Назарова. – М.: Детство - пресс, 2001. – 64 с.
3. Шипицына Л.М. От сегрегации к интеграции: история становления психолого - педагогической помощи детям с ограниченными возможностями развития // Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России: Материалы науч. - практ. конф. «Ананьевские чтения - 2005» / Под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. СПб.: Изд - во С. - Петербургского ун - та, 2005. С. 11 - 23.
4. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А. Я не хочу молчать. М.: «Теревинф», 2009. - 144с.
5. Леонгард Э.И.. Всегда вместе. Программно - методическое пособие для родителей детей с патологией слуха. Часть I. – М.: ООО «Полиграф сервис», 2002. - 80 с.
6. Леонгард Э.И.. Всегда вместе. Программно - методическое пособие для родителей детей с патологией слуха. Часть II. - М.: Агентство образовательного сотрудничества, 2007. - 88 с.
7. Леонгард Э.И. Неслышащие дети в мире слышащих. / [http://pedlib.ru/Books/3/0376/3\\_0376-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0376/3_0376-1.shtml)
8. Социальная адаптация лиц с нарушениями слуха в условиях УНИВЕ. / <http://mirgluhonem.opk.ru/viewtopic.php?id=52>

© Н.Ф. Власенко, 2016

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БАКАЛАВРОВ**

Процесс глобализации, развивающийся в настоящее время, приводит к расширению взаимодействий различных стран, народов и их культур. Культурный обмен происходит посредством социальных групп, совместных проектов, государственных институтов, туризма, также существуют программы обмена студентами, когда студенты из одной страны едут в другую и наоборот. Общение с иностранцами и столкновение с чужой культурой стало для нас частью повседневной жизни. Довольно часто организуются проекты, благодаря которым учителя могут пройти стажировку за рубежом.

Для достижения взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации необходимо обладать межкультурной компетенцией. Межкультурная компетенция — это способность общаться на иностранном языке учитывая разницу культур и стереотипов мышления. В структуру межкультурной компетенции входят: общекультурологические и культурно - специфические знания, умения практического общения, межкультурная психологическая восприимчивость. [4]

В процессе овладения иностранным языком студенты усваивают материал, который демонстрирует функционирование языка в естественной среде, речевое и неречевое поведение носителей языка в разных ситуациях общения и раскрывают особенности поведения, связанные с народными обычаями, традициями, социальной структурой общества, этнической принадлежностью. Прежде всего, это происходит с помощью аутентичных материалов (оригинальных текстов, аудиозаписи, видеофильмов), которые являются нормативными с точки зрения языкового оформления и содержат лингвострановедческую информацию. [2, С. 152].

Очень важно при общении знать национально - культурные особенности поведения иностранца. Это необходимо для того, чтобы избежать не просто неловких ситуаций, но и возможные конфликты при межнациональном общении. Отсюда следует, что при изучении иностранного языка студент, помимо правил грамматики и лексических единиц обязательно должен усвоить как правильно в той или иной ситуации реагировать на реплики иностранца, правильно использовать формулы речевого этикета, знать культурно - исторические особенности изучаемого языка.

Одним из этапов в формировании межкультурной компетенции в процессе обучения иноязычному общению является изучение культурных и ментальных различий носителей языка. В процессе формирования межкультурной компетенции важно воспитать у обучаемых толерантное отношение к изучаемой культуре, что означает готовность индивида к восприятию нового образа мыслей; научить объективно оценивать явления культуры другого народа; пробуждать желания узнать, как можно больше о стране изучаемого языка; уметь соотносить свое и чужое, что позволит избежать сбоев в общении. Значимыми факторами в изучении иностранного языка являются осознание проблем, возникающих при коммуникации между представителем разных культур, понимание ценностей и общепринятых норм поведения. Осуществление межкультурной коммуникации предполагает готовность человека не только принимать представителя иной культуры со всеми его национальными и ментальными особенностями, но и способность меняться самому. [2]

При изучении иностранного языка студенты сталкиваются с языковыми и культурными явлениями и начинают сопоставлять их с родным языком. Допустим при изучении грамматики студентам необходимо знать грамматику родного языка так как при изучении они сразу начинают сопоставлять грамматику иностранного языка с родной. Так им легче усвоить материал, они находят свойства и различия в грамматике своего и чужого языков. Также изучая иностранный язык, мы всегда обращаемся к культурно - историческим фактам своей страны и страны изучаемого языка, соответственно студент начинает глубже познавать свою родную культуру.

При формировании межкультурной компетенции студент также овладевает несколькими умениями: видеть в представителе другой культуры не только то, что нас отличает, но и то, что объединяет; менять оценки в результате постижения другой культуры; отказываться от стереотипов; использовать знания о чужой культуре для более глубокого познания своей.

Когда студенты подготовлены к решению тех или иных ситуаций, с которыми могут столкнуться при общении с носителем языка, они могут избежать непонимания и неправильного восприятия поведения, которые могут возникнуть в результате неправильного использования поведения, жестов и т.д. Соответственно студенты смогут адекватно воспринимать культурные ценности страны изучаемого языка и смогут стать достойными представителями своей культуры.

#### **Используемая литература:**

1. Е.В. Воевода «ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ» <http://mgimo.ru/upload/iblock/261/2618c98c4a91d31634c9ce634fe1bb95.pdf>
2. Бушейко П.Н. «Формирование межкультурной компетентности в процессе обучения иностранным языкам» <http://nauka-rastudent.ru/4/1322/>
3. Янкина Наталья Владиславовна «Формирование межкультурной компетентности студентов университета».
4. Википедия [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F\\_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F)

© Е.А. Волик, 2016

**УДК 37.026**

**Г.С. Галоян**, студент 4 курса  
Сибирский государственный технологический университет,  
Г. Красноярск, Российская Федерация  
**О.С. Мухаметрахимова**, методист  
Сибирский государственный технологический университет  
Г. Красноярск, Российская Федерация

#### **ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 - 8 КЛАССОВ**

«Мышление – орудие высшей ориентировки человека в окружающем мире и в себе самом», – отмечал И.П. Павлов. Человек не только воспринимает окружающий мир, но и

стремится понять его. А что означает понять? Понять – это значит проникнуть в суть предметов, познать самое главное. Понимание является важнейшим мыслительным процессом. Мышление имеет целенаправленный характер, что требует создания определенных условий в учебном процессе от педагогов, запускающих процесс познания обучающихся. Однако заметим, что необходимость в мышлении возникает, прежде всего, тогда, когда в ходе жизни и деятельности перед человеком появляется новая проблема, противоречие, цель, новые обстоятельства и условия. По существу мышление необходимо в тех ситуациях, в которых возникают эти новые цели, а старые прежние средства и способы деятельности недостаточны для их достижения. Но тогда задача преподавателей создавать такую систему заданий, которая позволит осуществлять обучающимися совместно с преподавателем и затем самостоятельно постановку проблемных вопросов, которые требуют разрешения, поиска новых средств [3].

Что понимается под мышлением? Мышление есть познавательный процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. В этом суждении отражены связь мышления именно с познавательным процессом и представлены важнейшие характеристики, такие как обобщение и опосредствование.

Обратимся к определению понятия «мышление» в различных источниках, разработках ученых, чья исследовательская деятельность связана с методологией и теорией развития мышления. А.Н. Леонтьев писал, что мышление – это процесс сознательного отражения действительности в таких объективных её свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступны непосредственному чувственному восприятию объекты. Алексей Николаевич выделяет важнейший признак мышления – сознательное отражение действительности, которое недоступно чувственному познанию в отличие от рационального познания (логического).

А. В. Брушлинский понимал под мышлением неразрывно связанный с речью, социально обусловленный психический процесс самостоятельного искания и открытия существенно нового в ходе анализа действительности, возникающий на основе практической деятельности. В данной интерпретации мышления особое внимание уделяется связи мышления с речью и самостоятельному поиску истины, открытию знания познающим.

Тем самым убедительно доказывается мысль о необходимости в овладении некоторым чувственным и практическим опытом, закреплённым памятью и логическими средствами познания. Э.В. Ильенков писал, что «школа должна учить мыслить» и вместе с В.В. Давыдовым убедительно доказывал, что обучение должно и быть средством развития у обучающихся способности мыслить [3].

В нашем исследовании мы определили ряд методик, позволяющих определить на каком уровне развиты у обучающихся некоторые характеристики мышления и каким образом преобладающий вид мышления связан с этими характеристиками, т.е. выявить взаимосвязь развитости качеств мышления с видом мышления. С этой целью были выбраны две методики: исследование ригидности мышления и исследование гибкости мышления по Т.А. Ратановой и методика определения преобладающего типа мышления в модификации Г.В. Резапкиной. Для проведения исследования нами были выделены тридцать респондентов – обучающихся седьмого класса и тридцать респондентов – восьмого класса (всего 60 человек).

На каждом этапе развития личности, преобладают различные виды мышления, но все они тесно взаимосвязаны друг с другом. К индивидуальным особенностям мышления относят самостоятельность, гибкость, быстроту, способность выделять основное качество. Что понимается под основными свойствами мышления?

1. Самостоятельность мышления – умение увидеть и поставить новый вопрос, задачу, проблему, цель, а затем решить их своими силами.
2. Гибкость мышления – заключается в умении изменить намеченный вначале план решения задачи с учетом изменившихся условий в ходе ее решения.
3. Быстрота мысли (скорость мышления) – особенно нужна тогда, когда нужно принять определенное решение в короткий срок времени.
4. Основное качество – умение самостоятельно выделять существенные признаки, осуществлять обобщение [1].

Мышление необходимо для того, чтобы обучающиеся могли решать различные проблемные ситуации. И как отмечали Э.В. Ильенков и В.В. Давыдов, важно ликвидировать «ножницы» между процессом обучения и процессом развития мышления. Наше исследование направлено на выявление особенностей мышления, преобладающего вида мышления и установление взаимосвязи между ними.

Исследование было начато с проведения методики «Ригидность мышления», которая позволяет определить инертность, негибкость мышления, когда необходимо переключиться на новый способ решения задачи, и для диагностирования особенностей умственного развития.

Методики были предъявлены во второй половине дня, после учебных школьных занятий, что могло повлиять на результат тестирования. Методики предъявлялись последовательно, сначала в 7 классе, после окончания тестирования – в 8 классе, то есть в более позднее время.

После окончания исследования нами были проведены анализ, интерпретация и обобщение полученных результатов. Результаты исследования свидетельствуют о следующем. В 7 классах с заданием не справились 23 % учащихся, а в 8 классах с заданием не справились 40 % учащихся. Возможно, что на результат тестирования повлияло более позднее время проведения методики (после 15.00 часов), а также невнимательность в момент проведения инструктажа и выполнения задания некоторыми учащимися.

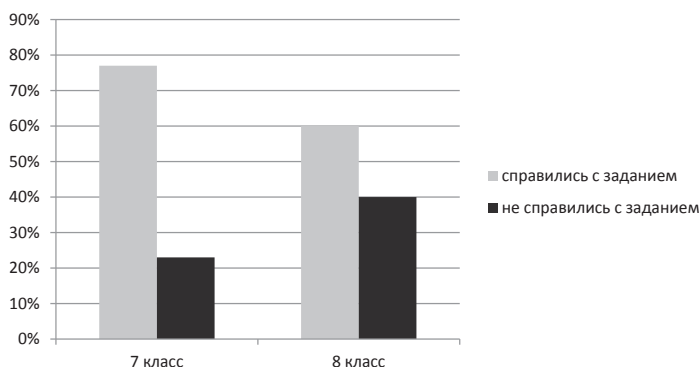


Рисунок 1 Сравнительный анализ результатов тестирования по методике «Ригидность мышления» учащихся 7 и 8 классов.

Данная диаграмма свидетельствует, что, несмотря на возрастные особенности, у учащихся 8 класса ригидность мышления несколько выше, чем у учащихся 7 класса.

Методика «Исследование гибкости мышления» Т.А. Ратановой позволяет определить вариативность подходов, гипотез, исходных данных, точек зрения, операций, вовлекаемых в процесс мыслительной деятельности.

После окончания тестирования в указанных классах по методике «Гибкость мышления» мы обработали результаты исследования и получили следующие результаты: в 7 классах с высоким уровнем гибкости мышления были выявлены 13 % учащихся, со средним уровнем гибкости мышления выявлены 70 % учащихся, а с низким уровнем гибкости мышления выявлено 17 % учащихся.

В 8 классах с высоким уровнем гибкости мышления было выявлено 7 % учащихся, со средним уровнем гибкости мышления выявлены 70 % учащихся, а с низким уровнем гибкости мышления было выявлено 23 % учащихся.

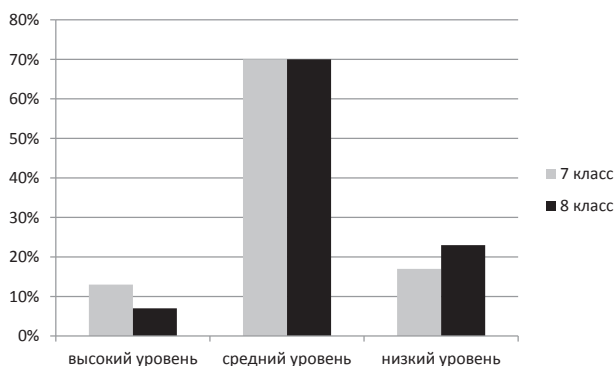


Рисунок 2 Сравнительный анализ результатов тестирования по методике «Гибкость мышления» учащихся 7 и 8 классов.

Данная диаграмма свидетельствует о том, что, несмотря на одинаковое количество среднего уровня развития в 7 - 8 классах гибкости мышления, высокий уровень больше показали учащиеся 7 класса, а низкий уровень – учащиеся 8 класса.

По исследованиям многих ученых в образовательном процессе на развитие мышления влияют и возрастные особенности обучающихся (кризисы возраста), и технологии, применяемые учителями в преподавании предметов и во внеклассной работе. Кроме того, интересы самих учащихся также влияют на развитие индивидуальных особенностей мышления, что предстоит еще исследовать. В подростковом возрасте характерно усиление независимости детей от взрослых людей, причем во всех сферах поведения. Подросток становится более независимым и менее податливым внешнему психологическому влиянию, особенно со стороны взрослых людей, родителей и учителей.

В процессе обучения в школе делается акцент на развитие формально - логического мышления, которое формируется с 11 – 15 лет. Подросток уже может рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией, и может действовать в логике рассуждения. Для того чтобы выявить преобладающий вид мышления у обучающихся представим краткую

характеристику по модифицированной методике Г.В. Резапкиной. По содержанию решаемых задач выделяют предметно - действенное, наглядно - образное, словесно - логическое, абстрактно - символическое и творческое мышление. Наглядно - действенное мышление опирается на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование ситуации в процессе действий с предметами. Наглядно - образное мышление характеризуется опорой на представления и образы. Его функции связаны с представлением ситуаций и изменениями в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. В отличие от наглядно - действенного мышления оно преобразуется лишь в плане образа (Ж. Пиаже). Словесно - логическое мышление осуществляется при помощи логических операций с понятиями. По характеру решаемых задач различают следующие виды мышления: теоретическое и практическое; по направленности реализации желаний: реалистическое и аутистическое; по степени новизны и оригинальности: продуктивное и репродуктивное; по степени волевого усилия: непроизвольное и произвольное [1].

Теоретическое мышление – это познание законов, правил, разработка концепций и гипотез. Практическое мышление – это подготовка преобразования действительности (разработка цели, создание плана, схемы, проверка гипотез в условиях жесткого дефицита времени). Реалистическое мышление направлено на внешний мир и регулируется законами логики. Аутистическое мышление связано с реализацией желаний человека. Продуктивное – это воссоздающее мышление на основе новизны в мыслительной деятельности, а репродуктивное – это воспроизводящее мышление по заданному образцу и подобию. Непроизвольное мышление предполагает трансформацию образов сновидения, а произвольное – целенаправленное решение мыслительных задач.

Исследование состояло в диагностике выявления преобладающего вида мышления у 60 подростков (7 «а», «7б», 8 «а», 8 «б») в возрасте от 12 до 15 лет. В нашем исследовании у учащихся восьмых классов преобладает словесно - логический вид мышления. При проведении методик по выявлению преобладающего вида мышления в седьмых классах был выявлен преобладающий вид мышления – теоретический. В этом случае, можно сделать вывод о том, что школа акцентирует свое внимание на формировании данного вида мышления, в школе разработана система развития мышления обучающихся, которые показывают хорошие результаты ЕГЭ. Однако заметим, что скорее всего у учащихся 8 классов более низкие результаты обусловлены указанными вышеперечисленными причинами.

Развитие мышления должно стать специальной задачей учителя. От этого зависит не только глубина и прочность знаний, но и возможность дальнейшего развития интеллекта и мыслительных способностей подростка. Как же развивать мышление подростков? Для правильного развития мышления учитель использует разные методы и приемы: определение понятий, анализ и синтез, сравнение предметов и явлений, конструирование суждений, выводов, что влияет на развитие способности четко выражать свои мысли, воспитывает умение рассуждать, аргументировано возражать. С этой целью следует чаще ставить подростков перед необходимостью самостоятельно сравнивать различные объекты, находить в них сходное и различное, конструировать проблемные вопросы и т. д. На основе сравнения предметов по существенным признакам следует переходить к более сложным формам работы с понятиями, суждениями и умозаключениями, что позволит осознанно и

осмысленно работать с имеющейся информацией и открывать на этой основе новые знания. Важную роль в этом развитии мышления подростков играет целенаправленная организация самостоятельной работы с учебником, словарями, учебными текстами, различными справочными пособиями, разработками обучающимися заданий творческого характера.

Для решения таких задач огромная роль в активизации самостоятельного мышления подростков принадлежит научным методам и технологиям, имеющим эвристический, проблемный характер. Нет сомнения в том, что активная, самостоятельная работа мысли начинается тогда, когда перед человеком возникает вопрос, проблема [4]. Для стимулирования самостоятельного творческого мышления подростков необходимо так организовать учебный процесс, чтобы перед ними постоянно возникали проблемы, формировался мотив к побуждению их к творческим поискам путей решения этих проблем. Именно на основе осознанной, осмысленной обучающимися проблемы возникает познавательная задача, которая и становится мотивом мыслительной деятельности.

Развитию мышления способствует разнообразная работа с понятиями, задействующая логические средства познания. Для развития мышления подростка необходимо повседневно и систематически учить его приемам логического мышления, не оставляя без внимания ни одной логической ошибки. В этом отношении важна повседневная и согласованная работа всего учительского коллектива. Многочисленные наблюдения показывают, что даже простейшие логические операции (не говоря уже о сложных) нередко вызывают затруднения у подростка. Учитель обращает внимание подростков на логическую несурязицу в их ответах, учит их логически грамотно выражать свою мысль. Очень полезно приучать подростков самостоятельно исправлять допущенные логические ошибки.

Мышление представляет собой активную целенаправленную деятельность, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся и новой поступающей информации. В.В.Давыдов отмечал, что мышление как обобщённое и опосредованное познание действительности, в процессе которого, мысль человека бесконечно углубляется в суть окружающей действительности, открывая её закономерности, в большей мере претерпевает свое развитие в образовании всех уровней.

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

1. Зорина, В.Л. Психология. Познавательные процессы / В.Л. Зорина, Т.Н. Ищенко и др. . – Красноярск: СибГТУ, 2004 – 100с.
2. Ильенков, Э.В. Школа должна учить мыслить. - Москва: Издательство Московского психолого - социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. - 112с.
3. Ищенко, Т. Н. Философско - методологические основания дидактики // Философия образования, 2013. - №4[49]. – С.83 - 93
4. Ищенко, Т. Н. Проблемный вопрос как интеллектуальное средство познания // Сибирский педагогический журнал. – 2010. - №1. – С.92 - 101
5. Рубинштейн С.Л. Основы Общей психологии. - М.: Педагогика, 1989. - 488с.
6. Ратанова Т.А, Шлята Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: учебное пособие, 1998. - С.43 - 44.

7. Мышление. Виды мышления. Рекомендации по развитию мышления у учащихся: [Электронный ресурс] // URL: [http:// tvov.ru / docs / 100 / index - 20298.html](http://tvov.ru/docs/100/index-20298.html). (Дата обращения: 03.06.2016).

© Галоян Г.С., Мухаметрахимова О.С., 2016

**УДК 378.388.**

**Г.И. Гаффарова** - Студент

**Н.Г. Шмелева** – к. физ. - мат. н., доцент

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»,  
г. Стерлитамак

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Возникновение возможных путей постановки и решения трудностей, становящихся перед необходимостью всестороннего интеллектуального развития младших школьников, подразумевает такую организацию их учебной деятельности, которая практически полностью ориентирована на самостоятельное открытие новых знаний и путей их получения. Исходя из этого, одним из главных условий интеллектуального развития личности младшего школьника становится конкретно интеллектуально - познавательная активность самого обучающегося. «Только во процессе самостоятельной познавательной деятельности, утверждает Иванов, происходит развитие личности младшего школьника. Более того, свойства личности находятся во зависимости от сферы той деятельности, в процессе которой она формируется» [1, 45 с.].

Результаты научно - экспериментальных исследований, относительно формирования опыта интеллектуальной деятельности младших школьников (Н. Г. Алексеев, М. Бершадский, А.В. Леонтович, И.Я. Лернер, М.Ф. Макарова, А.С. Обухов, М.Г. Сергеева, В.П. Симонов и других ученых, изучающих эту тему, подлинно свидетельствуют, что необходимо включение школьников в учебно - исследовательскую деятельность, которая является составной частью освоения окружающей действительности, и средством организации учебного процесса. «Активное использование в организации образовательного процесса исследовательской деятельности младших школьников способствует возможностям развития у младших школьников важнейшего инструмента оперативного освоения действительности – одной из возможностей осваивать не только готовые знания, а методы освоения новых знаний, участвовать в этой деятельности, когда стремительно увеличивается совокупность знаний человечества» [3, 37 с.]. Этот процесс постепенного формирования личности младшего школьника необходимо начинать с самых первых ступеней обучения в начальной школе. С этой целью необходимо создать для обучающихся такие условия, в которых они самостоятельно будут открывать для себя неизвестное во науке, но при этом «его мыслительная деятельность осуществляется так же, как и деятельность ученого» [2, 20 с.].

Существуют некоторые педагогические требования к учебно - исследовательской деятельности младших школьников, например: а) учитывать возрастные психолого - педагогические особенности младших школьников для мыслительной деятельности; б) соответствовать базовому стандарту и служить основой для углубления и получения новых знаний; в) способствовать формированию научного мышления, которое отличается системностью, гибкостью, креативностью; г) содействовать формированию научного мировоззрения; д) стимулировать познавательную активность и развитие творческого потенциала младших школьников.

Работая с числовыми закономерностями, ученики открывают для себя немало интересных связей, переживают ситуацию успеха, общаются с товарищами во поиске нестандартного решения.

Кроме этого у младших школьников формируются навыки анализа приобретенной информации, вырабатываются и развивается коммуникативный компонент. Именно поэтому, аналогичные задания имеют все шансы быть применены учителем с целью становления активного, самостоятельного, креативного мышления младших школьников в каждом этапе урока: при изложении свежего материала, закреплении и повторении. С нашей точки зрения, их можно успешно применять в процессе выполнения устного счета, когда любой ученик должен показать своеобразие представлений, логику, темп вычислительных навыков, уметь установить причинно - следственные взаимосвязи и перенести имеющиеся знания, мастерство, навыки в новую учебную обстановку. Более того, аналогичные задания становятся личностно значимыми, стимулируют в каждом воспитаннике желание дойти до конца, добраться до истины, предложив свой вариант решения учебной задачи, позволяют любому школьнику почувствовать себя деятелем урока, что, точно, содействует качественному эмоциональному подъему в учебном процессе, который содействует выработке следующих знаний и умений: без чьей - либо помощи разяснять и приводить доказательства новых фактов, явлений, закономерностей, распределять, анализировать, синтезировать, классифицировать, сравнивать уже изученные ранее научные явления, находить интересную и полезную информацию, экспериментировать, наблюдать, ставить и обосновывать гипотезы, применять научные методы исследования (теоретического анализа и синтеза, экспериментального, математического моделирования и т.д.), представлять и корректировать предметы своей деятельности, предметы деятельности одноклассников [3, 29 с.].

Формирование у младших школьников опыта интеллектуальной деятельности может быть реализовано при условии включения их в нахождение путей решения, определенных их возрастным особенностям низ этапа обучения, вопросов и проблемных тема. Результаты всевозможных исследований повествуют о том, как школьники довольно быстро отказываются от руководства педагога и берут управление в собственные руки, предлагая выполнить новые задания. Это позволяет учителю перейти на ступень с неэффективной фронтальной работы к индивидуальной интеллектуальной учебно - экспериментальной деятельности.

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

1. Иванов Г. К. Готовим юных исследователей // Начальная школа, 2010 — № 6 — 70 с.

2. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростков в пространство культуры // Начальная, 2011 – № 5 – 87 с.

3. Симонов В.П. Планирование, организация, анализ и оценка эффективности урока: Учеб. посол. по спецкурсу, М.: Академия, 2013 – 217 с.

© Г.И. Гаффарова, Н.Г. Шмелева, 2016

**УДК 159.922.**

**Г.И. Гаффарова** - Студент

**Е.В. Головнева** – д. пед. н., профессор

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»,

г. Стерлитамак

## **ПСИХОМОТОРИКА КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Психомоторика, являясь внешним выражением психических процессов, выступает в качестве важных компонентов развития познавательной активности младшего школьника. Наряду с этим проблемы психологической диагностики двигательной сферы занимают заглавное место в общей картине диагностики трудностей начального образования младших школьников. Вопросы о развитии психомоторных возможностей учащихся ставятся хуже во первом классе начальной школы. Выполнение разного рода учебных заданий на уроках письма предъявляет невысокие требования к неточности микродвижений рука учащихся. Структура графического навыка письма наряду с звуковым, артикуляционным, зрительным компонентами включает двигательные компоненты.

Для формирования психомоторики необходимо выполнять упражнения с применением всевозможных музыкальных инструментов: ударных, духовых. Младший школьник должен суметь повторить услышанный ритм, либо сам его придумать и воспроизвести. Это упражнение удобнее выполнять в коллективе, когда младшие школьники слышат и воспроизводят ритмы других, то задают свой ритм, контролируя при этом правильность его повторения другими детьми. В ходе проведения упражнений с использованием специально подобранных музыкальных фрагментов с различной ритмической структурой младшим школьникам предлагается свободно двигаться под музыку, выполняя движения в соответствии со звучащим – ритмическим рисунком. Пространственная переменная, основная в динамике параметров любых движений. Точность двигательного действия организуется из точности управления ребенком своими движениями по трем основным переменным: пространству, времени и усилию. Это является основой для управления движениями. Для того, чтобы сформировать пространственное представление, следует использовать подобные упражнения: каждое из направлений движения закрепляется определенным движением – вверх↑, вниз↓, вправо→, влево← – сделать шаг или прыгнуть на двух ногах, вниз – присесть. Также закрепляются понятия около, близко, далеко и другие. В начале ребенок выполняет все движения вместе с педагогом. Далее

происходит постепенное «сворачивание» движения, а также переход от групповой к индивидуальной его реализации, перемещение из внешнего во внутренний план. Развитие мелкой моторики в любом возрасте и любого типа является тонизирующим фактором. Обязательно следует использовать в работе с младшими школьниками упражнения для пальцев рук (имитация животных пальцами, вербализация этих упражнений), составление бус, застегивание и расстегивание пуговиц, завязывание и развязывание узелков и т. д. [3, с. 167].

Развитию зрительно - моторных координаций способствуют разнообразные подражательные и повторяющиеся движения: имитация зрительно воспринимаемых движений, образов. Например, при выполнении задания «Воздушное письмо» ребенок «имитирует» в воздухе рукой буквы, цифры и целые слова. При этом в начале педагог может вместе с учеником выполнять необходимые движения – помогать «написанию». Для того, чтобы усложнить задание, выполняется «прописывание» букв, цифр и слов только глазами [2, с. 62].

Необходимыми мотивационными условиями в развитии являются эмоциональная содержательность задач, игр и упражнений, позитивная эмоциональная обстановка при них выполнении, интерес учащихся, использование всевозможных форм индивидуальной и коллективной работы, различных видов активности, таких как игра, письмо, выполнение рисунков, обсуждение, видеографика, танцы и вокал и таких средств, как разноцветные карандаши, краски, мячи, счетный материал и т.п. Немаловажные характеристики психомоторики, описанные в отдельных работах Н.А. Берштейна, Н. Гамбургера и других ученых, обобщены В.Д.Шадриковым, который определяет в психомоторной сфере школьников показатели скорости, неточности, темпа, ритма, силы, выносливости, координированности, ловкости и др. Владимир Дмитриевич обосновывает его как модно из познавательных качеств, которое отнесено к отдельному функциональному блоку психологической системы учебной деятельности: представление .о содержании и способах выполнения учебной деятельности [4, с. 129].

Важным представляется организация для разных школьных предметов учебных специальных заданий, которые способствуют актуализации разных свойств продуктивности психомоторики младших школьников. Формирование психомоторных способностей младшего школьника – активный процесс, в котором основная роль должна отводиться содержанию школьного курса обучения [1, с. 34]. Различные развивающие программы имеют цель – преодоление трудностей, возникающих на начальных этапах обучения детей. Они учитывают их индивидуальные и психологические особенности в развитии психомоторики и представляют необходимую часть более широкой системы психологических мероприятий. Количество занятий, составляющих полный цикл развивающей программы, в значительной степени зависит от индивидуальных особенностей младших школьников и степени выраженности трудностей их психомоторного развития.

#### **Список использованной литературы**

1. Головнева Н.А., Кандаурова А.И. Теоретические аспекты активизации познавательной деятельности младших школьников // Начальное и дошкольное

образование: опыт, проблемы, перспективы: Сб. материалов IV Всероссийской научно - практической конференции. Стерлитамак, 2015. – С. 34 - 39.

2. Ковалько В. И. Младшие школьники на уроке: 1000 развивающих игр, упражнений, физкультминуток. М.: ЭКСМО, 2014. – 312 с.

3. Фопель К. Как научить детей сотрудничать в 4 - х томах. М.: Генезис, 2011. – 487 с.

4. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. М.: Институт, 2010 – 363 с.

© Г.И. Гаффарова, Е.В. Головнева, 2016

**УДК 373.1.02**

**Н.А. Головнева**

Старший преподаватель

**Л.Р. Калямова**

студент факультета педагогики и психологии, 3 курс,

группа НО - 31 Стерлитамакского филиала

Башкирского государственного университета

г. Стерлитамак, Российская Федерация

## **ВОСПИТАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ**

Исторически сложилось так, что в России проживают представители многих национальностей. Поэтому проблема толерантного воспитания в условиях многообразия национальных культур является актуальной и имеет социокультурную и политическую значимость.

В российскую школу приходят дети разных национальностей, из семей с разным социальным статусом, с разными материальными возможностями. Научные исследования показывают, что наиболее острые проблемы в сфере общения между представителями разных национальностей возникают у младших школьников. Поэтому нужно учить младших школьников уважать не только себя, но и тех, кто находится рядом с ними. Необходимо показать им, что главное это личность, права человека, его самоуважение. Ребенок младшего школьного возраста наиболее восприимчив к духовно - нравственному и гражданскому воспитанию.

Толерантность предполагает наличие у каждого таких человеческих качеств, как ответственность, доброжелательность, сдержанность, терпимость, гуманность. Позволить быть другим другими, это и есть толерантность.

Воспитание этнической толерантности необходимо начинать с раннего школьного возраста, когда психологические особенности возраста наиболее благоприятны. Усвоение подрастающим поколением культурного наследия своих предков формирует в ребенке национальное самосознание, уважение к культуре других народов, активную гражданскую позицию [2].

Воспитание толерантности общее дело многих государственных и общественных институтов, но когда его объектами выступают дети, главная нагрузка и ответственность в работе с ними ложится именно на образовательную учреждение, на педагогов.

Педагогический процесс воспитания этнической толерантности должен быть построен с учетом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста. Младший школьный возраст период интенсивной социализации, усвоения различных нравственных норм. Поэтому, по мнению Л.П. Карпушиной, именно в этом возрасте необходимо уделять значительное внимание «формированию вектора культурно - ценностных ориентаций младшего школьника в соответствии с благотворными устоями духовности и нравственности родного отечества» [5].

В младшем школьном возрасте постепенно изменяется соотношение процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится всё более сильным, но по - прежнему преобладает процесс возбуждения, и младшие школьники в высокой степени возбудимы и импульсивны. Младший возраст это и возраст формирования более высокого уровня самосознания младшего школьника, в том числе, и этнического.

В свою очередь рост этнического самосознания младших школьников часто встречает непонимание со стороны окружающих. Появляется противоречие между желанием изучать свое национальное и желанием «быть как все». Неумение младшего школьника управлять своими эмоциями, проявлять сдержанность в критических ситуациях часто приводит к конфликтам, усиливает разницу между «своими» и «чужими», что приводит к росту национализма, всплеску межнациональной конфликтности [4].

В этом случае именно педагогу следует решительно осудить такое поведение и дать ясно понять, что оно совершенно неприемлемо. Ведь учитель оказывает на младших школьников большое воспитательное воздействие с самого начала пребывания их в школе, становится для них непререкаемым авторитетом. Однако не всегда авторитет учителя является предпосылкой для успешного воспитания. В частности, воспитание этнической толерантности требует диалога, а не монолога.

В случае возникновения таких конфликтов учитель может также поддержать школьника, который стал объектом оскорбления, и проявить твердость по отношению к ученику, совершившему проступок. Классный руководитель должен проанализировать возникшую ситуацию с детьми, которые были причастны к ней; обязательно следует обсудить ее с родителями, другими преподавателями. При этом критика учителя в ходе разрешения возникших разногласий должна быть конструктивной, направленной не на конкретную личность, а обращенной к данной ситуации [1].

При организации работы по воспитанию этнической толерантности педагогам необходимо знать и учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, особенности воспитания в семье, национальный состав коллектива учащихся, проблемы в отношениях между детьми и их причины, культурные особенности окружающей среды. Тогда можно говорить об эффективности воспитательного процесса по формированию этнической толерантности. По мнению Е.В. Головневой, «степень эффективности воспитательного процесса напрямую зависит от его сориентированности на формирование в растущем человеке находящихся в неразрывной связи индивидуального и всеобщего, национального и общечеловеческого. Воспитание на общечеловеческих ценностях и национальных культурных традициях способствует осознанию

принадлежности человека любой национальности, как к своему этносу, так и всему человеческому роду» [3, с.53].

Большие возможности для воспитания этнической толерантности в условиях многонациональных школьных коллективов имеют внеклассные мероприятия, при организации которых крайне важно сближать интересы учащихся различных национальностей. В ходе внеклассной работы младшие школьники могут в игровой форме, доступной для их возраста, получить информацию о своих правах, о людях других национальностей, об их культуре. Поэтому для педагога важно правильно подобрать и разработать такие мероприятия, способствующие формированию этнической толерантности в многонациональном пространстве начальной школы и направленные на организацию межэтнического и межкультурного взаимодействия и сотрудничества [1].

Содержание воспитательных занятий по формированию этнической толерантности у школьников в поликультурном пространстве начальной школы должно основываться на знакомстве с традициями, обычаями разных народов, отражающих национальный контингент класса.

Ведущими формами организации внеурочной деятельности по воспитанию толерантности младшего школьника являются различные тематические утренники, прогулки, заочные путешествия, посещение музеев и выставок, участие в городских и сельских народных праздниках. Эффективны и следующие мероприятия: «Мой край родной», «Понимание путь к миру», «Игры наших друзей» (игры разных народов), «Земля наш общий дом» (традиции, праздники разных народов), «В гостях у сказки» (сказки разных народов, сравнение русских сказок со сказками других народов, сравнение героев сказок), «Загадай и угадай» (загадки разных народов).

Для формирования толерантности полезно также проводить экскурсии, на которых дети узнают образ жизни, традиции и ценности других народов. Например, можно посещать музеи, центры национальных культур, где школьники знакомятся с этнографией, элементами страноведения и природоведения. Такие мероприятия способствуют развитию творческих возможностей учащихся, так как дети становятся их активными участниками [2].

Так как этническая толерантность предполагает готовность к культурному взаимодействию, установку на уважительное общение, то работу по формированию этнической толерантности во внеурочное время предлагаю начать с организации семейных вечеров, где представители каждой семьи знакомят класс с членами семьи, показывают их фотографии, поют любимые национальные песни, исполняют стихи на родном языке, предлагают попробовать национальные блюда, рассказывают о семейных и национальных традициях.

В дальнейшем такие встречи можно приурочить к национальным праздникам. С этой же целью можно организовать праздник «Я, ты, он, она вместе дружная семья», где дети в национальных костюмах рассказывают на родном языке стихи и поют песни, исполняют национальные танцы, угощают национальными блюдами [5].

Итак, воспитание толерантности сложный и многогранный процесс. От его эффективности во многом зависит будущее гражданского общества России. Воспитание этнической толерантности необходимо начинать с раннего школьного возраста, когда психологические особенности возраста наиболее благоприятны. Если систематически и

целенаправленно проводить работу по воспитанию этнической толерантности у детей младшего школьного возраста, то уровень этнической терпимости будет на достаточно высоком уровне.

### **Список литературы**

1. Артюхова И. С. Формирование толерантности в ходе проведения внеклассной работы // Начальная школа. – 2008. – N 9. – С. 41 - 44.
2. Гайсина Р.С., Головнева Е.В., Гребенникова Д.А. Этнокультурное образование младших школьников // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2(22). – С. 4987 - 4991.
3. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2006. – 256 с.
4. Иванова Н. В поликультурном мире // Высшее образование в России. – 2003. – №1. – С. 140 - 145.
5. Карпушина Л.П., Соколова П.Ю. Моделирование процесса социализации детей и подростков в условиях этнокультурной образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. (Электронный журнал). URL: <http://www.science-education.ru/95-4569> (дата обращения: 26.05.2016).

© Н.А. Головнева, Л.П. Калямова, 2016

**УДК 37**

**Е.В. Головнева**

д.пед.н., профессор, зав. кафедрой педагогики начального образования,

**А.Я. Каюмова,**

студентка 2 курса

Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет»

Г. Стерлитамак, Российская Федерация

### **СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ**

Семья является естественной средой развития ребенка, главный институт воспитания, в котором закладывается основа будущей личности. «Именно семья должна брать на себя ответственность за образование своего ребенка, - отмечают Н.А. Головнева, А.С. Домашенко. Вследствие этого, важнейшим направлением деятельности школы на современном этапе признается педагогическое и социальное взаимодействие с семьями учащихся» [2, с. 117].

Неблагополучная для ребенка семья – это не синоним антисоциальной или асоциальной семьи. Существует великое множество семей, о которых ничего плохого, с формальной точки зрения, сказать нельзя, но для данного конкретного ребенка эта семья будет неблагополучной. Конечно, семья алкоголиков или хулиганов для любого ребенка будет

неблагополучной. Однако в большинстве случаев понятие неблагополучной семьи может возникать лишь в соотношении с конкретным ребенком, на кого это неблагополучие действует. Для одного ребенка семья может быть подходящей, для другого она станет причиной тягостных семейных переживаний и даже психического заболевания [1, с. 91 - 92].

По мнению Л.Я. Олиференко, «неблагополучная семья – это семья, в которой ребенок переживает дискомфорт, стрессовые ситуации, жестокость, насилие, пренебрежение, голод – т.е. неблагополучие» [3]. Под неблагополучием понимаются следующие проявления: психическое – подавление личности, всевозможные угрозы, навязывание асоциального поведения; физическое – побои, насилие, жестокие наказания, отсутствие питания; социальное – шантаж, выживание из дома, порча документов и прочих вещей.

Неблагополучные семьи можно разделить на две большие группы:

1) Семьи с явной (открытой) формой неблагополучия: это так называемые конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально - криминальные и семьи с недостатком воспитательных ресурсов (в частности, неполные).

2) Вторую группу представляют внешне респектабельные семьи, образ жизни которых не вызывает беспокойства и нареканий со стороны общественности, однако ценностные установки и поведение родителей в них резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями, что не может не сказаться на нравственном облике воспитывающихся в таких семьях детей. Особенность в том, что внешне взаимодействие членов семьи производит благоприятное впечатление, а последствия неправильного воспитания видны в будущем. Такие семьи отнесены к категории внутренне неблагополучных (со скрытой формой неблагополучия) [4, с. 10].

Разберемся с причинами неблагополучия семей. Не секрет, что воспитанием и становлением ребенка как личности занимаются родители. Что делать, если родные для ребенка люди всегда конфликтуют между собой? Постоянные ссоры, драки, рукоприкладство сильнейшим образом влияют на психику ребенка. Если вдобавок к этому в семье есть алкоголики, наркоманы, ребенок будет считать такое поведение взрослого «нормой» и, скорее всего, пристрастится к алкоголю и наркотикам. Видя, как близкий человек выносит из дома вещи, предметы мебели, деньги без объяснения причины, подросток последует его примеру, плюс ко всему это останется безнаказанным. Следующая ступень в действии несовершеннолетнего – воровство. Не будет стоить труда «стащить» у кого - либо кошелек, дорогую вещь в целях обогащения или обмена. Дети, чьи родители постоянно заняты работой и материальным обеспечением семьи, также входят в число неблагополучных семей. Нехватка средств к существованию семьи, имеющей низкий прожиточный минимум – следующая причина неблагополучия семьи. К примеру, мама одна воспитывает детей, зарплата низкая, пособия мизерные, а жизнь в современном обществе «дорогая». Необходимо обеспечить будущее поколение пищей, одеждой, учебными принадлежностями и многим другим для полноценного развития.

Асоциальный образ жизни родителей считается одним из главных причин неблагополучия. Психическое отклонения взрослых; суицидальные мысли; уклонение от общения с другими людьми: соседями, учителями ребенка, специалистами, желающими помочь выйти из трудной ситуации; занятие проституцией; лишения родительских прав по отношению к старшим детям; отсутствие внимания к подрастающему поколению,

привития нравственных и духовных ценностей; бездействие при необходимости оказать медицинскую помощь, а также ненадлежащий контроль за детьми, имеющими отклонения в здоровье.

Важной целью педагога и социального работника является выявление причин, проблем, возникающих у школьника и его семьи, а также проведение социально - педагогической и психологической коррекционной работы по оказанию помощи в восстановлении «мира», взаимопонимания и положительной стабильности в семье.

Первый этап начинается с изучения семьи и имеющихся проблем; обследования жилищных условий, знакомства с членами семьи, состоянием их здоровья, материальным положением, беседы с детьми, оценки их условий жизни; составления социальной карты семьи.

Второй этап характеризуется обобщением, анализом собранной информации, выявлением ресурсов семьи, проблем, негативно влияющих на детей, составлением плана работы.

Третий этап – реализация планов коррекционной и профилактической работы. Методы работы: социально - педагогические беседы; консультации и информирование по правам и обязанностям родителей за воспитание детей и юридической ответственности; патронаж семей. Разрешение семейных проблем – это, в первую очередь, желание самих членов семьи, их воля, усилия на пользу восстановления и процветания домашнего очага.

Для выявления причин девиантного поведения, неуспешности в учебе, труде, конфликтности с педагогами, одноклассниками составляется карта межличностного развития учащегося и карта наблюдений. В процессе контроля за ребенком проводится промежуточный мониторинг для определения успешности работы. Сюда входят посещения занятий, успеваемость, сведения о совершенных правонарушениях. Происходят повторные проверки условий проживания, развития, питания, общего климата в семье. Для профилактики безнадзорности, учитель и социальный педагог контролируют внеурочную деятельность ученика: посещение кружков, секций; привлекают к работе в трудовых лагерях, отдыху в летнем школьном лагере. Периодически проводятся беседы учителя, психолога и социального работника с ребенком о достижении поставленных задач, совершенных поступков, как отрицательных, так и положительных, волнующих подростка тем.

Привлечение родителей к школьным и внеурочным мероприятиям – очень важная составляющая для формирования благополучной семьи. Родительские собрания, дни открытых дверей, конкурсы, выставки, организации школьных вечеров, педагогические консультации дадут возможность родителям лучше узнать своих детей, сблизиться, признать и исправить прошлые ошибки.

Сотрудничая с неблагополучными семьями, необходимо создать благоприятные условия для формирования здоровой и духовно богатой личности, раскрытия творческих способностей. Каждая «возрожденная» семья – это победа педагога и социального работника, их труд, любовь к детям, желание видеть счастливые глаза ребят и от души идущие слова благодарности от взрослых, сумевших взять себя в руки.

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

1. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания: Учеб. пособие. – 2 изд - е. – М.: Высш. школа, 2009. – 256 с.

2. Головнева Н.А., Домашенко А.С. Работа с родителями как важнейшее направление деятельности образовательной организации в современном социуме // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 117.

3. Олиференко Л.Я. Социально - педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 256 с.

4. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М.: Изд - во ВЛАДОС - ПРЕСС, 2006. – 271 с.

© Е.В. Головнева, А.Я. Каюмова, 2016

**УДК 37**

**Н.А. Головнева**

Старший преподаватель

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Г. Стерлитамак, Российская Федерация

**А.Т. Гадельшина**

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Г. Стерлитамак, Российская Федерация

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОЗДАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

Современное образование ставит основной целью воспитание личности, способной реализовывать свои возможности, способной пополнять свои знания самостоятельно, способной на осознанный и ответственный выбор в различных жизненных ситуациях. Необходимо научить ребенка решать данные вопросы в рамках школьного пространства прежде, чем он окажется перед решением взрослых проблем. Сегодня активно идет поиск методик, технологий программированного обучения в начальных классах, позволяющих более успешно решить вопросы российского образования [1, с. 301]. «Обучение, отмечает Е.В. Головнева, представляет собой специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации познания и усвоения обучающимся явлений окружающего мира, их закономерностей, научных знаний и способов деятельности. Являясь составной частью воспитания, обучение отличается от него степенью регламентированности содержания, методами и формами организации, преимущественным влиянием на развитие интеллекта, информационно - операционной сферы человека» [3, с. 18].

При огромном количестве работ, посвященных современным технологиям обучения в начальных классах, в том числе технологий программированного обучения, в своей работе мы можем определить некоторые рекомендации по созданию технологии программированного обучения на уроке. Мы согласимся со многими исследователями - педагогами, что мало на уроке использовать новую продуктивную технологию программированного обучения в начальных классах, метод, форму урока, нужно еще уметь правильно учить, исходя из темы урока, подготовленности класса, предмета и т.д. Ведь

задача учителя состоит в активизации познавательной деятельности учащихся, умении создать условия овладения тем или иным компьютерным знанием для каждого ученика, в выборе таких методов программированного обучения, которые позволили бы каждому ученику в начальных классах проявить свою активность, свое творчество.

Технология программированного обучения позволяет выполнить требования современного образования. Исходя из изученной нами литературы, мы в своей статье выделяем следующие методические рекомендации по созданию программированного обучения на уроке.

При внедрении технологии программированного обучения в начальных классах необходимо использование следующих видов обучающих программ, а именно:

- линейной программы;
- разветвленной программы;
- адаптивной программы;
- комбинированной программы.

Как разновидность в идеях программирования обучения в начальных классах необходимо взаимодействие блочного и модульного обучения. Блочное обучение должно быть основано на гибкой программе, которая должна обеспечивать для учеников возможность выполнения разнообразных интеллектуальных операций и использования приобретаемых знаний при решении учебных задач в курсе программированного обучения в начальных классах.

Крайне необходимо на уроке внедрение последовательных блоков обучающих программ, которые предусматривают гарантированное усвоение определенного материала, основанного на:

- информационном блоке;
- тестово - информационном обучении (проверке усвоенного материала);
- коррекционно - информационном обучении (в случае неверного ответа – дополнительного обучения);
- проблемном блоке: решение задач на основе того или иного полученного знания;
- блоке проверки и коррекции.

Модульное обучение (как развитие блочного) - такая организация процесса учения, при которой учащийся работает с учебной программой, составленной из модулей.

Технология модульного обучения в начальных классах – одно из направлений индивидуализированного обучения, которое позволяет осуществлять самообучение, регулировать не только определенный вид программированных работ, но и содержать учебный материал. Сам модуль может быть представлен в содержании курса по трем основным уровням: полное, сокращенное и углубленное. Программный материал должен быть подан одновременно на всех возможных кодах: рисуночном, числовом, символическом и словесном.

Еще одним вариантом программированного обучения в начальных классах является технология полного усвоения знаний. После определения диагностично поставленных целей по предмету материал должен быть разбит на фрагменты - учебные элементы, которые подлежат обязательному усвоению. Затем разрабатывают проверочную работу по разделам (сумме учебных элементов), далее организуют обучение, проверку - текущий контроль, корректировку и повторную, измененную проработку - обучение. И так до

полного усвоения заданных учебных элементов и тем, разделов, предмета в целом [2, с. 205].

Таким образом, анализ педагогической литературы и собственный опыт позволяет сделать вывод о том, что использование технологии программированного обучения в начальных классах повышает активность, самостоятельность, помогает достигать высокого уровня знаний обучаемых, а для педагога поддерживать интерес к обучению, учить ребёнка учиться, самостоятельно добывать знания.

### **Список используемой литературы:**

- 1.Воронов В.В. Педагогика школы: новый стандарт. – М., Изд - во: Педагогическое общество России. 2012. – 301 с.
- 2.Григорьев А.И. Педагогика. – Киев, Изд - во: Высшая школа, 2010. – 205 с.
3. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания: Учеб пособие для пед. вузов по спец. «Педагогика и методика начального образования». – М.: Высш.шк., 2009. - 2 - ое изд. – 256 с.
4. Головнева Е.В., Головнева Н.А. Методика воспитания младших школьников: Учебное пособие для студентов вузов по направлению подготовки «050100 – Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». – Sterlitaamak, 2013. – 120 с.

© Н.А. Головнева, А.Т. Гадельшина, 2016

**УДК 37**

**Н.А. Головнева**

Старший преподаватель

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Г. Стерлитамак, Российская Федерация

**Г.Б. Сафина**

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Г. Стерлитамак, Российская Федерация

## **НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Нравственное воспитание понимается как педагогическая деятельность по формированию у воспитанников системы нравственных знаний, чувств и оценок, правильного поведения [2, с. 189].

Нравственное воспитание во все времена интересовало человечество. Люди всегда ценили в человеке его нравственную воспитанность.

К.Д.Ушинский писал: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания» [3, с. 213]. Перед школой стоит важная задача подготовки ответственного гражданина, который в состоянии самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования нравственности, т.к. в этом возрасте учащиеся наиболее восприимчивы, более доверчивы к

взрослым, поэтому упущение этого времени будет чревато своими последствиями в будущем.

Нравственное воспитание младшего школьника происходит главным образом в процессе обучения. На уроках дети приучаются к коллективной работе, где они учатся слушать и понимать своих друзей, отстаивать свою точку зрения, помогать другим. Они вместе радуются своим успехам и огорчаются неудачам, ошибкам. Когда учитель ставит определенные задачи перед классом, дети общаются, взаимодействуют между собой. Учитель постоянно корректирует поведение учащихся: не мешать остальным, слушать друг друга и не оставаться безучастным, регулируя взаимоотношения.

С первого класса учитель вводит понятия о добре и справедливости, о дружбе и сплоченности, о личной ответственности за общее дело и свои поступки. Для развития нравственного сознания младших школьников, учитель показывает на примере своего опыта, опыта других людей, которые играют большую роль в жизни школьников.

Большие возможности нравственного воспитания заключают в себе игры, общественно - полезный труд, деятельность в группах по интересам, экскурсии. Взрослым, порой, кажется, что игра – это простое беззаботное занятие. Однако игровая деятельность требует огромных усилий от ребенка. Ребенок, играя, отдает максимум энергии, физических и умственных сил. Он тренирует выдержку, волю, самостоятельность, ответственность, внимательность. Игра является полноценным социальным процессом деятельности. В статье Головневой Н.А., Перепеличиной Т.И. отмечается, что «игра, являясь одним из главных средств воспитания ребенка, выполняет самые различные функции; выступает в форме развивающей деятельности, зоны социализации, самореабилитации, сотрудничества, содружества, сотворчества с взрослыми и сверстниками. Поэтому будущий педагог должен обучиться не только целеполаганию игровой деятельности, но и основам игрового взаимодействия, технологии проведения игр, их применению в воспитании детей» [1, с. 46].

Школьники начальных классов только что прошли период, когда игра была наиболее важным типом деятельности. Для возраста 6 - 10 лет присуще интенсивность и простота восприятия, доступность вникания в образы. Потребность в игре как подготовке к труду, как проявлению творчества, как в тренировке сил и способностей, как, конце концов, в обычном развлечении учеников очень значительная.

В младшем школьном возрасте большое место продолжают занимать ролевые игры. Они характеризуются тем что, играя, школьник, берет на себя конкретную роль и осуществляет действия в придуманной ситуации, изображая действия определенного человека. В игре воспитывается воля, усваиваются определённые этические нормы и правила. Также ребёнок учится играть по правилам, принимая тем самым на себя ответственность следовать этим правилам.

Играя, дети стараются овладеть теми качествами личности, которые им нравятся в реальной жизни. Поэтому детям нравятся такие роли, которые связаны с проявлением смелости, благородства. В ролевой игре они начинают изображать и самих себя, стремясь при этом к позиции, которая не удастся в реальности. Школьники начальных классов понимают условность игры и поэтому допускают в играх снисходительность в отношении к самому себе и к своим товарищам.

В нравственном воспитании младших школьников определяющее значение имеет личный пример учителя, его отношение к детям. Дети всегда стараются подражать своему

учителю. Если между учителем и младшими школьниками характерна душевность, заботливость, доброжелательность, то и между детьми будет такие отношения

Таким образом, нравственное воспитание играет очень большую роль в формировании личности младшего школьника. Чтобы в школе царил дух уважения, доброты, понимания, чтобы в этой атмосфере смогла вырасти гармонично развитая личность, необходимо вести регулярную работу по наполнению процесса обучения духовно - нравственной направленности. Это поможет учащимся подготовиться к вступлению во «взрослую жизнь».

### **Список использованной литературы:**

1. Головнева Н.А., Перепелицина Т.И. Теоретический анализ функций игры как средства воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №4. – С. 46.
2. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания. – 2 издание.– М.: Высш. шк., 2009. – 256 с.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений – М.: Академия Педагогических наук РСФСР, 1985, т.2. – 628 с.

© Н.А. Головнева, Г.Б. Сафина, 2016

**УДК 37**

**Н.К. Грамотунова**

Студент, кафедра социальной работы  
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова  
Г. Абакан, Российская Федерация

## **ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ**

Жизнь современного человека вне социума не мыслима; она опосредована системой общественных ценностей, транслируемых через специально созданные социальные институты, главной целью которых является внедрение и закрепление в сознании людей приемлемых для власти форм социального поведения. С другой стороны, человек – представитель своего рода, а потому является носителем целой системы антропологических и психологических признаков, которые перешли к нему от предков. Родовые антропологические характеристики складываются в антропотип, психологические – в психотип.

Содержание психотипа – родовые и индивидуальные потребности, системно упорядоченные с помощью родовых ценностных форм – архетипов. Ценность – универсальная формальная психологическая категория, а потребность – понятие конкретное, но ни то, ни другое отдельно в человеке не существует, поскольку не бывает формы, не наполненной содержанием, как и не оформленного содержания.

Таким образом, уникальный набор индивидуальных потребностей, формирующихся в процессе жизни человека, попадает под пресс двух мощных факторов – общественных

ценностей, выражающих интересы общества и государства и обеспечивающих социально приемлемое удовлетворение индивидуальных потребностей, и родовых ценностных архетипов, придающих потребностям человека как представителя своего этноса родовой колорит [1].

И социальное отождествление, и архетипическая самоидентичность имеют ценностно - потребностную природу. Идентификация формируется в процессе социализации, она может быть этнической (национальность), профессиональной (профессия), половой (гендер); самоидентичность передается от предков потомкам и познается в ходе индивидуации как идентичность, которая также может осознаваться, как этническая (этничность), профессиональная (призвание), половая (пол).

Несоответствие потребностного содержания личности общественным ценностям или родовым архетипическим формам становится предпосылкой для возникновения внутриличностного конфликта. Внутриличностный конфликт – это конфликт самоидентичности, но в первом варианте это кризис идентификации, а во втором – идентичности [2].

Возможен конфликт и между общественной и архетипической составляющими ценностно - потребностной сферы, когда социальные нормативы вступают в противоречие с содержанием родовых ценностей.

Формирование самоидентичности индивида происходит по - разному. Социальная идентификация фактически предопределена общественными ценностями, юридическими и моральными законами, групповыми нормативами поведения. Она реализуется в виде системы аттитудов, определяющих поведение человека в социально типичных ситуациях. Если потребности личности не вступают с ним в противоречие, формируется аттитюд, если вступают – возникает классический психогенно обусловленный конфликт. В социальной психологии формирование системы аттитудов описывается как социальная идентификация, разворачивающаяся в русле глобального процесса социализации, главная цель которой – сформировать у индивида как можно больше полезных автоматизированных форм приспособительного социального поведения [5].

Идентификация формируется общественными нормами, предъявляемыми социумом индивиду; идентичность характеризует степень самоидентичности личности, соответствия ее индивидуальных потребностей требованиям родового архетипического бессознательного. И социальная идентификация, и родовая идентичность имеют ценностно - потребностное происхождение.

Этническая идентификация – система аттитудов, обуславливающая готовность индивида реагировать на конкретную этническую ситуацию определенным стереотипным поведением. В отличие от идентичности, постепенно осознаваемой в процессе индивидуации, этническая идентификация первоначально сознательна, а затем становится автоматизированным бессознательным стереотипом социального поведения. Этническая идентификация – совокупность приобретенных этнических аттитудов, этническая идентичность – индивидуальная реализация родового этнического архетипа.

Таким образом, идентичность представляет собой родовый архетипический комплекс, идентификация – результат формирования системы социально обусловленных установок – аттитудов. Идентичность и идентификация – формальные научные конструкты, но когда они наполняются потребностным содержанием отдельного индивида, профессиональной

группы или этноса и приобретают конкретный смысл, речь идет о ценностных профилях (половом, профессиональном, этническом) идентификации и идентичности [3].

Идентичность сначала не осознается человеком, но в процессе индивидуации может стать сознательным феноменом: по преданию, Будда смог познать все свои предыдущие воплощения. Процесс идентификации происходит в первую половину жизни – К. Юнг называл его «социализацией во внешний мир»; осознание идентичности – во вторую. По К. Юнгу это – индивидуация или «социализация во внутренний мир». Индивидуация всегда проходит через кризис идентичности: для того, кто сумел его преодолеть, открывается путь к самоактуализации, а тот, кто не смог – обречен на невротизацию [4].

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

1 В. Г. Морогин, В. А. Мазилев, К. В. Морогина. Идентичность в контексте ценностно - потребностной сферы человека. Ярославский педагогический вестник – 2013 – № 4 – Том I (Гуманитарные науки) [Электронный ресурс] – Режим доступа: [vestnik.yspu.org/releases / 2013\\_4g/60.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2013_4g/60.pdf)

2. В.Г. Морогин, Т. А. Емельянович (Томск). Ценностно - потребностно - потребностная сфера личности участников педагогического процесса в военном и гражданском вузах. Томск: 2003. 151. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [elibrary.ru](http://elibrary.ru) «Общественные науки»?id=25723004

3. Т.Б. Гусева, Структура ценностно - потребностной сферы личности русской и хакасской молодежи. Томск: 2012. 168. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [setbook.com.ua/books / 1723028.html](http://setbook.com.ua/books/1723028.html)

4. К.Г. Юнг, Психологические типы. Пер. с нем. М., 1996. 222. . [Электронный ресурс] – Режим доступа: [seasmile.livejournal.com/47205.html](http://seasmile.livejournal.com/47205.html)

5. Морогин В.Г. Ценностно - потребностная сфера личности. Томск: ТГПИУ, 2003. 357с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.twirpx.com / file / 17407342](http://www.twirpx.com/file/17407342).

© Н.К. Грамотунова, 2016

**УДК 37**

**Е.А. Гудьева**

учитель изобразительного искусства МОУ Радужненская СОШ  
п. Радужный, Коломенский район, Российская Федерация

#### **«ИННОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА»**

*«Страна, в которой учили бы рисовать также, как учат читать и писать,  
превозмогла бы вскоре все остальные страны, во всех искусствах, науках и мастерствах»  
Денни Дидро.*

Есть в нашей школьной жизни предметы и учителя, к которым наши школьники имеют легкое, необязательное отношение. Это те «второстепенные» предметы, по которым наши дети никогда не сдают ни ОГЭ, ни ЕГЭ.

Надо признаться, достаточно долгое время, я разделяла это мнение. Однако, сегодня, погрузившись в бездонный мир искусства, взглянув на него более пристально, я понимаю,

как была не права. Изобразительное искусство, «Искусство», МХК, музыка и труд - это, пожалуй, едва ли не самые важные предметы в жизни современного человека.

Уже почти три года я преподаю предмет «Изобразительное искусство» в обычной среднестатистической подмосковной школе, где понимание важности и жизненной необходимости эстетических дисциплин в жизни человека не достигло необходимой степени, не только у учеников и их родителей, но и подчас у многих учителей.

«Все мы родом из детства», сказал когда-то классик, вспоминая о моих школьных уроках рисования были просты и незатейливы: приходит учитель, ставит перед тобой горшок - вот натура, рисуешь. Получилось «так себе» - «4», получилось «хорошо» - «5».

Однако, как я была удивлена, когда начала работать. Насколько усовершенствовались учебно - воспитательные процессы на уроках изобразительного искусства. Да, да именно изобразительного искусства, а не рисования, как пренебрежительно называли раньше наш предмет. Каждый сегодняшний урок – это фактически интегрированный урок: истории, МХК, географии, музыки, биологии, ну и собственно рисования. Конечно, все это стало возможно благодаря современным компьютерным технологиям, которые фактически пришли в каждую школу, каждый класс, каждый дом. Сегодняшний урок невозможно представить без компьютерной презентации сопровождающей весь урок.

Однако, как бы не менялись времена, какие новые технологии и методики не появлялись бы, основной метод воспитательного и образовательного процесса тот же – это прямой контакт педагога и ученика, именно в таком тандеме достигаются лучшие результаты. Человеку, только пришедшему работать в школу, сначала бывает сложно. И дело даже не в огромном количестве документов, рабочих программ, журналов, которые приходится заполнять и притом заполнять правильно. Основная проблема в разнообразии учеников, с которыми приходится иметь дело. Если в изостудию или в школу искусств, приходят дети, которые заранее умеют и / или хотят научиться рисовать, то в обычной общеобразовательной школе такого выбора нет, приходится обучать всех детей.

В один класс может попасть ребенок, который с детства занимается вокалом, рисованием, танцами, и ребенок не знакомый с творческим процессом, ребенок с устойчивой психикой и ребенок с повышенной активностью. Соответственно, отсюда появляется главная проблема. Следует учитывать какой класс, какая группа находится перед тобой, как перед учителем. Иногда ребятам сильным, хорошим, рисующим, скучно с остальными, которые совсем не умеют рисовать. Но бывают случаи, когда ребенок в младших классах навыками рисования не обладал, и вдруг «на глазах» начинает рисовать хорошо, лучше и лучше от урока к уроку. Однако, к сожалению, чаще бывает наоборот.

Конечно, школа это не только труд ребенка – это и труд родителей. Многие дети и родители недооценивают образовательное значение уроков изобразительного искусства, роли рисования в жизни человека, поэтому не считают нужным тратить на материалы (краски, кисти, бумагу и т.д.) и отправляют детей в школу, банально, без всего. И это большая родительская ошибка. Ребенок теряет интерес к уроку полностью.

Дабы этого не допустить приходится подбирать темы интересные и возможные для выполнения всеми детьми, с разной степенью обученности. В изобразительном, как и во всяком искусстве, требуется вдохновение, интуиция, находчивость, творческий подход к делу. Иногда мне, как учителю, надо оживить урок, внести изменения, а иногда и перестроить экспромтом весь урок в связи с неожиданно возникшей обстановкой.

Например, излагается новый материал, на данный класс не усваивает его, материал оказывается непосильным для этого состава учеников. Приходится перестраиваться на ходу, возвращаться к старому знакомому материалу и подавать новый материал небольшими порциями.

В своей работе я выбрала авторскую программу Б.М.Неменского. Именно эта программа полностью соответствует ФГОС (современной библии для среднего образования). Программа интересна тем, что охватывает весь период обучения детей от 1 класса до 7. Более того, сегодня появилось много пособий по рисованию даже для детского сада, этих же авторов, они направлены на сближение методов обучения детей изобразительному искусству в начальных классах с методами обучения детей рисованию в детском саду. Ведь умения и знания, полученные детьми за время пребывания в детском саду, не могут не оказать влияния на успешность их обучения изобразительному искусству в начальной школе.

И все же про программу, по которой работаю я:

Каждый год обучения имеет определенную тематику и направленность. Темы заданий не повторяются, а немного изменяясь, усложняются год от года. По мере совершенствования изобразительных навыков ребенка.

Например, в 1 классе программа помогает ребенку сделать первые шаги в мир изобразительного искусства: научит лепить, рисовать, строить, смотреть на мир глазами художника. Ребенок учится изображать простейшие вещи. Конечно, первые шаги в мир прекрасного ребенок должен был сделать еще в детсадовском возрасте, однако часто эти «первые шаги» ребенком сделаны не были, или (что еще хуже), были сделаны не в ту сторону. Многие ошибки детей тянутся еще с детского сада и вплоть до конца всего периода обучения. Иногда и в 7 классе учащиеся изображают «волосатое», улыбающееся солнышко в углу листа или дерево – абсолютно прямой столбик, из которого горизонтально торчат несколько палочек, небо в виде синий полосы сверху листа и воды – синей полосы внизу листа, а вокруг пустота...

Во втором классе программа научит работать разными материалами. Главное, на этом этапе, донести до родителей информацию о необходимости приобретения нужных для творчества их детей материалов, будь то пастель, восковые мелки, тушь или карандаши. Да, стоит все это не дешево, особенно если покупать качественные, но затраченные средства полностью вернутся в виде полнейшей заинтересованности ребенка на уроке и лучезарной улыбки в случае удачного завершения работы. Конечно, часть родителей так и остаются «непробиваемые» и их дети сидят за пустыми столами и в лучшем случае просто смотрят за тем, как работает тушью или пастелью их менее «экономный» сосед по парте.

Мы любим себя постоянно с кем - то сравнивать, я всегда привожу в пример Китай. Исполнительность - главное китайское качество. Сказал учитель принести такие - то материалы – на следующий день эти материалы есть у всех. Нашим школьникам и их родителям есть чему у жителей «поднебесной» поучиться.

В третьем классе ребенок как бы совершает виртуальное путешествие по своему городу: побывает в музеях, в театрах, в цирке, познакомится с ролью художника в жизни человека.

Особенно всегда интересен 4 год обучения. Тема всего года - «Каждый народ художник». Ученики отправляются путешествовать по миру, знакомятся с разными странами, континентами, городами и эпохами. Здесь полностью происходит выявление

меж предметных связей. В основном это география и история. Если вдуматься в темы («Страна Восходящего Солнца», «Народы гор и степей», «Древняя Эллада» и т.д.) это становится, очевидно. Видя заинтересованность детей, я добавила в программу еще несколько тем «Африка» и «Достопримечательности мира».

Частенько на уроках мы создаем рисунки на выставки или на конкурсы. Выставки и конкурсы в школьной жизни - это своего рода олимпиада по рисованию. Зачастую, темы конкурсов, которые предлагаются для участия детей младшего школьного возраста, очень сложны и взрослый то не сразу сообразит, что изобразить надо: «Конституция глазами детей», «Две стороны одной медали», «Мои права и обязанности», «Житие Сергия Радонежского», «Помним, гордимся» и т.д. Вопрос, как ребенок младшего школьного возраста может это нарисовать?

У сегодняшних детей очень плохая фантазия, поэтому нарисовать что - либо по памяти или представлению они практически не могут. В конце каждой четверти на последнем уроке мы проводим своеобразный эксперимент, мы рисуем свободную тему, т.е. ребенок может нарисовать то, что ему самому хочется. Эта идея вызывает восторг, особенно в младших классах. Они долго прыгают, радуются, садятся рисовать и ... все. На этом эйфория проходит. Большая часть класса долго сидит, думает, напрягается. В лучшем случае нарисуют букет цветов в вазе, в худшем даже представить страшно: от компьютерных игр с квадратными существами, до дома страха с повешенными, пистолет напротив головы с вышибленными мозгами и т.д.. Сейчас, работы неоднозначные, странные, кровавые, с элементами жестокости, я откладываю и привлекаю к работе школьного психолога т.к. считаю, по рисункам можно много понять о психическом здоровьеребенка. Однако, стоит отметить, что целая группа детей из класса выбирает тему для свободного творчества из тех, что были пройдены в недавнее время. Значит, трудились мы не зря, что - то все –таки остается и откладывается в памяти!

И еще одно китайское ноу - хау, которое использую и я. Нарисовать натюрморт, описанный на доске словами. Чашка белая, ложка, банан, ананас, тарелка. В этой работе есть все - воображение, композиция, цветовое решение, ритм.

Конечно, нет более благодарной возрастной категории для учителя ИЗО, чем дети от 0 до 11 лет. В младших классах предметов не много и урок рисования является для учащихся важным и интересным.

Чем старше становятся учащиеся, чем больше предметов появляется в школьной программе, тем больше теряется интерес и важность изобразительного искусства как предмета. Можно найти много психологических, физиологических и прочих причин потери у детей интереса к изобразительному искусству у детей в возрасте 10 - 12 лет. Однако, факт потери интереса к рисованию в определенном возрасте у учащихся налицо.

Конечно, есть небольшая группа детей, которые продолжают с интересом рисовать, клеить, вырезать. Но сказать это про всех нельзя. Творческие способности большинства учащихся уже очевидны. Заниматься и развивать их у учащихся не хватает времени и желания. Поэтому в резерве остаются именно те умения и навыки, которые нарабатывали в младшей школе. До конца обучения в школе, а в общем - то, и до конца жизни у большинства учащихся останутся умения и навыки на уровне 12 - летних детей. При условии отсутствия постоянных, регулярных и продолжительных тренировок.

Надо отметить, что большая часть школьной программы на сегодняшний день - это декоративно - прикладное искусство и дизайн. Все годы обучения ИЗОв школе мы, так или иначе, касаемся триединства пространственных искусств: изобразительного, конструктивного и декоративного. Учащиеся с 1 по 7 класс постигают азы декоративно – прикладного искусства. Особенно интенсивно это происходит в 5 и 7 классе.

Надо отметить и минусы, которые в авторской программе Б.Неменского все - таки присутствуют. Большая часть творческой работы – это рисование на темы, рисование по памяти, декоративное рисование и значительный объем материала касающегося истории искусств, знаменитых художников, шедевров мировой и российской культуры.

В программе Неменского практически полностью отсутствует раздел «Рисование с натуры». Это, конечно, значительно облегчает работу педагога. Не возникает необходимости возиться с лишними предметами. Но, на мой взгляд, рисование с натуры один из самых лучших методов познания действительности. Регулярные 10 - 20 минутные наброски и зарисовки, созданные на уроках, позволяют учащимся овладеть умением анализировать, сравнивать, обобщать изображаемые объекты, учатся наблюдать и передавать их типичные черты. В младших классах я прошу приносить с собой листья, цветы, игрушки, бытовые предметы, овощи и фрукты. В старших классах, например, в 7 классах прошу позировать учеников по очереди своим одноклассникам. К концу учебного года набирается достаточно большое количество набросков человека с натуры.

Конечно, ничего в нашем мире не идеально, и школьная образовательная программа в том числе. Мне кажется, что ряд изменений, в области обучения рисованию школьников, просто необходимы.

Во - первых, необходимо делить классы для уроков ИЗО, так, как, это происходит, например, на уроках иностранного языка, труда или информатики. Целый класс, 25 человек, разной степени одаренности обучать основам изобразительной грамоты достаточно проблематично.

Во - вторых, как я уже отмечала выше, интерес у младших школьников к изобразительному искусству и художественному труду достаточно велик, а у средней школы он снижен, возможно, логичнее и правильнее было бы увеличить количество часов рисования в младшей школе и уменьшить в средней. Именно рисования, оставив при этом в программе деятельность прикладного характера, дизайн и историю изобразительного искусства.

В - третьих, в старших классах урок изобразительного искусства можно сделать факультативным. Как показывает практика во всех возрастных категориях находятся дети желающие заниматься изобразительным искусством для себя т.е. без обязательной программы и оценки своей деятельности.

А напоследок, хочется отметить, что на сегодняшний день у педагога имеется обширный арсенал средств позволяющих сделать каждый урок ИЗО разнообразным, интересным, захватывающим. И основная задача учителя в современной школе вырастить ни художника, музыканта или географа, а полноценную развитую личность, компетентную в различных областях деятельности, способную жить в современном обществе.

© Е.А. Гудьева, 2016 г.

## **УСТНЫЙ ЖУРНАЛ – КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ В ОРГАНИЗАЦИИ ВОЕННО - ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ**

Сегодня наша задача – сохранять память о тех великих годах в сердцах подрастающей молодежи, чтобы подвиг нашего народа передавался из поколения в поколение. Конечно, литература, кино не в силах изменить мир, но, всё же, книги на тему войны, возможно, могут тронуть чье-то сердце и добавить хотя бы каплю доброты и внимания в нашу жизнь.

Выдвинутые проблемы:

- падение интереса к книге, документальным источникам;
- книга, документальные источники перестают быть полноправным участником, основой массовых мероприятий.

В качестве основной формы мероприятия выбран устный журнал в четырёх страницах, который называется «Мы – наследники Великой победы».

Целью этого мероприятия является:

1. воспитание у учащихся чувства патриотизма и уважения к старшему поколению;
2. активизация роли библиотеки и книги в организации внеурочной деятельности и досуга;
3. развивать внимательности и память.

Выдвинуты такие задачи:

- расширить знания школьников о создании Красной Армии, её героических страницах, о Великой Отечественной и афганских войнах, об учителях;
- активизировать чтение литературы на военно - патриотическую тематику;
- развивать познавательный интерес и творческую активность учащихся.

Условия применения:

Данный опыт применим при работе с учащимися 5 - 11 классов в условиях библиотеки общеобразовательного учреждения.

Сущность опыта:

1. Пропаганда художественной и научно - познавательной литературы посредством устного журнала с применением ИКТ;
2. Развитие и воспитание ребенка - читателя в процессе мероприятия.

Принципы:

- учёт возрастных индивидуальных особенностей;
- доступность;
- наглядность.

Результативность:

1. - привлекает внимание и привлекает интерес к книгам;
- прививает уважение к старшему поколению и к своим учителям;
- расширяет кругозор;
- дает полную информацию об основных событиях;
- наглядно представляет многообразие книжного фонда;
- позволяет использовать элементы игры, конкурса, диалога и т.д.

2. развивается творческий потенциал ребят путём воспитания, уважения к тому, кто рядом и самому себе.

«Мы – наследники Великой победы»

Оборудование устного журнала:

1. Книжная выставка: «Помним, гордимся, благодарим»

2. Ход мероприятия:

Звучит «Песня по долинам и взгорьям» муз. Атурова, с. Алымова.

Страница первая.

Порой мы не замечаем тех, кто нас окружает. Начинаем первую страницу! «Мы учимся у них, гордимся ими».

Приглашенные учителя рассказывают о том, как они служили в рядах Советской Армии.

Вторая страница – «Начиная с Красной Армии».

Отряды РККА вступили 23 февраля 1918 г. над Нарвой и Псковом в бой с немецкими войсками. Этот день вошел в историю, как День рождения Красной Армии. В дальнейшем РККА участвовала в серии локальных конфликтов. Название РККА просуществовало до 1946 г., когда вооруженные силы СССР стали называться Советской Армией. Красная армия прославилась великими полководцами как: А. Н. Егоров, В. И. Чапаев, Г. И. Котовский, В. К. Блюхер, М. В. Фрунзе, Н. Н. Тухачевский, С. М. Буденный, К. Е. Ворошилов и др.

Звучит музыка «Вставай страна огромная» сл. Л. Александрова.

Третья страница. 1939 - 1945 – крупнейшая в истории война, в которой участвовали 72 государства с населением 1 млрд. 700 млн. чел. Унесла 50 млн. человеческих жизней. 22 июня 1941 г. Германия, Венгрия, Финляндия, Румыния и Италия напали на Советский Союз. Начался новый и самый трудный период Второй мировой войны продолжительностью 1418 дней и ночей. Отражая вероломное нападение, пограничники проявили беспримерную стойкость, массовый героизм и мужество. Подвиг защитников Брестской крепости навсегда сохранится в народной памяти. В 1965 г. С. Смирной написал книгу «Брестская крепость». В 1965 г. было присвоено почетное звание «Крепость - герой». Защитники Москвы сражались за каждый оборонительный рубеж. Бесчисленны примеры мужества и самоотверженности, проявленные ими на подступах к Москве. В 1942 г. в сентябре был блокирован Ленинград. Только за первую блокадную зиму голод унес 252 тыс. чел., но они оставались героями до последнего вздоха. Рассказ книги «Жила - была» о Тане Савичевой. 19 ноября 1942 г. наши окружили 330 - ти тысячную группировку противника под командованием фельдмаршала Паулюса. 2 февраля 1945 г. он подписал акт капитуляции. В плен сдалось до 91 тыс. чел.

1943 г. – разгром немецких армий под Курском и выход советских войск к Днепру.

1944 г. – сражения были перенесены на территорию Польши, Румынии, Венгрии, Болгарии, Югославии, Чехословакии.

1945 г. – в результате мощного стратегического наступления Советской армии на всем советско - германском фронте был завершен разгром немецко - фашистской армии. 30 апреля А. Гитлер покончил жизнь самоубийством, Гиммлер принял яд, Г. Геринг сдался властям США, но в 1946 г. был казнён, Й. Геббельс покончил жизнь самоубийством. 2 мая над Рейхстагом было водружено знамя Победы. А 9 мая 1945 г. фельдмаршал Кейтель подписал акт о безоговорочной капитуляции вооруженных сил фашистской Германии. В 1945 году 24 июня состоялся Парад Победы. В 1946 г. в Нюрнберге состоялся суд над нацистскими преступниками.

Участие народов Якутии в годы Великой Отечественной войны (показываю) документальные материалы.

Четвертая страница устного журнала «Самые - самые» провожу викторину.

Заканчиваю устный журнал словами Р. Рождественского:

«Люди!

Покуда сердца

стучатся, -

помните!

Какою

ценой

завоёвано счастье, -

пожалуйста,

помните!»

### **Список использованной литературы:**

#### **I раздел:**

1. Блокада Ленинграда // Энциклопедия для детей: История России XX век – М.;1995 г. – Т - 5;

2. Жуков Г. К. Воспоминания и размышления. Том I – М.: Издательство агентства печати новости, 1983.

3. Полководцы и военачальники Великой Отечественной. – М.: Молодая гвардия, 1971.

#### **II раздел:**

1. Алексеев В. П. Якутяне в годы Великой Отечественной войны. – Якутск: Сахаполиграфиздат, 2004 – 56 с.

2. Герой оболор – Дьокуускай: Бичик, 2005. – 216 с.

3. Петров Д. Д. Фронтовая печать о воинах из Якутии: сборник статей, очерков, корреспонденции, заметок, сообщений – Якутск: книжное издательство, 1982 – 116 с.

4. Якутяне – герои Советского Союза, кавалеры ордена Славы 3 степеней, представленные к званию Героя Советского Союза – Якутск; Бичик, 2005 – 80 с. с иллюстрацией.

© И. И. Гурьева, 2016

### **УДК 37**

**А.Б. Джелилова**, студентка 1 курса, группы ППО - м - о - 15 - 1  
ФГАОУ ВПО «Северо - Кавказский федеральный университет»  
г. Ставрополь, Российская Федерация

**Научный руководитель: Н.Б. Ромаева**  
профессор кафедры педагогики и образовательных технологий  
ФГАОУ ВПО «Северо - Кавказский федеральный университет»  
г. Ставрополь, Российская Федерация

### **ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Интерес общества к одаренным детям как к будущей интеллектуальной и творческой элите растет, поскольку становится очевидным, что процветание и благосостояние общества зависит от развития личностных ресурсов человека.

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Психолого - педагогическое сопровождение одаренных учащихся - комплексная педагогическая, психологическая, медицинская, социальная проблема, поэтому ее решение возможно лишь при объединении усилий специалистов разного профиля. На необходимость работы с данным контингентом учащихся широкого круга специалистов указывают М.Н. Акимова, Ю.Д. Бабаева, М. М. Безруких, М.Р. Битянова, М. И. Буянов, Н. П. Вайцман, А.И. Доровской, В.Т. Козлова, В.Б. Новичкова., Н.Б. Шумакова, Е.Л. Яковлева и др.

Несмотря на то, что в подавляющем большинстве исследований, посвященных изучению вопроса организации работы с одаренными учащимися, отмечается необходимость комплексной работы специалистов, проблема организации совместной работы специалистов в школе по сопровождению одаренных детей является по - прежнему недостаточно разработанной. Открытым остается вопрос организации психолого - педагогического сопровождения одаренных учащихся.

Психолого - педагогическое сопровождение первого года обучения предполагает измерение выраженности и структуры образной креативности ребенка перед началом курса развития творческого мышления и после его окончания. Психолого - педагогическое сопровождение второго и последующих лет обучения предполагает дальнейшие психологические измерения выраженности и структуры творческого мышления детей по окончании каждого года обучения. Подобный подход позволяет отследить динамику индивидуального развития каждого ребенка, выделить тенденции в классе, анализировать эффективность педагогических воздействий и конкретизировать методику обучения.

Программа психологического сопровождения одаренных детей в школе должна включать в себя несколько этапов.

Первый этап - диагностический. Его целью является идентификация одаренных детей, изучение индивидуальных особенностей школьников. Итог диагностического этапа: создание индивидуальных карт школьника; создание информационной базы данных одаренных детей; аналитический отчет по результатам диагностических исследований.

Второй этап - информационный. Его целью является повышение психологической компетентности участников педагогического процесса. Виды деятельности: индивидуальные и групповые консультации с учащимися, педагогами и родителями по итогам исследований; обновление информационной базы данных одаренных детей; психолого - педагогические семинары; родительские собрания. Итоги информационного этапа: создание банка информационных и методических материалов по психолого - педагогическому сопровождению одаренных учащихся.

Третий этап - подготовительный. На этом этапе работы с одаренными детьми основная роль отводится педагогам, задача которых развивать их способности. Реализуются эти требования с помощью широкого спектра педагогических приемов и методов (стимулирующие и факультативные занятия, консультации).

Четвертый этап - развивающий. Целью этапа является гармоничное развитие одаренных детей. Включает в себя организацию, проведение индивидуальных и групповых занятий по адаптации одаренного ребенка в группе сверстников, создание развивающей среды для

таких детей. Мониторинг эффективности работы с одаренными учащимися включает в себя анализ результатов деятельности участников педагогического процесса и построение перспективы дальнейшей работы.

Таким образом, психолого - педагогическое сопровождение одаренных учащихся должно представлять собой хорошо структурированный, последовательный вид деятельности, являющийся неотъемлемой частью системы работы учреждения образования по выявлению, сопровождению, и развитию одаренных детей. Можно сделать вывод, что условия психолого - педагогического сопровождения обучения и развития одаренных детей в образовательном учреждении приведут к эффективным результатам в том случае, если: детская одаренность рассматривается с позиции комплексного подхода во взаимосвязи трех составляющих - выявление, обучение и развитие, опирается на научные критерии одаренности; создана и широко применяется объективная диагностика детской одаренности на разных этапах жизнедеятельности ребенка; выявлены основные принципы организации обучения одаренных школьников; структуры образовательных учреждений в своем целевом и функциональном проявлении будут обеспечивать необходимые условия непрерывного развития одаренного ребенка.

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

1. Богоявленская Д.Б. Психология одарённости: понятие, виды, проблемы / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская. - М. : МИОО, 2005.
2. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми / авт. - сост. Н. И. Панютина и др. - Волгоград: Учитель, 2008. - 204 с.

© А.Б. Джелилова, 2016

**УДК 159.923.2**

**К.Ф. Дмитриева**

бакалавр 1 курса обучения «Педагогическое образование. Иностранный язык»,  
Астраханский государственный университет, факультет иностранных языков  
Г. Астрахань, Российская Федерация

#### **ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА ОБУЧЕНИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Изучение темперамента, в особенности у учеников начальной школы, является актуальным, так как на сегодняшний день, к сожалению, до сих пор игнорируются некоторые психологические особенности учеников. Из - за этого детям становится все трудней и трудней обучаться. Один из подходов (личностный подход) предполагает учет всех особенностей ребенка, в том числе и психологических. И темперамент школьника существенно влияет на процесс его воспитания, усвоения нового материала, образования.

Темперамент – устойчивые индивидуальные особенности личности, которые выражаются в динамике психических процессов и действий [6, с. 465]. Темперамент

характеризует эмоциональность человека, активность деятельности, коммуникабельность и т. д.

Родоначальником учения о темпераментах являлся древнегреческий ученый Гиппократ, а К.Гален выделил четыре основных типа темперамента.

Сангвиник – жизнерадостный, подвижный, необычайно общительный человек. Эмоции ярки и неустойчивы. Обычно первый идет на контакт с незнакомыми людьми, любит новые, большие компании людей. Флегматик – это медлительный, спокойный, весьма неэмоциональный человек. На контакт идет медленно, однако их отношения с людьми отличаются постоянством. Предпочитает узкий круг старых знакомых. Холерик – человек быстрый, неуравновешенный, склонный к бурным эмоциональным вспышкам и быстрым сменам настроения. В общении люди этого типа темперамента бывают трудны. Меланхолик – люди этого типа внешне могут мало выражать свои эмоции, но они отличаются глубиной, силой и длительностью. Меланхолики очень обидчивы, тяжело переносят неудачи, обиды и поражения, склонны к одиночеству и замкнутости, не любят новую, непривычную обстановку и компанию [3, с. 228 - 229].

Нельзя ставить вопрос о том, какой из темпераментов лучше. Каждый из них имеет положительные и отрицательные моменты. Спокойствие флегматика, общительность сангвиника, энергичность и страстность холерика и глубокие и устойчивые чувства меланхолика и спокойствие флегматика – вот те ценные характеристики личности, которые свойственны вышеупомянутым темпераментам. Однако при любом из темпераментов могут развиваться и отрицательные черты личности [5, с.555].

Исследования проблем темперамента имеют свою историю. Рассмотрим некоторые основные этапы становления современных представлений о темпераменте. У учащихся - холериков надо стараться развивать отстающий тормозной процесс, воспитать умение держать себя в руках. От этих учеников нужно требовать постоянно, не грубо, но настойчиво спокойных и обдуманных ответов. Энергию и активность у таких детей следует поощрять. Также на холерика лучше действует спокойный, тихий голос. Ребенку - меланхолику нужно шаг за шагом отучать от излишней робости и застенчивости, давать возможность ему больше проявлять активность. На уроке учащихся необходимо чаще спрашивать, создавая во время их ответа спокойную обстановку; желательно хвалить и подбадривать его, для детей - меланхоликов это особенно важно. У таких школьников нужно развивать общительность, постепенно вводить их в коллектив [4, с. 162].

Внимание учителя должны привлекать и учащиеся - флегматики. У этих детей нужно развивать большую активность, не следует допускать, чтобы он проявлял апатию к учебной и трудовой деятельности. Педагогу следует стараться больше активизировать деятельность учеников - флегматиков, изживать равнодушие, безразличие, которое может возникать у них. У школьников - сангвиников надо воспитывать усидчивость, более серьезное отношение к работе, учебе, неторопливость [4, с. 163].

Говоря об учете в процессе профессиональной деятельности учителя психологических особенностей детей младшего школьного возраста, в связи с чрезвычайной важности для них авторитета учителя, необходимо отметить следующее. Этому педагогу, как представителю системы профессий «человек - человек», необходимо быть максимально ответственным, проявляя в адрес учащихся сочувствие [1, с. 144], выражающееся в

принятие учащихся с их характеристиками темпераментов, и способствуя их дальнейшему развитию.

Таким образом, зная характеристики типов темперамента детей, педагог может создать им наиболее благоприятные условия обучения, способствовать их адаптации в классе и, соответственно, помогать ребёнку справляться с его психологическими трудностями, сохранить учебную мотивацию и сделать интересной его жизнь и обучение. В ребенке - холерике нужно развивать спокойствие и обдуманность, в ученике - сангвинике – усидчивость, у школьника - флегматика надо не допускать апатии, которая так им свойственна, а у меланхолика – излишней робости и застенчивости.

### **Список использованной литературы:**

1. Возрастная и педагогическая психология: механизмы и условия психического развития и формирования личности: монография / Л.В. Андреева, Н.Г. 2. Брюхова, Е.В. Кочетовская и др. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2013. – 169 с. С. 96 - 145.
3. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: «Academa», 2003. – 461 с.
4. Крутецкий В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
5. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
6. Петровский А.В. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Петровский А.В., Ярошевский М.Г. – 4 - е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия». 2005. – 512 с.

© К.Ф. Дмитриева, 2016

**УДК 37**

**Н.И. Дорохова**

к.ф.н., преподаватель

Астраханский государственный технический университет

Г. Астрахань, Российская Федерация

## **ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Система образования в обучении иностранному языку использует коммуникационные технологии с целью повышения эффективности обучающего процесса. Выбор форм и методов способствуют достижению целей развития школьников. [7] Активные методы обучения обеспечивают повышение творческой и интеллектуальной составляющих обучения, интеграция учебной и исследовательской деятельности, адаптацию обучения к индивидуальным особенностям школьника и обеспечение непрерывности в обучении.

Обновление общества, педагогической науки и методики изучения английского языка потребовали реконструкции подходов к обучению школьников 9 - 11 - х классов, поступающих на лингвистические курсы с разной базовой подготовкой. Современный этап адаптировал методику обучения английскому языку школьников колледжей среднего

специального образования к их разному базовому уровню знаний, умений и навыков к слушанию и говорению, аудированию, грамматике и лексики.

Организация обучения английскому языку ориентируется на очерченное содержание при дефиците знаний и понятий, основанное на поиске оптимальных приёмов. (В.С. Лазарев, М.А. Моисеев, М.М. Поташник, К.М. Ушаков, Н.Р. Юсуфбекова) [2]

Обучение английскому языку школьников колледжей среднего специального образования с разным уровнем знаний преследует цели овладения ими полным комплексом знаний, навыков и умений говорения, чтения и письма, нацеленным на построение коммуникации.

Язык художественной литературы способен научить школьников с разным базовым уровнем знаний осуществлять коммуникацию в современных условиях. Произведения художественной литературы выступают активным средством развития навыков чтения и говорения, поэтому особый их отбор и критерии выдвигают познавательные цели усвоения художественного материала. В этом процессе школьники нацеливаются на высокий уровень овладения иностранным языком, при котором с помощью художественных произведений познание строится на интересе к чтению и раскрытию их новых возможностей говорения.

Выбор новелл и рассказов, повестей путём комплексного прочтения частей определяет чувство целого. При отборе текстов учитывается интерес школьников к сюжетной линии развития поведения героев, соответствие текста раскрытию сюжетного конфликта. [5] Критериями отбора эпизодов выступают значимость эпизода в замысле; проблемность ситуации как стимул к сути конфликта, мотивации к чтению, создание психологического настроя и ситуаций речевой активности; тематика произведения.

Разностилевые тексты имеют особую схему и фабулу, обладают эмоциональностью и образностью изложения, актуальностью, тематической близостью предмета изложения к опыту и интересам школьников; ситуативными трансформациями содержательных сторон текста. [7] Отбор иностранных произведений направлен на снятие трудностей в понимании культуроведческой информации исторического, политического, этнокультурного характера, т.к. он формирует умения в чтении. Рецептивные умения извлекают культуроведческую информацию, формируя восприятие художественного текста.

Чтение - рецептивный вид речевой деятельности со своей 4 этапной структурой: [6]

1 этап ориентировки - уточняет установку, цели ознакомления с текстом, узнавание содержания, извлечение информации; осмысление и оценка информации.

2 этап планирования - установка, объем текста, время на работу с текстом, неоднократное прочтение с выполнением необходимых записей.

3 этап процесс восприятия текста из наращивания смыслов микроконтекстов - осмысление микроконтекста, сложность содержания, структуры, стиля, графической подачи.

4 этап контроля - анализ деятельности в зависимости от установки и задач чтения.

В системе чтения выделяют механизм внутреннего проговаривания; прогнозирование на смысловом и вербальном уровнях; смысловое прогнозирование, догадка о разворачивании событий; вербальное прогнозирование. Чтение художественной литературы на иностранном языке является деятельностью осознания фрагментов чужой

культуры в терминах лингвокультурного опыта в формировании информационно - академических умений и ориентации в информационных потоках. [3]

Методика работы над произведением включает 3 типа деятельности при обсуждении прочитанного: [2]

1. Чтение книг и обсуждение без предварительной подготовки.
2. Обсуждение книг с предварительными заданиями.
3. Обсуждение книг на основе докладов.

Представим структуру работы над художественным текстом на английском языке *The Perfect Storm. (A True Story About Men Against the Sea By Sebastian Junger. (Retold by Anna Collins))*.

Every boat in the swordfishing fleet received the fax of the weather chart from the Canadian Weather Service. Each captain then had to decide what was the best thing to do for his boat and his crew.

Albert Johnston, the captain of the *Mary T*, decided to head northwest into an area of colder water. Cold water is heavier than warm water, and Albert thought that the waves would not get so big where the water was cold. The rest of the swordfishing fleet, including the *Hannah Boden*, stayed far to the east and waited to see what the storm was going to do.

But the *Andrea Gail* kept on going west, heading straight into the bad weather, right into the path of the storm.

Why did Billy Tyne decide not to change the *Andrea Gail's* course? Why didn't he try to get out of the path of the storm? Was it because he had a hold full of fish and not enough ice to stay at sea any longer? Was it because he'd been at sea for more than a month, and he just wanted to get home as fast as possible? No one will ever know.

Billy had been a fisherman for many years and he'd been in many bad storms before. He was also a very experienced captain. When the weather chart came out of the fax machine, he must have known at once that it was a serious warning. He must have known that the *Andrea Gail* was heading into a dangerous storm. He must have told the crew to prepare for bad weather.

The crew of a boat has to do several things to get it ready for a storm. First, they have to close all the doors and windows, to stop the sea from pouring into the boat. They have to take all their fishing gear off the deck, and tie the fuel and water drums to the deck so that nothing can come loose in the strong winds.

Then the captain has to go to the engine room and check everything there. He has to make sure that the fire alarm and the high - water alarm are turned on and that the pumps are working. If seawater comes pouring into the engine room, the crew has to be able to pump the water out before it damages the engine. The emergency lighting has to be checked, and the crew's survival suits have to be checked.

When all this has been done, the captain and the crew have to sit and wait for the storm to hit the boat.

The headquarters of the U.S. National Weather Service is in Boston, on the first floor of a building at Logan Airport. On October 28th, 1991, several meteorologists were working there. Most of them were sitting in front of their computer screens, staring at information from satellite photos. Bob Case, the chief meteorologist in the room, was walking up and down between the desks. In the last two days, he had seen some very interesting and unusual things on the weather charts.

The satellite photos showed a front of cold air moving south from Canada. They also showed a line of clear dry air like a small wave. This line of clear dry air was moving east from the Great Lakes and was the beginning of a storm. It was moving in the direction of Sable Island. At the same time, Hurricane Grace was moving north up the U.S. coast. It was heading towards the area of the Grand Banks.

Bob Case was a very experienced meteorologist, but he had never seen anything quite like this before. He knew that weather systems only came together like this maybe one in a hundred years. Case knew that something incredible and terrible was going to happen.

"Hurricane Grace is going to hit the cold front," thought Bob Case. "Hurricanes contain warm, light air and the cold front is like a wall of cold air. So Hurricane Grace will bounce off the cold front like a rubber ball. And it will bounce straight into the path of the storm which is heading for Sable Island."

"Three powerful weather systems are heading towards each other and they're going to collide. They're going to hit each other. The result will be like a huge bomb exploding out at sea. They will be a storm more terrible than anyone can imagine. It will be the perfect storm!"

Вариант чтения: индивидуализированное чтение включает работу над текстом, вызывая личностную заинтересованность. Общеклассное чтение текста включает задания и установки на чтение.

Подходы к контролю чтения определяют проверку понимания информации на усвоение содержания текста, осмысление событий и обстановки, характеров.

Система приемов контроля понимания текста состоит из заданий: озаглавить смысловые части текста; выписать предложения, выражающие главную мысль частей текста; выписать фрагменты из текста, которые характеризуют героя; найти предложения, подтверждающие и отрицающие мнение; перечислить последовательно действующих лиц; назвать места действий; обозначить содержание мест текста схематическими рисунками; продолжить рассказ двумя фразами на иностранном языке; перевести отдельные предложения текста; ответить на вопросы.

Контроль - обсуждение развивает устную речь на основе содержания текста - подготовка к беседе по прочитанному на выяснение взаимоотношений героев с оценкой мотивов поступков.

Задания по работе над содержанием текста включают передачу содержания эпизодов текста; рассказ действий героя в определенной ситуации; инсценировка поведения героев; характеристика героя, времени, места и обстоятельств действия, объяснение намерений автора; ответы на вопросы с изложением в ответе личной точки зрения; комментарии эпизода и поступков; организация дискуссии с оценкой поступков героев, оценка поступкам героев; представление поведения героев в новых обстоятельствах; аннотацию прочитанного посредством серии послетекстовых заданий.

Рекомендации по обучению английскому языку школьников с разным уровнем владения иностранным языком на материале произведений англоязычной литературы включают факторы процесса чтения:

1. Любовь к книге.

2. Обязательный выбор автора книги.
3. Желание пережить процесс чтения как деятельность.
4. Положительный позитивный настрой на чтение.
5. Контекстность содержания, темы и авторская идея книги.
6. Необходимость переживания чтения.
7. Фрагментарность и моментальность процесса чтения.
8. Положительная тематика и авторский сюжет.
9. Стиль изложения, образ мысли и репутация автора книги.
10. Отношение к переработке, пониманию и переживанию прочитанного.

Главным при чтении является выбор и отношение к проблеме, желание переработать прочитанное и обсудить с другими людьми. Чтение книг увеличит словарный запас школьников, поспособствует выработке мышления, представит личное место в содержании текста.

Поэтому задачами обучения иностранному языку школьников 9 - 11 - х классов является развитие умения читать неадаптированные литературные произведения, интерпретировать художественное произведение, проводить стилистический анализ, вести диалог, выражать свою точку зрения, быть последовательным при отстаивании позиции.

Изучение иностранного языка предполагает формирование у обучающегося языковой, лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенций. Приобщать к ценностям необходимо на основе мировых произведений англоязычных авторов. Знакомство с аутентичными текстами расширяет лексический запас и формирует рецептивные навыки чтения, формирует навыки анализа и систематизации, развивает память, внимание речевое мышление, языковую догадку, развивает способности к самостоятельной творческой работе при мышлении «без образца», предполагая активность в постановке проблемы и самостоятельного поиска ее разрешения.

### Список литературы

1. Бакшаева Н.А. Вербицкий А.А. Психология мотивации учащихся специализированных школ: Учебное пособие для вузов. - М. Логос, 2011. – 64с.
2. Гранин Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. - М. Прогресс, 2012. – 123с.
3. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М. Логос, 2014. – 150с.
4. Зуева М.В. Обучение учащихся применению знаний. / Книга для учителя. М. Просвещение, 2011. – 68с.
5. Мильруд Р.П., Гончаров А.А. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста. // ИЯШ, 2013. - №11. - с.4 - 9.
6. Тумина Л.Е. Педагогическое речеведение. Словарь - справочник. / ред. Т.А. Ладьженской, А.К. Михальской. – М., АСТ, 2015. – 225с.
7. Фадеев В.М. Домашнее чтение в старших классах, его организация и приёмы контроля. // ИЯШ. - 2014. - №10. – с.14 - 20.

© Н.И. Дорохова, 2016

## СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ ХУДОЖНИКА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

В наше время, как, впрочем, и в предшествующее ему, как и во все времена после нас, будет актуальна проблема духовного устройства человека, точнее, его индивидуального личного предела, назовем это высшей планкой духовности. Интересует нас даже не сама эта планка как таковая, а именно индивидуальное конкретное желание каждого отдельного человека ее достичь. Как этому каждому отдельному человеку видится это необходимое количество духовности в его бытности, которое бы его удовлетворило. В этой статье мы не станем рассматривать так называемых «обывателей», подлежит рассмотрению исключительно человек творческий. И рассмотрим мы этих творческих людей не как основную тему статьи, а как отправную точку, потому что для полного понимания проблемы, которую мы перед вами вскоре поставим, необходимо небольшое предисловие.

Так вот, рассмотрим «творческих людей» на примере ДХШ. Можно ли называть всех обучающихся в ДХШ творческими? Нет. Разве что способными в большей или меньшей степени к рисованию детьми. Способными. Творческий – это уже именно индивидуум, выражающий вполне осознанно ещё, возможно, стихийные мысли и чувства. Но открытое желание выразиться, сказать о чем - то, дает право называться ему творческим. Тут вся суть заключена в самосознании. Отсюда мы уже можем говорить о проблеме, точнее, начать говорить. Так вот, ДХШ. Есть, к примеру, преподаватель, ему дают класс с некоторым количеством детей, пускай для простоты объяснения их будет 10. Из этих 10 двое талантливы, трое имеют высокий для своего возраста уровень развития способностей, прочие имеют средний или низкий уровень. Как работать с детьми? Понятное дело, что работа будет в основном индивидуальной, и можно долго рассуждать о методах работы в этой группе, но речь не об этом. Продолжим. Из 10 человек в группе двое учатся в ДХШ исключительно по своему желанию и не планируют останавливаться на ДХШ, а намереваются поступать в дальнейшем, скажем, в художественное училище. Еще пятеро ходят без особо сильного желания: и дети и родители видят в рисовании только хобби. Оставшиеся трое посещают ДХШ исключительно по наставлению родителей, хотя само рисование детей не вдохновляет. То есть мы имеем три выраженных типа: «да», «может быть» и «нет». Но типы эти, естественно, неустойчивы и подвижны, так как это дети. Задачей педагога в этой ситуации является больше даже не развитие способностей как таковых, а именно научить детей думать, анализировать, рассказать как можно больше об искусстве, для чего оно служит. Привить к этому любовь, и любовь не к голой эстетике, а конкретно к подноготной, к сути. Если вовлечь детей в искусство сначала на уровне идеи,

то есть, дать пищу мозгам, то рано или поздно мозг даст команду рукам, и развитие уже способностей и мастерства пойдет не насильно, а осознанно, и намного более плодотворно, следовательно.

Как это сделать? Вот, как это нам видится:

- Разговоры об искусстве. Разговоры в свободной форме, о художниках, их картинах и идеях, о самом искусстве. При этом обязательно говорить детям о том, что искусство – это свобода, так как это абсолютная правда, и этот факт сыграет, возможно, роль в их самоопределении, так как дети в этом возрасте проходят период социализации, и у них обострена потребность в свободе.

- Личный пример. Постоянно показывать детям свои работы, готовые и находящиеся на каком - то этапе. Возможно, было бы полезно им понаблюдать за какой - то вашей работой, за ходом ее выполнения, от эскизов и почеркушек до готового варианта. Личный пример это не только работы, но и ваши идеи, мысли, опыт.

- Книги. Полезный опыт и информация содержатся не только в картинах, но и в книгах, и не только книгах об искусстве. Обсуждайте с ними книги, советуйте детям что почитать, читайте то, что они советуют вам, устраивайте обсуждения прочитанного. Это сблизит вас с детьми и очень их увлечет, совокупность этих факторов создаст им совершенно особенную среду и атмосферу, равной которой они не найдут нигде, что даст им возможность почувствовать себя по - другому, а значит и мыслить по - другому, что отвечает нашей задаче.

- Походы на выставки и музеи. Причем, помимо работы экскурсовода, вы сами должны активно обсуждать с детьми увиденное, заставляя их анализировать, думать. Это даст детям возможность еще раз выразиться и почувствовать важность и актуальность своего мнения.

- Мастер - классы. Принесенные работы и эскизы это прекрасно и нужно, но мастер - класс – вещь даже более показательная. Готовые работы и этапы создают структурность в мыслях детей, но необходимо в противовес строгой сухой работе по этапам показать порыв, всплеск, сиюминутность искусства. Этод для этого – идеальное средство. Всегда нужно ставить что - то в противовес, чтобы дети чувствовали свою свободу, чтобы ощущали, что у них есть выбор.

- Постоянные просмотры, где говорите не только вы, но и все ваши ученики, каждая работа обсуждается всем классом, вы еще раз подчёркиваете этим, что мнение учеников для вас ценно, к тому же, обсуждение и анализ работ товарищей позволит детям самим увидеть ошибки, они глубже отпечатаются в сознании, чем вечные наставления преподавателя. К тому же, работа детей нуждается в постоянной оценке, как и работа любой творческой единицы, Постоянными просмотрами, например, еженедельными, или в конце каждого занятия, вы дадите детям понять, что вам не все равно. Так же это будет подстегивать отстающих работать больше, чтобы догнать вперед идущих. В группе создается здоровое соперничество, что обеспечит скорый рост способностей группы в целом.

Тех детей, которые будут противиться такому методу преподавания в группе, нужно занимать индивидуальной работой, например, в строгом соответствии с установленной государством программой. Опять же – предоставить выбор.

Закключение.

Автор статьи считает, что всякая работа удастся и получится, всякий творческий рост будет скор и плодотворен, если все это будет осознанно. То есть первична мысль. Надо научить детей мыслить, дать им самим возможность ответить на вопрос «Зачем я этим занимаюсь?». Пусть они задают себе этот вопрос и отвечают на него. Все начинается с идеи. В них надо воспитать человека верного идее, идее при том исключительно своей, позволить им ее родить, воспитать мыслителя и мастера, воспитать настоящего художника.

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

1. Жуков Д.Л. Роль изобразительного искусства в развитии школьника // Организация воспитательной работы в образовательном учреждении: Материалы второй региональной научно - практической конференции. – Вологда: ВРО ОДОО «МАН «Интеллект будущего», 2008. – С. 70 - 74.
2. Ратиева О. В. Комплексное использование различных техник живописи, как средство развития творческой личности учащихся детских художественных школ // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика: Выпуск № 4. Том 17. – Кострома: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова», 2011. – С. 39 - 43.
3. Репин И.Е. Далекое близкое. СПб.: Лениздат, Команда А, 2014. – 384 с.

© В.С. Егоров, В.Л. Топоркова, 2016

**УДК 37.02**

**Д.С. Ермаков**

д - р пед. наук, канд. хим. наук, доцент

МИОО

г. Москва, Российская Федерация

### **СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

С одной стороны, образование и социализация – ценнейший ресурс для самого человека, его самореализации, с другой, – ключевой фактор качества человеческого капитала, которое в свою очередь определяет кадровый потенциал народного хозяйства. Одним из механизмов обеспечения позитивной социализации и перспективной профессиональной успешности личности является профильное обучение.

Идея профилизации общего образования была официально сформулирована в новейшей истории отечественной школы в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. В 2002 г. Министерством образования Российской Федерации утверждена Концепция профильного обучения на старшей ступени общего среднего образования. В настоящее время научно - методическая и практическая работа в области

профильного обучения приобретает актуальность в связи с принятием Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» («направленность (профиль) образования – ориентация образовательной программы на конкретные области знания и (или) виды деятельности, определяющая ее предметно - тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности обучающегося и требования к результатам освоения образовательной программы», пункт 25 статьи 2; «Организация образовательной деятельности по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования может быть основана на дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, обеспечивающих углубленное изучение отдельных учебных предметов, предметных областей соответствующей образовательной программы (профильное обучение)», пункт 4 статьи 66) и введением в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (2012 г.), в соответствии с которым основная образовательная программа может включать как один, так и несколько учебных планов, в том числе учебные планы различных профилей обучения; организация, осуществляющая образовательную деятельность, обеспечивает реализацию учебных планов одного или нескольких профилей обучения (естественнонаучный, гуманитарный, социально - экономический, технологический, универсальный) (пункт 18.3.1).

Стратегия развития профильного обучения должна быть направлена на перевод системы образования на качественно новый уровень, который позволит формировать грамотную, творческую, социально зрелую, физически здоровую личность молодого гражданина, стать основой экономического роста и социального развития, фактором благополучия, стабильности, успешности и безопасности. Стратегия должна учитывать основные требования новой государственной образовательной политики, основными ориентирами которой являются формирование российской идентичности через создание условий для сохранения, приумножения культурных и духовных ценностей; обеспечение условий развития каждого человека; понимание зависимости качества человеческого потенциала от качества образования; формирование открытой, гибкой и доступной системы образования.

Несомненно, что при решении проблем, возникающих в ответ на вызовы системе образования сегодняшнего дня (демографический спад, миграционные процессы, интеграция образования и рынка труда; доступность и качество государственных / муниципальных услуг, удовлетворение растущего спроса на непрерывное образование; кадровое обеспечение, формирование инновационной экономики, внедрение наукоёмких технологий, внутренняя и международная конкуренция и пр.), должны учитываться и вызовы завтрашние, в числе которых следует отметить следующие.

1) Сегодняшняя школа функционирует и развивается в условиях рыночной трансформации, глобализации, экспорта образовательных услуг, информатизации и индустриализации образования. В ситуации расширения спектра источников информации и возрастания возможностей доступа к разнообразным образовательным ресурсам школа утрачивает монополию на социализацию. В сложившихся условиях необходим выход за пределы формального образования, использование возможностей других социальных институтов, среди которых школа (колледж, вуз и т.п.) может играть роль координатора.

2) В изменившихся социальных условиях модель взросления и зрелости, предлагаемая старшими, не воспринимается подрастающим поколением. Мировоззрение детей, где

система отношений доминирует над системой знаний, существенно отличается от мировоззрения родителей, педагогов. Раньше у ребёнка был развит подражательный рефлекс, у современного преобладает «рефлекс свободы», стремление к самореализации. В целом современные дети, подростки наделены высоким интеллектуальным потенциалом, свободолобивой деятельной натурой, мыслят комплексно (блоками, модулями / квантами), что требует обновления условий, содержания, методик обучения, воспитания и социализации. Система образования, не оставляющая пространства для построения вариативных, в том числе индивидуальных траекторий, не способна удовлетворить многообразие образовательных потребностей человека и не соответствует современной личностно ориентированной парадигме.

3) Становление нового технологического уклада, экономика, основанная на наукоёмких инновациях, требуют от образования переориентации с изучения прошлого, подражания, копирования и послушания на форсайт, проектирование будущего, креативность, индивидуальность, активное применение теории на практике. Для этого школе необходимо обеспечить эффективное обучение математике, естественно - научным и технологическим предметам. Самостоятельное значение, особенно на старшей профильной ступени, приобретают предпрофессиональная подготовка, психолого - педагогическое сопровождение профессионального самоопределения.

© Д.С. Ермаков, 2016

**УДК 159.9.07**

**М.В. Ермилова**

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

## **ПСИХОЛОГИЯ ИМИДЖ В РЕКЛАМЕ**

Как самостоятельная отрасль прикладной науки психология рекламы возникла более ста лет назад. Так, например специалистам хорошо известна работа А. Веригина под названием «Русская реклама», опубликованная в 1898 год [3,с.368]. Многие авторы называют имидж в рекламе средством психологического воздействия и даже манипулирования сознанием человека. Так, Н. Голядкин пишет: «Когда рынок наводнен сотнями и тысячами однородных, функционально более или менее одинаковых товаров конкурирующих фирм, задача рекламы состоит в том, чтобы выделить их из числа остальных, наделив определенным образом – имиджем. Имидж строится на эмоциональном восприятии, этот образ достаточно простой, чтобы запомниться, но нестандартный, и незавершенный, находящийся между реальностью и ожиданиями, оставляющий место для домысливания. Этот образ в каких - то чертах соответствует рекламируемому объекту – иначе в него не поверят, и он потеряет всякую ценность, - в то же время это образ идеализированный, поскольку часто приписывает товарам функции, выходящие за пределы непосредственного

предназначения («кадиллак» - для преуспевающих людей, «тайота» - для всех и каждого» [1,с.27].

Некоторые исследователи рекламы применяют на практике систему принципов, получившую название «иконики». В рамках этой системы выделено несколько принципов создания имиджа:

- 1) мотивационный анализ (глубинная психология потребления);
- 2) психоавтоматика (динамика стереотипов подсознания);
- 3) хромология (наука о психоэмоциональном влиянии различных цветов);
- 4) приемы «силового видеомонтажа» и поиска сублимального звукоряда;
- 5) геометрология (психология неосознаваемых реакций на форму);
- 6) мифопроектирование (структура и динамика архетипов коллективного бессознательного).

Несмотря на то, что многие авторы включают в понятие имиджа многочисленные психофизиологические характеристики (ощущение цвета, звука, восприятие формы), все - таки основу его воздействия составляют социально - психологические переменные, в частности. Понятие престижности. Любые другие характеристики следует рассматривать лишь как важные условия, определяющие эффективность формирования имиджа и его устойчивость, как инструменты.

Понятие имиджа часто связывают с понятием престижа. А.Л. Журавлев и Е.В. Таранов выявляют значительные положительные изменения в поведении работников при использовании роли и связанных с ней ожиданий как факторов, регулирующих деятельность и поведение человека, выполняющего роль. [2,с.78]. Например, в практике управления меняется имидж профессии и, следовательно, человека, формируется престиж ранее непрестижных профессий. Так, администрация предприятий часто сталкивается с трудностями подбора людей на место уборщиц, поскольку молодежь отказывается устраиваться на подобную работу из - за низкого престижа последней. На современном предприятии содержание труда уборщицы принципиально меняется, в ее функции ходит не только уборка, сколько необходимость следить за чистотой, уметь выращивать цветы и т.д. Это уже сложная профессия с требованиями, выходящими за рамки старых представлений о труде уборщицы. При помощи метода изменения элементов роли повышаются ее социальная значимость, престиж, что формирует чувство гордости за свою профессию, собственное достоинство, самоуважение, без которых нельзя быть полностью удовлетворенным своим трудом.

Изучение эффективности рекламных кампаний и различных подходов к продвижению товаров на потребительский рынок – основное направление деятельности психологов, изучающих психологию потребительского спроса. Изучение восприятия рекламной информации осуществляется на основе экспериментальных методов современной психологии, позволяющих выявлять сознательные и подсознательные элементы восприятия текстовой и графической информации. При изучении воздействия рекламного материала проводятся следующие исследования:

- процесса восприятия информации;
- способности информации вызывать доверие;
- понятие текстов.

В качестве инструментария на данном этапе используются методы наблюдения, интервью, психофизиологические методы, метод ассоциативного эксперимента и др. В результате исследования определяются индексы привлечения непроизвольного внимания, привлекательности и запоминаемости рекламного объявления.

Изучение эффективности психологического воздействия рекламы является одной из ключевых задач планирования и реализации рекламной кампании. Поэтому ее конечный успех во многом зависит от того, насколько качественно были проведены соответствующие психологические исследования. Психологию рекламы можно отнести к числу отраслей прикладной науки, популярность которых постоянно возрастает.

### **Список использованной литературы.**

1. Голядкин Н.А. Творческая телереклама (из американского опыта). М., 1998. С.27.
2. Журавлев А.Л., Таранов Е.В. Социально - психологические основы опосредованных методов руководства // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979.
3. Лебедев - Любимов А.Н. Психология рекламы СПб.: Питер, Издательский дом «Питер», 2002 - 368 с. (Серия «Мастера психологии»).

© Ермилова М.В., 2016

**УДК 159.923.2**

**Е. А. Загайнова**

Бакалавр I курса обучения «Педагогическое образование. Иностранный язык»,  
Астраханский государственный университет, факультет иностранного языка  
Г.Астрахань, Российская Федерация

## **ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА И ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ**

Проблема девиантного поведения актуальна потому, что асоциальное поведение среди подростков всё ещё имеет место быть. Современное общество принимает различные комплексы мер, чтобы уменьшить развитие криминальной субкультуры подростков, сократить среди них приём алкоголя и наркотиков, но корень проблемы лежит именно в поведенческих реакциях.

Подростковый возраст – это период развития детей от 11–12 до 15–16 лет, что соответствует возрасту учащихся средней ступени общеобразовательной школы (учащиеся 5–9 - х классов) [6, с.160]. Хотя с точки зрения возрастной психологии, подростковый возраст представляет собой период завершения детства, переход от детства к взрослости; обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10–11 до 14–15 лет, способность к рефлексии «направляется» школьником на самого себя [8, с.241]. Подросток всегда находится на перепутье: с одной стороны, он действует как ребенок, пробуя избежать ответственности за свои действия, а с другой – претендует на некие права взрослого. Такая

маргинальность объясняется тем, что подросток частично относится и к взрослым, и к детям [4, с. 82 - 85].

В связи с этим, в подростковом возрасте часто прослеживаются характерные для младшего возрастного периода реакции поведения. Так реакция имитации – это когда индивидум подражает поведению своего кумира, а так же существует реакция компенсации, в которой ребенок восполняет свои недостатки в чём-то через успехи в другой сфере (гиперкомпенсация – старается преуспеть в том, что вовсе не выходит).

Кроме этого, подростка выдаёт характерное поведение: желание эмансипации или независимости, стремление объединяться в группировки, гипертрофированная хобби-реакция. Однако эти три вида реакций опасны тем, что чаще всего переходят в асоциальное поведение, например, подросток, желающий эмансипироваться, может сбежать из дома, прогуливать школу, отсюда возникают конфликты с родителями и учителями [8, с.247 - 249]. Позже асоциальный характер поведения может перетечь в девиацию.

Девиация – это поведение, отклоняющееся от групповой нормы и приводящее к изоляции, исправлению или наказанию нарушителя [2, с.415].

Различные негативные девиации достаточно широко практикуются в таких субкультурах как готы, панки, растаманы. Согласно исследованию, потребление спиртных напитков у панков намного выше, чем среди других направлений. Растаманы и готы чаще употребляют наркотические средства, так же для готов характерны суицидальные наклонности. Исследователи объясняют это тем, что подростки стараются соответствовать имиджу и традициям молодежного течения, большинство из которых были заимствованы у Запада [7, с.293 - 295]. Часто такие молодёжные объединения как готы, панки, металлисты могут перерасти в криминальные субкультуры. Власть таких объединений устанавливается там, где нет жёсткого контроля (специализированные заведения, чердаки, подвалы). В этих очагах распространения криминальной субкультуры каждый третий является школьником, причём стоящим на учёте. Видимо, сказывается реакция компенсации и тяга к групповым объединениям, на «тусовках» подростки приобщаются к алкоголю, наркотикам, криминальному поведению и особому жаргону [5, с.8 - 14]. Учёные утверждают, гениальные люди могут пострадать от своего дара [3, с.15 - 21]. Стоит только вспомнить случай с Никой Турбиной. Чудо - девочка, стихотворения которой переводились на другие языки, умерла недожив до тридцати. Бесспорно, ребенок, выигравший в девятилетнем возрасте престижную премию, был одарен высшей степенью таланта. Триумф обернулся для неё расстройством и пристрастием к алкоголю.

Девиантное поведение подростков может стать сигналом для обращения к психологу, с целью нравственного развития подростка в психологическом консультировании по проблемам жизненного пути [1, с. 48 - 50].

Суммируя вышесказанное, подростковый возраст является одним из критических моментов в жизни человека. Подростки чтобы выделиться часто начинают вести себя асоциально или даже криминально, некоторые под влияние среды попадают в криминальные группировки, где приобщаются к алкоголю и наркотикам. Поэтому среди учеников, в особенности, целесообразно проводить воспитательную работу, чтобы не допустить дальнейшего негативного влияния среды. В связи с этим подросткам и их родителям может быть оказана психологическая помощь в виде психологического консультирования по проблемам жизненного пути.

### Список использованной литературы:

1. Брюхова Н.Г. Нравственное развитие человека в психолого - акмеологическом консультировании по проблемам жизненного пути / Акмеология. 2014, №S1 - 2.
2. Волков Ю.Г., Мостовая И.В. Социология: Учебник для вузов / Под ред. В.И.Добрынькова. – М.: Гардарики, 2000. – 432 с.
3. Гриш В. Гениальность и вырождение. – СПб.: Потаённое, 2005. – 200с.
4. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб.: Речь, 2000. – 368с.
5. Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). – Тверь: Приз, 1994. – 319с.
6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. Т.1: М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 607с.
7. Чухрова М.Г., Чухров А.С., Пивоваров А.В. и др. Девиантное поведение в некоторых молодежных субкультурах // МНКО. 2011. №6 - 2. С.291 - 295.
8. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

© Е.А. Загайнова, 2016

УДК 378.1; 371.3

**А. В. Захаров,**

студент, Новокузнецкий филиал - институт ФГБОУ ВПО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

*Научный руководитель: О. А. Козырева,*

к. п. н., доцент, Сибирский государственный индустриальный университет,  
Новокузнецкий филиал - институт ФГБОУ ВПО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

### МЕТОД АНКЕТИРОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ КАЧЕСТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Метод анкетирования – один из методов научного исследования в педагогике, позволяющий исследовать различные особенности и качество реализуемых условий исследуемого процесса или явления в структуре оценки и прогнозов на изменение. С использованием метода анкетирования можно исследовать качество социализации и самореализации личности. Для верификации качества и возможностей анкетирования определим вопросы для анкеты, позволяющей исследовать нюансы социализации и самореализации личности через спортивный туризм, в такой практике работы [1 - 5] будут определены в качестве программно - педагогического сопровождения научного исследования, примерами решения задач уточнения и моделирования будут работы [6 - 10]. Определим перечень вопросов, используемых для оценки качества социализации и самореализации личности в спортивном туризме:

- Какие возможности спортивного туризма тебя привлекают?
- Определи особенности проведения соревнований по спортивному туризму.

- Какие разряды и какие нормативы существуют для получения разрядов в спортивном туризме?

- Определи последовательность своих достижений в спортивном туризме.

- Что необходимо для того, чтобы заниматься спортивным туризмом?

- Какие возможности общей и специальной подготовки в спортивном туризме ты знаешь?

- Как ты можешь оценить свой уровень достижений в спортивном туризме (по 10 - и балльной системе оценки)?

- Определи приоритеты своего будущего в образовании.

- Что ты хочешь выбрать в своем профессиональном кредо?

- Какие профессии связаны со спортивным туризмом?

- Опиши структуру тренировочного процесса в спортивном туризме.

- Какие стимулы к занятиям спортивным туризмом могут быть у современных обучающихся?

- Какие основы заложены в систему занятий спортивным туризмом?

- Что необходимо обучающемуся, чтобы достичь определенно высокого уровня в спортивном туризме?

- Как оценивают твои достижения 3 самых дорогих для тебя человека?

- Какие предметы школьной программы тебе нравятся? Отчего?

- Какие предметы школьной программы тебе не нравятся? Поясни причину отсутствия к ним симпатии.

- Что тебе нравится в твоём тренере?

- Перечисли качества, необходимые для работы тренера.

- Какие виды спорта и хобби у тебя есть кроме спортивного туризма?

- Как ты проводишь свободное время?

- Что ты обычно делаешь летом? Что в летний период связано у тебя со спортивным туризмом?

- Перечисли любимые виды деятельности.

- Определи качества личности, необходимые для занятий спортивным туризмом.

Выделенные вопросы будут использованы в структуре анкетирования в исследовании качества социализации и самореализации личности в спортивном туризме.

### **Список использованной литературы**

1. Козырева О.А. Культура самостоятельной работы личности в конструктах педагогической методологии // Интернетнаука. 2016. № 5. С.478 - 488.

2. Козырева О. А. Феноменологические особенности формирования культуры самостоятельной работы педагога // Вестник СГУ. 2011. №2(73). С.109 - 117.

3. Козырева О. А. Технология системно - педагогического моделирования в условиях непрерывного профессионального образования // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3 - 2. С. 355 - 359.

4. Коновалов С. В., Козырева О. А. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник ТГПУ. 2015. №12 (165). С.129 - 135.

5. Свиначенко В.Г., Козырева О.А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учеб. пособ. для пед. вузов и сист. доп. проф. образования. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92 с.

6. Захаров А. В., Козырева О. А. Некоторые особенности уточнения понятий «социализация» и «самореализация» в структуре подготовки будущих педагогов по ФК // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики : сб. стат. Междун. науч. - практ. конф. Уфа: Аэтерна, 2015. С. 57 - 58.

7. Федотова В. А. Возможности анкетирования в исследовании качества социализации обучающегося в настольном теннисе // Инновационная наука. 2016. №4 - 2. С.215 - 217.

8. Федосенко А.С., Федосенко Е.С., Козырева О.А. Некоторые особенности педагогического моделирования в реализации идей анкетирования обучающихся // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 4.

9. Шилова А. Н. Возможности использования технологии моделирования и организации анкетирования обучающихся, занимающихся фигурным катанием // Инновационная наука. 2016. №3 - 2. С.226 - 227.

10. Баландов К. Г. Возможности технологии анкетирования в подготовке будущего педагога по физической культуре // Символ науки. 2016. №2 - 1. С.63 - 65.

© А. В. Захаров, 2016

**УДК 378.1; 371.3**

**Ю. А. Звонарёва,**

студент, Новокузнецкий филиал - институт ФГБОУ ВПО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

*Научный руководитель: О. А. Козырева,*

к. п. н., доцент, Новокузнецкий филиал - институт ФГБОУ ВПО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

### **ОСОБЕННОСТИ УТОЧНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ВОСПИТАНИЕ» ПЕДАГОГОМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

Специфика включения будущего педагога по физической культуре в процесс продуктивного определения и решения задач развития личности [1 - 2] определяется условиями постановки и решения задач адаптивного и акмепедагогического развития обучающегося в модели деятельности и общения. Возможность включения личности в систему продуктивного поиска диктуется качеством формирования и сформированности культуры самостоятельной работы личности [1 - 7], примерами данной практики могут быть работы [8 - 10]. Определим понятие «воспитание» в структуре моделей и условий развития будущего педагога по физической культуре.

Воспитание – процесс качественного решения задач развития личности в персонифицированной постановке и оптимизации условий развития, предопределяющих успешность личности в различных определяемых направлениях социализации и самореализации.

Воспитание обучающегося – процесс формирования ценностно - смысловой основы развития и саморазвития личности в модели деятельности и общения, предопределяющих качество и возможности достижений обучающегося в конструктах образования и профессионально - трудовых отношений.

Воспитание обучающегося на уроках физической культуры – процесс включения обучающегося в систему занятий физической культурой как части общей культуры личности, определяющей потребность в целостном, гармоничном развитии в выбранном поле отношений и способов саморазвития и самосовершенствования, самоутверждения и самоактуализации, определяющих здоровье высшей ценностью, а здоровый образ жизни конструктом всех детерминируемых условий и реализуемых практик сотрудничества и взаимодействия.

Воспитание обучающегося в ДЮСШ – процесс решения задач включения обучающегося в ДЮСШ как одну из ступеней современного образования, гарантирующего личности обучающегося получение определенно высоких результатов в выбранном виде спорта, определение перспектив и моделей перехода из одного вида спорта в другой, из одного направления социализации и самореализации в другой, системно фасилитирующих продуктивный поиск личности акмеверифицированного «я», определяемого в уникальных компонентах развития и самоутверждения, гарантирующих обществу высокие достижения и показатели гуманистического развития антропопространства.

Воспитание личности – процесс формирования всех внутриличностных единиц и функций, в системной верификации качества развития как основного показателя успешности личности в моделях социализации и самореализации, сотрудничества и общения, взаимодействия и самоутверждения, предопределяющих сохранение и преумножение ценностей и богатств страны, народа, личности.

Воспитание – сложная система социально - педагогических отношений, специфика возможностей конструктов и моделей детерминации которой могут быть определены в мега - , макро - , мезо - и микродетерминируемых ресурсах и практиках решения задач развития общества и личности. В дальнейшей работе мы попытаемся определить качество воспитания как результата формирования и развития личности в системе целеполагания, сформированности ценностей и способов решения задач развития личности и общества, предопределяющих сохранение ресурсов и механизмов гуманизма в образовании и социальном воспроизводстве уровня развития науки, техники, искусства, культуры, спорта и прочих реализуемых направлений самосохранения антропосреды.

### **Список использованной литературы**

1. Сукиасян А.А., Козырева О.А. Продуктивная подготовка будущих педагогов к участию в научно - практических конференциях // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. №4 (20). С.151 - 155.
2. Судьина Л. Н., Козырева О. А. Педагогическая поддержка будущего педагога в адаптивном обучении как ресурс социализации и самореализации личности // Проф. образование в России и за рубежом. 2016. № 1. С.152 - 156.
3. Свинаренко В.Г., Козырева О.А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учеб. пособ. для пед. вузов и сист. доп. проф. образования. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92 с.

4. Коновалов С. В., Козырева О. А. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник ТГПУ. 2015. №12 (165). С.129 - 135.
5. Козырева О. А. Технология системно - педагогического моделирования в условиях непрерывного профессионального образования // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3 - 2. С. 355 - 359.
6. Козырева О. А. Феноменологические особенности формирования культуры самостоятельной работы педагога // Вестник СГУ. 2011. №2(73). С.109 - 117.
7. Козырева О.А. Культура самостоятельной работы личности в конструктах педагогической методологии // Интернетнаука. 2016. № 5. С.478 - 488.
8. Звонарёва Ю. А. Здоровьесбережение как категория современной педагогики // Научные открытия в эпоху глобализации : сб. стат. Междун. науч. - практ. конф.: в 2 - х ч. Ч.2. – Уфа : МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. С.132 - 134.
9. Мезенцев А. И. Возможности моделирования категории «воспитание» в подготовке будущего педагога по физической культуре // Результаты научных исследований: сб. ст. Межд. науч. - пр. конф. Ч.3. Уфа: Аэтерна, 2016. С.114 - 116.
10. Шукин К. А. Практика моделирования категории «воспитание» как условие качественной подготовки будущего педагога // Современные концепции развития науки: сб. ст. Межд. науч. - пр. конф. Ч.2. Уфа: Аэтерна, 2016. С.165 - 167.

© Ю. А. Звонарёва, 2016

**УДК 376.1**

**Я.Д. Зимакова**

студентка факультета физической культуры  
Российский государственный социальный университет  
г. Москва, Российская Федерация

**А.В. Корнев**

к.п.н., доцент кафедры физической культуры и оздоровительных технологий  
Российский государственный социальный университет  
г. Москва, Российская Федерация

## **МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ДЦП ПРИ УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

Реабилитация детей с церебральным параличом продолжает оставаться одной из самых актуальных проблем в восстановительной и оздоровительной физической культуре [2]. За последние годы уровень заболеваемости детей с ДЦП увеличился с 173,7 до 399,4 случаев на тысячу родившихся. Ежегодно в России ДЦП диагностируют почти у 6 тысяч детей, а общее число детей - инвалидов достигает 150 тысяч.

Одной из наиболее сложных проблем является разработка средств и методов коррекции двигательных нарушений для больных ДЦП с умеренной умственной отсталостью, так как методы и средства физического развития детей с ограниченными возможностями основываются на специфике заболевания и исходного состояния организма. В связи с этим,

особую актуальность представляет необходимость разработки методик направленных на коррекцию двигательных нарушений детей, имеющих сложную структуру заболевания с учетом индивидуальных показателей [1].

Модифицированная методика коррекции двигательных нарушений у детей с ДЦП при умеренной умственной отсталости составлена с учетом нозологии заболеваний и направлена на решение следующих задач: 1) снижение спастичности в ногах; 2) обеспечение оптимальной длины мышц нижних конечностей конечности; 3) профилактика вторичных нарушений; 4) развитие способности поддерживать позу стоя; 5) подготовка к ходьбе.

Методика коррекция двигательных нарушений была разделена на два этапа. Целью первого этапа являлось адаптировать ребенка к нагрузке, так как до этого нагрузка была минимальна, подготовить ребенка к вертикализации. Целью второго этапа являлось правильное поддержание позы стоя и создание оптимальных условий для коррекции двигательных нарушений. Занятия проходили в зале ЛФК: пассивные упражнения; пассивное растяжение мышц; активно - пассивные двигательные действия; ортез для дневного сна. На втором этапе поддерживали правильную позу стоя с использованием вертикализатора.

**Результаты исследования.** Для определения уровня двигательного навыка была использована шкала Чейли. В начале исследования была проведена оценка уровня двигательного навыка детей по шкале Чейли контрольной и экспериментальной групп (Табл. 1).

Таблица 1

Уровень двигательного навыка детей с ДЦП при умеренной умственной отсталости контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп до эксперимента

| Исходное положение | Эксп - ент | КГ         | ЭГ        | Значение Р |
|--------------------|------------|------------|-----------|------------|
| лежа на спине      | До         | 3,38±0,92  | 3,38±0,52 | P<0,05     |
|                    | После      | 3,38±0,92  | 3,50±0,53 | P<0,05     |
| лежа на животе     | До         | 3,38±0,74  | 3,25±0,71 | P<0,05     |
|                    | После      | 3,50±0,53  | 3,63±0,52 | P<0,05     |
| сидя на полу       | До         | 2,75±0,89  | 2,63±0,74 | P<0,05     |
|                    | После      | 3,13±0,64  | 3,50±0,53 | P<0,05     |
| сидя на кубе       | До         | 2,50±0,93  | 2,50±0,76 | P<0,05     |
|                    | После      | 3,13±0,64  | 3,88±0,35 | P>0,05     |
| стоя               | До         | 1,75± 0,46 | 1,63±0,52 | P<0,05     |
|                    | После      | 2,13±0,35  | 2,75±0,46 | P>0,05     |

В результате оценки уровня двигательного навыка до эксперимента было установлено, что между контрольной и экспериментальной группами статистически достоверных различий при  $p < 0,05$  не обнаружено.

За время педагогического эксперимента в обеих группах произошли изменения в уровне двигательного навыка по сравнению с данными полученными в начале педагогического эксперимента (табл. 1).

По показателям двигательного навыка результаты достоверно различаются при  $p < 0,05$  в исходных положениях сидя на кубе и стоя, за исключением исходных положений лёжа на спине, лёжа на животе, сидя на полу.

По окончании педагогического эксперимента зафиксирован прирост результатов, как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Достоверно значимый прирост результатов в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, произошел в таких исходных положениях: сидя на кубе на 55 % , стоя на 69 % . Недостоверно значимый прирост результатов в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, произошел в таких исходных положениях: лёжа на спине на 3,5 % , лёжа на животе 11,7 % и сидя на полу на 30 % . У контрольной группы прирост результатов, по сравнению со своими результатами до эксперимента, зафиксирован в исходных положениях: лёжа на животе на 3,5 % , сидя на полу на 13,8 % , сидя на кубе на 25,2 % и стоя на 25 % . В тоже время в исходном положении лежа на животе, показали такой же результат как и до эксперимента.

Таким образом, в результате проведения эксперимента было выявлено, что модифицированная методика коррекции двигательных нарушений оказала положительное влияние на уровень двигательных навыков детей экспериментальной группы.

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

1. Шмелева Е. А. Мотивация детей с умственной отсталостью к физкультурно - спортивной деятельности в условиях адаптивной двигательной рекреации / А. В. Корнев, М. А. Правдов, Е. А. Шмелева // Научный поиск. - 2015. - № 2.2. - С. 74 - 77.
2. Makarova E.V., Shmeleva S.V., Kartashev V.P., Karpova N.V., Golcov A.V. Dynamics of changes performance indicators of application of physical rehabilitation students with flaccid paresis // Biology and Medicine (ISSN09748369 - USA - Scopus) 2015 – Vol.7, No. 3 – С. BM 107 - 15.

© Я.Д. ЗИМАКОВА, А.В. КОРНЕВ, 2016

**УДК 37.032**

**Е.В. Головинёва**

доктор педагогических наук, профессор

**Л.Р. Калямova**

студент факультета педагогики и психологии, 3 курс, группа НО – 31  
Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета  
г. Стерлитамак, Российская Федерация

#### **ВЛИЯНИЕ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Среди различных социальных факторов, влияющих на становление личности, одним из важнейших является семья. Именно в семье человек овладевает социальными ролями, необходимыми для его адаптации в обществе. Поэтому в последнее время проблемы, связанные с семьёй, приобретают всё большую актуальность в обществе.

В зависимости оттого, как строятся отношения в семье и с окружающими людьми, человек смотрит на мир позитивно или, наоборот, отрицательно. Формирование структуры личности у ребенка происходит в процессе близких отношений с матерью, отцом, братьями, сестрами, дедушками, бабушками и другими родственниками. Особенно большое значение в семейном воспитании играет авторитет и личный пример родителей, их поведение в обществе и в семье, взаимоотношения, интересы и привычки [2].

Дети всегда подражают своему близкому окружению, особенно мамам и папам, и бессознательно усваивают их формы поведения. Поэтому родители всегда должны всегда следить за тем, чтобы стать хорошим примером для подражания. Какой авторитет у родителей, такова и сила влияния его на ребенка. В семьях, где царят хорошие взаимоотношения, ребёнок уважает родителей, слушает их советы и выполняет просьбы. В семьях, где авторитет не имеет места, господствует непослушание, дети зачастую спорят с родителями, не придерживаются их совета. Авторитет зависит не только от поведения родителей в обществе, от отношений между ними, но ещё и от того, насколько хорошо понимает родитель своего ребёнка, готов ли он проникнуть в мысли и чувства своего дитя, прислушиваться к его желаниям. Поэтому любой родитель может сформировать и закрепить свой авторитет, подавать достойный пример поведения своим детям [5].

Сегодня в развитии современной семьи наблюдаются серьезные изменения: уменьшается её размер и количество детей, уменьшается роль старшего брата и сестры, меняется влияние старшего поколения. Происходящие изменения моральных норм в области половых взаимоотношений, а также получившие большое распространение добрые связи приводят к увеличению числа детей, рожденных вне брака. Резко выросшее количество разводов привело к росту количества неполных семей. Особенно сильно переживают развод дети младшего школьного возраста. Ребенок чувствует себя беззащитным перед жизненными обстоятельствами. Это отражается на его учебной деятельности. Такие дети часто вообще перестают доверять взрослым, проявляют агрессивность по отношению к отцу, к матери, начинают искать поддержку у подруг и друзей, часто тоже из неблагополучных семей [8].

Неполная семья – это не только семья разведённых родителей, но и семья, потерявшая кормильца, семья матери - одиночки (а иногда и отца - одиночки), то есть это семья, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Дети из таких семей, по сравнению с детьми из полных семей, склонны к противоправному (асоциальному) поведению, нередко отличаются от сверстников заниженной самооценкой. Они не умеют противостоять жизненным трудностям, неуверенные в себе. У них низкий уровень социальной активности.

Кроме того, отсутствие одного из родителей приводит к неполноценному формированию полового поведения ребенка. В семьях без отца мальчики не видят примера мужского поведения в семье, а у девочек искажается представление о ролевых функциях женщины, жены, матери. Это все отрицательно влияет на их подготовленность к будущей семейной жизни.

Необходимо отметить, что семья может рассматриваться в качестве неполной не только по своему составу, но и по своим функциональным характеристикам. Есть семьи, в которых родители не выполняют свои воспитательные функции (постоянно заняты на работе, формально относятся к воспитанию), а также семьи с неблагоприятной

психологической обстановкой (например, когда в семье отец - пьяница). Такие семьи тоже можно рассматривать как неполные, потому что их воспитательный потенциал является недостаточным для успешной социализации ребенка [1; 6].

Семья является естественной средой развития ребенка, в семье закладывается основа будущей личности. Несомненно, наличие в семье обоих родителей помогает сохранить психическое здоровье ребенка. Ведь для душевного равновесия ребенка необходимо ощущение благополучия. Если семья социально благополучная, то родители смогут обеспечить ребенку безопасность, защиту, любовь. Смогут научить его основным социальным и бытовым навыкам, помочь в учебе, развить самостоятельность, ответственность и трудолюбие. Когда родители понимают, что именно от них во многом зависит формирование личности ребенка, то они ведут себя так, чтобы все их поступки и поведение способствовали всестороннему и гармоничному развитию ребенка [5, с. 47].

Но неполнота семьи еще не означает, что в такой семье обязательно будут трудности. Здесь важно то, как складываются отношения между ребенком и тем родителем, с которым он живет, и как, в какой форме поддерживаются связи с родителем, который по той или иной причине не может жить вместе с семьей. Иногда неполная семья более полезна для ребенка, чем неполноценная полная. И здесь немаловажной является позиция педагога. Правильно организованное взаимодействие с родителем ребенка из неполной семьи позволит нивелировать различия между детьми из неполной и полной семей [7].

С того момента, когда ребенок поступает в школу, возникает «педагогический треугольник»: учитель – ученик – родитель. Отношения, складывающиеся между педагогом, учащимися и их родителями, влияют на достижения и развитие детей. Именно семья должна брать на себя ответственность за образование своего ребенка. Поэтому важнейшим направлением деятельности школы на современном этапе является педагогическое и социальное взаимодействие с семьями учащихся [3, с.3]. Считается, что самым сложным в работе с детьми является работа с их родителями. Несмотря на общие интересы семьи и школы, нередко они становятся на противоположные позиции и не находят общий язык.

В связи с этим, важнейшей задачей, которую необходимо решить педагогу, становится задача формирования активной позиции семьи по отношению к школе и всему образовательному процессу. Особенно при работе с неполными семьями. В рамках реализации ФЗ № 273 - ФЗ «Об образовании в РФ» у общеобразовательных организаций появилась новая компетенция и обязанность – оказывать помощь родителям в воспитании ребенка, охране и укреплении его физического и психического здоровья, развитии индивидуальности, присущих только ему способностей, коррекций нарушения их развития. Как отмечают Головнева Н.А., Домашенко А.С., именно «партнерство между семьей и школой призвано воплотить законные права и интересы родителей учащихся, а также возместить недостатки родительской компетентности, тем самым, формируя новое качество образования» [4, с. 117].

На выполнение этих задач и направлена психолого - педагогическая работа с семьей, в которой выделяются следующие направления: диагностическое, коррекционное, профилактическое, просветительское, которые смогут обеспечить создание эффективной воспитывающей среды в образовательной организации.

Вывод: роль родителей в формировании личности ребенка трудно переоценить, так как в жизни каждого человека именно родители играют большую и очень ответственную роль. Дети всегда подражают своему близкому окружению, особенно мамам и папам, и бессознательно усваивают их формы поведения. Без сомнения, наличие в семье обоих родителей помогает сохранить психическое здоровье ребёнка. Однако неполная семья не обязательно является неблагополучной в воспитательном аспекте. Но часто отсутствие одного из родителей приводит к нарушениям психического и умственного развития младшего школьника, снижению его социальной активности, к отклонениям в поведении, что оказывает серьезное негативное влияние на его дальнейшую личную и общественную жизнь.

### **Список использованной литературы:**

1. Башкирова Н.Н. Ребенок без папы. Решение проблем неполной семьи. – М.: Наука и техника, 2007. – 272 с.
2. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания: Учеб пособие для пед. вузов по спец. «Педагогика и методика начального образования». – М.: Высш. шк., 2009. - 2 - ое изд. – 256 с.
3. Головнева Е.В., Головнева Н.А. Взаимодействие семьи и школы в воспитании детей / Учебно - методическое пособие для студентов, обучающихся по направлениям подготовки «050100 – Педагогическое образование». – Стерлитамак, 2013. – 218 с.
4. Головнева Н.А., Домашенко А.С. Работа с родителями как важнейшее направление деятельности образовательной организации в современном социуме // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 117.
5. Головнева Н.А., Ишмухаметова А.Р. К вопросу о воспитании детей в семье // В сборнике: Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности. Сборник научных трудов по материалам Международной научно - практической конференции: в 10 томах. – 2015. – С. 47 - 48.
6. Николаева Я.Г. Воспитание ребёнка в неполной семье. – М.: Владос, 2006. – 159 с.
7. Сохранная Н.А. Работа с неполными семьями. – Минск: Красико - Принт, 2006. – 176 с.
8. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. – М.: Владос, 2003. – 272 с.

© Е.В. Головнёва, Л.Р. Калямова, 2016

**УДК 159.923.2**

**М.К. Каметов**

бакалавр 1 курса обучения «Педагогическое образование. Иностранный язык»,  
Астраханский государственный университет, факультет иностранного языка  
Г. Астрахань, Российская Федерация

### **НРАВСТВЕННЫЕ ЧУВСТВА В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ**

Сейчас все больше усиливается понимание необходимости пристального внимания к нравственному воспитанию подрастающего поколения.

Нравы – это те эталоны и нормы, которыми руководствуются люди в своем поведении, в своих повседневных поступках [1, с. 155]. «Нравственность – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства как доброта, порядочность, дисциплинированность, коллективизм» [4, с. 104].

Нравственные нормы – это правила, требования, определяющие, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации. Нравственная норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них [3, с. 12].

Нравственное воспитание школьников относится к числу традиционных психолого - педагогических проблем. Еще Я.А. Коменский считал, что каждое поколение решает ее по - своему, исходя из определенного круга вопросов.

Суть психологизма проблемы нравственного воспитания школьников не только в том, какие ценности в данное время пропагандируются и служат основой целенаправленного воздействия на них, с целью вызвать изменение самой мотивации их поведения, но и в том, какие психолого - педагогические принципы при этом используются, какие личностные и социальные аспекты учитываются.

Нравственное воспитание – относительно самостоятельные направления воспитательной работы. Оно решает свои специфические задачи, имеет собственные средства и методы. Главным психологическим фактором нравственного воспитания является воспитание чувств подрастающего поколения.

В.А. Сухомлинский писал: «Нравственные убеждения, взгляды, привычки – все это связано с чувствами. Чувство – это, образно говоря, живительная почва для высоконравственных поступков. Там, где нет чуткости, тонкости восприятия окружающего мира, вырастают бездушные, бессердечные люди. Чуткость, впечатлительность души формируется в детские годы – упущенного никогда не наверстаешь» [7, с. 405]. В качестве основных нравственных чувств выступает совесть, сочувствие, человечность, искренность, отзывчивость, ощущение общности, единства [2, с.300]. Нравственные чувства разнообразны по своему содержанию и направленности. Объектом этих чувств являются люди, их социальное поведение, взаимоотношения, помыслы. Нравственные чувства рождаются и развиваются в процессе общения людей.

Процесс формирования нравственных чувств осуществляется как стихийно, по подражанию (ребенок, не отдавая себе отчета, перенимает поведение окружающих), так и сознательно (под руководством старших). Формировать нравственные чувства – значит воспитывать человека в целом. Нравственные чувства возникают и развиваются на основе потребностей личности, синтеза знаний и переживаний. Процесс формирования общественных потребностей личности, ее социальных установок, убеждений и привычек являются вместе с тем формированием чувств. Однако такое представление слишком общее. Дело в том, что чувства не возникают сами по себе, а под воздействием внешней среды, условий, организации и деятельности человека [5, с. 18].

Нравственное формирование личности – сложный и многогранный процесс, осуществляемый под воздействием различных факторов и условий. Подрастающее поколение развивается под влиянием внешних и внутренних воздействий. Все, с чем соприкасаются дети, – люди, вещи, явления окружающей жизни – накладывает отпечаток на их поведение, на их моральный облик.

Нравственное воспитание в школе должно быть ориентировано на требования нашей жизни не только в настоящем, но и в будущем. Важным разделом является воспитание морально - волевых черт характера: честности и правдивости, нравственной чистоты, простоты и скромности в общественной и личной жизни, уважение к старшим [6, с. 7]. Воспитание этих черт характера необходимо выстраивать на основе формирования нравственных чувств.

Таким образом, в основе нравственного воспитания находится развитие нравственных чувств. В число нравственных чувств входит совесть, сочувствие, человечность, отзывчивость, искренность, общность. Только на их основе можно воспитать ответственность, обязанность, честность и порядочность.

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

- 1.Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: «Педагогика», 1989. – 560 с.
- 2.Брюхова Н.Г. Нравственное саморазвитие человека / European Social Science Journal. 2015. № 7. С. 289 - 301.
- 3.Гавриловец К.В. Нравственно–эстетическое воспитание школьников: Книга для учителя. – Минск: «Народная асвета», 1988. – 127 с.
- 4.Григорovich Л.А. Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология. Учеб. Пособие: – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.
- 5.Марьенко И.С. Процесс нравственного воспитания школьников: – М.: «Народная асвета», 1971. – 183 с.
- 6.Рувинский Л. И. Психолого - педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / Под. Ред А.И. Донцова. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.
- 7.Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну: – Киев.: «Радянська школа», 1973. – 557с.

© М.К. Каметов, 2016

**УДК 159.9**

**Е.А. Карабанова**, студент кафедры «Психология»,  
научн. рук. к.с.н., доцент И.Н. Старик  
Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А.  
г. Саратов, Российская Федерация

#### **ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ АКТЕРОВ**

Самооценка, являясь ядром личности, играет роль важнейшего регулятора поведения и действий человека. Именно от нее зависит то, будет ли человек жить в гармонии с окружающим миром и насколько удачно он выстроит взаимоотношения с другими. Самооценка влияет на все сферы жизнедеятельности человека, а также на его жизненную позицию (она оказывает воздействие на отношения человека с другими людьми и обществом в целом, на уровень требовательности и критичности к самому себе, на формирование отношения личности к своим успехам или же неудачам и т.д.). Самооценка

выполняет множество функций, среди которых особую роль принадлежит защитной и регулятивной функциям.

**Методы эмпирического исследования:**

- 1) метод психологического тестирования;
- 2) метод обработки и интерпретации эмпирических данных в психологии; количественный и качественный анализ, обобщение.

**Методики исследования:** методика на самооценку личности Будасси С.А. Для обработки полученных результатов использовались математические методы обработки данных в программе Excel 2013. В данном исследовании принимали участие сотрудники Саратовского театра юного зрителя имени Киселева и студенческого театра Саратовского государственного технического университета имени Гагарина в количестве 52 человека, в возрасте от 18 до 73 лет, средний возраст по выборке - 30 лет. Выборка представлена: 52 сотрудниками, из них 20 мужчин и 32 женщины.

Самооценка личности (С. А. Будасси) включает в себя 3 уровня самооценки. Эти уровни следующие:

- Завышенная самооценка (6 % испытуемых);
- Заниженная самооценка (29 % испытуемых);
- Адекватная самооценка (65 % испытуемых).

Наибольший показатель выражен на уровне «Адекватной самооценки». Далее по количеству баллов следует «Заниженная самооценка» и самый низкий показатель имеет уровень «Завышенной самооценки». Сравнивая средние значения между собой, можно отметить, что наибольшее количество высоких баллов наблюдается по уровню «Адекватная самооценка». Сотрудники, продемонстрировавшие высокие результаты по этому уровню самооценки, имеют доверительные отношения с окружающими, заботятся о благополучии других, допускают привязанности и близкие отношения, способны сопереживать, понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках. Это отражает настоящий взгляд личности на саму себя, ее довольно непредвзятую оценку личных возможностей, свойств и качеств. Актеры с адекватной самооценкой вырабатывают стратегии поведения и деятельности адекватно целям деятельности. Положительные результаты деятельности оказывают побудительное действие, а поражение не вызывает резких отрицательных эмоциональных реакций, напротив, содействует проявлению упорства в достижении цели и рвения определить действительные причины неудачи. Такие актеры обладают обоснованной уверенностью в себе. Защитные механизмы активизируются ими незначительно. Актеры с адекватной самооценкой достаточно полно реализуют все свои возможности.

Наименьшее количество высших баллов наблюдается по уровню «Завышенной самооценки». Испытуемые актеры, имеющие высокие значения по этой составляющей, стараются любой ценой избежать неудач, поэтому отказываются от целей, которые хотя бы в малой степени рискованные. Защитные механизмы активизированы, с предпочтением стратегии вида «гарантированного преуспевания». Учебная и профессиональная деятельность стабильна и часто даже успешна, но все - таки ниже возможностей, поскольку отсутствует активность в достижении более сложных задач. Неготовность признать факт, что способности ниже запросов, вынуждает актеров остерегаться любых ситуаций, где данное несоответствие может обнаружиться.

Актеры с завышенной самооценкой зачастую чувствуют одиночество и недовольство собой. У них трудно строятся взаимоотношения с окружающими, так как желание быть замеченным приводит к надменности, гордости и неуступчивости. Испытуемые с завышенной самооценкой могут позволить себе неодобрительные и неуважительные высказывания в сторону других, они тем самым самоутверждаются. Актеры с завышенной самооценкой негативно реагируют на критику. Им весьма важно слышать похвалы в свой адрес, чтобы окружающие признавали их превосходство.

Актеры, имеющие заниженную самооценку отличаются тем, что выбирают в друзья таких же людей с заниженной самооценкой. Они постоянно жалуются на жизнь, свою беспомощность, невозможность ничего изменить в сложившихся условиях. Они мысленно называют себя невезучим, плохим, несовершенным, позволяют другим расстраивать себя, ругать, ранить, критиковать, поскольку у них зависимый характер. Испытуемые с такой самооценкой не берут на себя ответственность за то, что с ними происходит, а обвиняют в неудачах окружающих.

Таким образом, в результате эмпирического исследования выявлено, что наибольшая группа испытуемых имеет адекватную самооценку. Представления актеров о самих себе совпадают с их реальными личностными качествами и способностями.

#### **Список использованной литературы**

- 1) Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М: Смысл. 2000. – 508с.
- 2) Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. Речь. 2007. – 256 с.

© Е.А. Карабанова, 2016

**УДК 37**

**Т.В. Карпачёва**

к.с. - х.н., доцент кафедры безопасности жизнедеятельности  
и медико - биологических дисциплин  
Социально - педагогический институт

Мичуринского государственного аграрного университета им. И. В. Мичурина  
г. Мичуринск, Российская Федерация

#### **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ОБЖ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

Российская система образования характеризуется периодом фундаментальных перемен. Основой модернизации является введение новых образовательных стандартов, которые однозначно определили ориентацию на формирование компетенций обучающихся. При этом процесс учения понимается не просто как усвоение системы знаний, умений, навыков, составляющих инструментальную основу компетенций обучающегося, но и как процесс развития. «Развитие личности – смысл и цель современного образования», так записано в новом образовательном стандарте [3, с.23]. В связи с этим, центральным моментом при

проектировании урока ОБЖ в условиях реализации ФГОС является выбор и внедрение таких методов и технологий обучения, которые способствуют включению обучающихся в активную деятельность, развитию ключевых компетентностей. И в этом процессе особое место занимают игровые технологии.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [4, с.352].

Обучение в игре привычно для школьников, поскольку, по мнению Л.С. Выготского, она является «естественной формой труда ребёнка, присущей ему формой деятельности, przygotowaniem к будущей жизни». Это позволяет сделать учебный процесс занимательным и продуктивным.

Особую актуальность игровые технологии приобретают в современной системе образования и воспитания, когда происходит переосмысление профессиональных позиций учителя, который становится не источником и проводником знаний, а личностью, обучающей способам творческой деятельности, приобретать и усваивать новые знания.

Игровые технологии нацелены как раз на то, чтобы научить учащихся осознавать мотивы своего учения, своего поведения в игре и в жизни, т.е. формировать цели и программы собственной самостоятельной деятельности и предвидеть ее ближайшие результаты. Игровые формы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности к творческой - поисковой. Они обеспечивают активное участие в уроке каждого ученика, повышают авторитет знаний и индивидуальную ответственность школьников за результаты учебного труда.

В условиях реализации ФГОС игровые технологии можно успешно реализовывать при обучении ОБЖ с 5 по 11 класс. При этом игровая деятельность может занимать как весь урок, так и его часть (актуализация знаний, изучение нового материала, его первичное закрепление, контроль).

Часть урока ОБЖ (10 – 15 минут) обычно занимают дидактические игры. К ним относятся кроссворды, викторины, головоломки, ребусы, игра «Третий лишний». Они направлены на совершенствование познавательных способностей учащихся, являются хорошим средством для осмысления и закрепления учебного материала, применения его в новых ситуациях.

Урок - игра – это урок, который осуществляется педагогом на основе целенаправленно организованной деятельности учащихся по специально разработанному игровому сценарию с опорой на максимальную самоорганизацию учащихся при моделировании опыта человеческой деятельности [5, с.239].

Содержание курса ОБЖ позволяет проектировать самые разнообразные игровые уроки [6, с.16]. Например, в качестве сюжетно - ролевых игр, которые инсценируют условия воображаемой ситуации, а учащиеся играют определенные роли. Так, в 5 классе на уроке по изучению вопросов рационального питания, гигиена питания можно провести ролевую игру «Заседание ученого совета по защите научных работ на тему «Рациональное питание школьника – залог здоровья». К этому уроку каждый ученик дома составляет свое недельное меню питания. Выбор продуктов питания, способов их приготовления, нормы и режим питания должны быть научно обоснованными и доступными. На уроке школьники

защищают свои работы, а авторитетная комиссия из числа лучших учащихся и учителя их оценивают.

В 8 классе при изучении темы «Экология и безопасность» обучающиеся могут выступить в роли экологических экспертов. На первом уроке формируются творческие группы. В каждой группе выбирается главный эксперт, определяются функции и обязанности участников групп. В группы объединяются ребята с различным уровнем знаний, таким образом, решается проблема включения всех учащихся класса, в том числе слабых, в активную познавательную деятельность. В ходе работы «эксперты» изучают состояние атмосферного воздуха в школе, в микрорайоне своего дома, школы по специальным методикам. А затем учащиеся отчитываются о проделанной работе. Разновидностями сюжетно - ролевой игры являются урок - конференция и урок - суд [1, с.12].

Интересной формой проведения игровых уроков ОБЖ в 5 – 7 классах является путешествие. Суть данного урока заключается в посещении станций (объектов, географических мест), предусмотренных маршрутной картой, где путешественников ждет не только познавательный рассказ экскурсоводов, но и занимательные задания, конкурсы. Так, в 5 классе при изучении вопросов дорожно - транспортной безопасности можно организовать путешествие в страну светофорию. А при рассмотрении основ здорового образа жизни можно подготовить путешествие «Дорога к доброму здоровью», маршрутная карта которого содержит станции Чистюлино, Ягодная, Зарядкино, Солнечная и др.

В настоящее время широкое распространение получили деловые игры – это создание ситуации выбора и принятия решения, в которой воспроизводятся условия, близкие к реальным. В ходе такой игры моделируется конкретное событие или явление, а её участники осмысливают, переживают и осваивают новые функции возможной будущей профессиональной деятельности (управленческой, исследовательской, спасательной, медицинской и т.д.). В практике обучения ОБЖ деловую игру можно провести при изучении вопросов автономного существования человека в природной среде в 6 классе, чрезвычайных ситуаций природного характера в 7 классе, чрезвычайных ситуаций техногенного характера в 8 классе, основных инфекционных заболеваний в 10 классе и т.д.

Одним из видов деловой игры являются имитационные игры. Специфика такого рода игр заключается в том, что они построены на общении играющих, на индивидуальном и коллективном принятии решений в условиях неопределенности, экстремальности и отсутствия полной информации. Раскрывая вопросы обеспечения безопасности при автономном существовании человека в природной среде в 6 классе, можно успешно применять имитационные игры «Кораблекрушение», «Воздушная катастрофа в пустыне», «Воздушная катастрофа в тундре» [2, с. 172].

С целью систематизации и обобщения знаний учащихся по теме или разделу в практике обучения ОБЖ успешно используются уроки - соревнования (брейн - ринг, «Счастливый случай»). Для проведения этого вида игры учащиеся делятся на группы, команды, между которыми идёт соревнование. Существенной особенностью игры - соревнования является наличие в ней соревновательной борьбы и сотрудничества. Эти уроки позволяют учителю в зависимости от содержания материала вводить в игру не просто занимательный материал, но весьма сложные вопросы учебной программы. В этом её основная педагогическая ценность и преимущество перед другими видами педагогических игр.

Для более полного использования педагогических возможностей игровых технологий, особенно с точки зрения развития личности ребёнка, представляет интерес мнение обучающихся и учителей о педагогических играх. С этой целью нами было проведено социологическое исследование среди обучающихся 5 – 11 классов школ г. Мичуринска. Результаты анкетирования показали, что из предложенных форм урока наибольшее количество обучающихся (66,6 %), независимо от возраста, отдают предпочтение игровым. 23,3 % респондентов выбрали комбинированный урок, 8,3 % – урок - практикум, 1,3 % – урок - зачёт.

Учащиеся разного возраста имеют сходные основные мотивы, среди которых первые позиции во всех классах занимают: интерес к такой форме урока (45 %), отдых и удовольствие (20 %), общение и совместная работа (17,5 %). Хорошие оценки являются важным мотивационным фактором у 12,5 % респондентов. Всего 5 % участников анкетирования считают, что игровые уроки способствуют получению новых знаний (2,5 %) и лучшему запоминанию учебного материала (2,5 %).

Среди учителей ОБЖ, подавляющее большинство респондентов (63,6 %) часто используют игровые технологии в практике своей работы, 27,3 % – не очень часто и 9 % – редко. Учителя считают, что в условиях реализации ФГОС игровые уроки содействуют развитию интереса к учению, активизируют познавательную деятельность учащихся, способствует лучшему запоминанию учебного материала, создает благоприятную атмосферу учебного процесса, выявляет и реализует потенциальные возможности учащихся. Среди недостатков использования игровых технологий участники социологического опроса отметили более сложную организацию урока, большие затраты времени на его подготовку и проведение.

Изучение отношения участников образовательного процесса к игровым технологиям показало, они представляют интерес как для обучающихся, так и для учителей. Игры занимают значительное место в системе современного школьного образования. По мнению учителей, организация игровой деятельности на уроках является важным методическим средством воспитания всесторонне развитой и творческой личности.

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

1. Михайлов, А.А. Нестандартные уроки ОБЖ: методические рекомендации и разработки / А.А. Михайлов, Н.В. Кузнецова, Т.В. Карпачёва. – Мичуринск: ФГБОУ ВПО «МГПИ», 2012. – 83с.
2. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192с.
3. Сафронова, И.А. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. / И.А. Сафронова. – М.: Просвещение, 2014. – 63с.
4. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Просвещение, 2006. Т.1– 816 с.
5. Ситаров, В.А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 239 – 241.

6. Смирнов, А.Т. Основы безопасности жизнедеятельности. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. А.Т. Смирнова. 5 – 9 классы: пособие для учителей общеобраз. учреждений / А.Т. Смирнов, Б.О. Хренников. – М.: Просвещение, 2012.– 47с.

© Т.В. Карпачёва, 2016

**УДК 371.314.6**

**А.И. Качковская**

студентка факультета физической культуры  
Российский государственный социальный университет  
г. Москва, Российская Федерация

**А.В. Корнев**

к.п.н., доцент кафедры физической культуры и оздоровительных технологий  
Российский государственный социальный университет  
г. Москва, Российская Федерация

## **МЕТОДИКА ЗАНЯТИЙ БОЧЧА СО СТУДЕНТАМИ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»**

В настоящее время в федеральном государственном образовательном стандарте высшего педагогического образования практическая деятельность обучающихся выступает неотъемлемым компонентом образовательных программ в качестве одного из основных видов будущей профессиональной деятельности [1]. Включение в учебный процесс студентов практико - ориентированных проектов окажет положительное влияние на формирование профессиональных компетенций. Одним из таких проектов, является методика обучения студентов игре бочча, которая была придумана специально для лиц с поражением опорно - двигательного аппарата. Бочча является новым развивающимся видом спорта для тяжелейших форм детского церебрального паралича, активно воздействует на физическое развитие и состояние организма игроков, регулярные занятия бочча способствуют развитию ловкости, реакции, выносливости, координации движений, глазомера.

В педагогическом эксперименте участвовали студенты I и III курса факультета физической культуры направления подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья». Студенты были распределены на контрольную (16 чел.) и экспериментальную группы (16 чел.).

Методика обучения студентов направления подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» игре бочча состояла из 10 занятий, которые включали в себя лекционный материал (история, техника, тактика, правила и др.) (1 занятие), практическое обучение (9 занятий). Содержание занятий по обучению игре бочча практически не отличались в контрольной и экспериментальной группе, однако в занятия экспериментальной группы был включен комплекс упражнений на развитие координации и точности движений.

Спецификой комплекса упражнений является выполнение метаний мячей для бочка разными частями тела верхнего плечевого комплекса (например, кистью, тыльной стороной ладони, лучезапястным суставом, локтевым суставом и др.) из различных исходных положений тела в пространстве (стоя, сидя, боком, спиной). Метание осуществлялось в статично расположенную мишень (на разном расстоянии от игрока). В качестве мишени использовались различные предметы, инвентарь, оборудование, и белый мяч для бочка.

Было проведено 4 - е теста в игровой форме. Проверялись такие физические качества как координация, выносливость и техническое мастерство.

*Тест 1. Координация.* Броски мяча в установленную цель, 12 попыток (количество мячей, попавших в цель, не менее 5). *Тест 2. Выносливость.* Броски 12 мячей на установленное расстояние с учетом времени (не более 5 мин.). Броски мяча до средней линии площадки, 12 попыток (не менее 7 успешных). *Тест 3. Техническое мастерство.* Броски мяча на точность на заданное расстояние: 3, 5, 7 м (не менее 5 попаданий из 12 попыток на каждом расстоянии). *Тест 4. Техническое мастерство.* Броски мяча на точность в определенные точки площадки: середина, по диагонали, ближние, по границам площадки (не менее 5 попаданий из 12 попыток в каждую из точек). Результаты тестирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные тестирования технической подготовленности контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента ( $X \pm m$ )

| Тесты  | До эксперимента    |                 |                  |                 |
|--------|--------------------|-----------------|------------------|-----------------|
|        | (ЭГ)               |                 | (КГ)             |                 |
|        | юноши              | девушки         | юноши            | девушки         |
| тест 1 | 3,6 $\pm$ 1,2      | 3,5 $\pm$ 1,15  | 2,8 $\pm$ 1,05   | 4,1 $\pm$ 0,98  |
| тест 2 | 11 $\pm$ 1,4       | 11,3 $\pm$ 1,3  | 12,5 $\pm$ 2,9   | 10,3 $\pm$ 1,9  |
| тест 3 | 10,5 $\pm$ 1,5     | 10,42 $\pm$ 1,3 | 11,9 $\pm$ 1,0   | 9,12 $\pm$ 0,8  |
| тест 4 | 12,4 $\pm$ 1,9     | 11,3 $\pm$ 2,3  | 10,1 $\pm$ 1,45  | 10,65 $\pm$ 2,4 |
| Тесты  | После эксперимента |                 |                  |                 |
|        | (ЭГ)               |                 | (КГ)             |                 |
|        | юноши              | девушки         | юноши            | девушки         |
| тест 1 | 6,4 $\pm$ 1,3      | 6,7 $\pm$ 1,18  | 3,85 $\pm$ 1,4   | 5,3 $\pm$ 1,98  |
| тест 2 | 14,8 $\pm$ 1,4     | 14,5 $\pm$ 1,6  | 13,18 $\pm$ 3,05 | 11,3 $\pm$ 2,15 |
| тест 3 | 13,5 $\pm$ 1,5     | 14,42 $\pm$ 1,2 | 12,65 $\pm$ 1,8  | 10,42 $\pm$ 1,0 |
| тест 4 | 15,4 $\pm$ 1,9     | 14,3 $\pm$ 2,3  | 11,58 $\pm$ 1,9  | 11,65 $\pm$ 2,8 |

В процессе педагогического наблюдения и проведения эксперимента, было выявлено, что после эксперимента: координация (тест 1) юношей из экспериментальной группы в среднем улучшилась на 2,8 броска; координация девушек – на 3,2; в контрольной группе показатели увеличились соответственно на 1,05 и на 1,2 броска;

– выносливость (тест 2) юношей из экспериментальной группы увеличилась на 3,8; выносливость девушек – на 3,2; в контрольной группе показатели увеличились соответственно на 0,68 и на 1;

– техническое мастерство (тест 3) юношей из экспериментальной группы улучшилось на 3 броска; техническое мастерство девушек – на 4 броска; в контрольной группе показатели увеличились соответственно на 0,75 и на 1,3 броска;

– техническое мастерство (тест 4) юношей из экспериментальной группы улучшилось на 3 броска; девушек – на 3 броска; в контрольной группе показатели увеличились соответственно на 1,48 и на 1 бросок.

Таким образом, включение специального комплекса упражнений на координацию и точность движений в экспериментальную методику, позволило повысить уровень целевой точности движений при метании в цель.

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

1. Шмелева Е.А., Правдов М.А., Корнев А.В., Мальцева Л.Д. Проектная деятельность в обеспечении практико - ориентированности профессиональной подготовки студентов к инклюзивному образованию // Научный поиск. - 2014. - № 4.2. - С. 73 - 75.

© А.И. Качковская, А.В. КОРНЕВ 2016

**УДК 372.8**

**В.В. Кашей**

к.п.н., доцент кафедры  
информационно - коммуникационных технологий  
Академия социального управления  
г. Москва,  
Российская Федерация

### **О МЕТОДИКЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММНО - АППАРАТНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ АЛГОРИТМИКИ**

Для преподавания программирования используется огромное количество разнообразного программного обеспечения трансляторы, редакторы программ, среды разработки программного обеспечения и т.д., которое помогает оптимизировать (в том числе автоматизировать и ускорить) процесс создания программного продукта.

Процесс работы с программой от ее создания до модификации, включая процессы отладки и тестирования, достаточно хорошо обеспечен средствами аппаратно - программной поддержки. Иное дело процесс разработки и отладки алгоритма: здесь практически все выполняется «вручную» и никаких средств компьютерной поддержки не предусмотрено. Такие действия требуют большого объема записей, выполняемых «от руки», и в итоге приводят к нежеланию разрабатывать алгоритм, попыткам создания программы, пропустив этап создания алгоритма, что приводит к трудно находимым ошибкам в алгоритме и программе.

Известно, что любой алгоритм может быть реализован с помощью трех управляющих конструкций – следования, ветвления и повторения. Для реализации алгоритма необходимо

определить связи между действиями алгоритма (функциональными блоками) и уровни, на которых взаимодействуют эти блоки (уровни вложенности). Управляющая конструкция «следование» не изменяет уровней вложенности, а при использовании двух других уровни вложенности блоков, входящих в их состав увеличиваются на единицу. Это можно объяснить тем, что в этих конструкциях используются элементы управления, изменяющие связи между блоками в зависимости от условий (предикатов) в составе этих конструкций.

Для визуализации алгоритмов используют различные способы от графических до символьных. Причем, чаще используются комбинации этих способов. В схемах алгоритмов символы используются в соответствии с ГОСТом [1] для записи выражений, условий, обозначения условий переходов и т.д. В символьных описаниях алгоритмов может использоваться псевдографика для описания действий, выполняемых в зависимости от тех или иных условий.

Считается, что использование графики делает алгоритм более наглядным. Это справедливо, но до тех пор, пока алгоритм размещается на одном листе. Появление линий связи, переходящих на другие листы, делает алгоритм не обозрваемым, а значит, нечитаемым и трудным для понимания.

Применение принципа проектирования «сверху - вниз» требует прорисовки некоторых частей схемы алгоритма заново при каждом переходе на уровень вниз. Если при этом имеется входящая с другого листа линия к какому либо объекту, то логика и смысл алгоритма могут быть потеряны.

Одной из проблем графической записи является отсутствие отображения уровня вложенности действий алгоритма (блоков). Например, при реализации алгоритма нахождения суммы элементов двумерного массива, вложенность последовательности действий внутреннего цикла явным образом не отображается на схеме алгоритма.

Графическую схему сложно хранить и обрабатывать на компьютере.

Графическая схема менее формализована, чем символьная последовательность, построенная по заданным правилам, поэтому переход от графической схемы к записи программы требует больших интеллектуальных усилий, чем переход от символьной записи алгоритма к программе.

Символьная запись алгоритма может представлять собой словесное описание алгоритма, расписанное по шагам (действиям), запись на школьном алгоритмическом языке типа Кумир [2] и т.д. К сожалению, все описанные способы не отображают в явном виде уровень вложенности того или иного действия алгоритма. Обычно вложенность определяется отступами (пробелами или знаками табуляции), но при уровне вложенности больше 2 определить уровень вложенности «на глаз» сложно и это может привести к ошибке.

Для промышленной разработки программного обеспечения использовался способ записи алгоритмов с помощью псевдокодов, дополненный методом индикации уровня вложенности каждого предложения алгоритма (действия). Это позволяет автоматически контролировать правильность записи структуры алгоритма по уровню вложенности в начале и в конце каждого самостоятельного фрагмента алгоритма, оценивая количество символов - индикаторов уровня вложенности. Кроме того, при записи алгоритма «от руки» (ручкой или карандашом), даже если предложение алгоритма сдвигалась в процессе записи, значение уровней сохраняется.

Псевдокодом такая запись называется потому, что все, что не касается структуры алгоритма, может записываться совершенно произвольным образом. Никаких ограничений не накладываются. Формализм при записи алгоритма обеспечивается использованием ключевых слов для описания структуры алгоритма и записью символов - индикаторов уровня вложенности в начале каждого предложения алгоритма (строки). Использование псевдокодов для разработки алгоритма наряду с применением методов структурного программирования позволяет существенно облегчить процесс разработки и во многом свести его к формальной процедуре.

Однако процесс записи алгоритма все равно предполагает большое количество рутинной работы. И чем более она формальна, тем легче ее поручить компьютеру. Работа по записи управляющих конструкций, ключевых слов и индикаторов уровня вложенности, учитывающих значение индикаторов предыдущих строк, может быть формализована и передана компьютеру. Разработчику будет достаточно выбрать конструкцию и указать место, где ее надо вставить.

Для действий такого рода логично использовать какой - либо текстовый процессор, позволяющий программировать свои действия в зависимости от контекста, например, с помощью макрокоманд. Достаточно установить курсор в нужное место и вызвать макрокоманду, используя для этого комбинацию клавиш или специально созданную пиктограмму. Разработчику останется вставить в нужные места выражения, условия и прочие элементы.

Следует заметить, что чем больше формализована запись алгоритма, тем легче переходить от нее к программе. Можно дополнить список макрокоманд командой, которая переведет формально записанный алгоритм в текст программы. Разработчику останется только исправить возможные мелкие недочеты и выполнить некоторые действия, которые макрокоманда не сможет сделать. Например, расставить символы точка с запятой.

Система программного обеспечения состоит из набора макрокоманд и дополнительной вкладки с пиктограммами для вызова макрокоманд на ленте текстового процессора, начиная с Word 2010. Для установки системы программного обеспечения на другой компьютер достаточно импортировать на него набор макрокоманд и настройки ленты текстового процессора Word.

Если мы предполагаем работать с конкретным языком программирования, то можно создать макрокоманды и для вставки шаблонов описаний данных.

Это еще более облегчит перевод алгоритма в программу. При этом потребуется доработать макрокоманду перевода алгоритма в программу.

При использовании вышеописанной системы возникает ряд проблем методического характера в преподавании алгоритмики и программирования.

Для понимания и усвоения тем разработки алгоритмов и создания программ ученик должен самостоятельно записывать разрабатываемые структуры. Это позволяет лучше понять процесс разработки, получить необходимые практические навыки, закрепить полученные навыки за счет «включения» моторной памяти.

Какие предложения по использованию данной системы можно принять?

В процессе объяснения учителем с помощью интерактивной доски можно использовать шаблоны для демонстрации механизма разработки алгоритмов. При этом можно дать

задание ученикам записать самостоятельно в тетрадь предложенные алгоритмы или разработать их самостоятельно во внеурочной деятельности.

Во время проведения занятий, когда основы алгоритмизации уже достаточно усвоены учащимися, а объем заданий достаточно велик, можно разрешить им пользоваться системой. Это позволит сосредоточить внимание на новом материале, используя среду как инструмент и, что не менее важно, поможет выработать у учащихся привычку сначала разрабатывать алгоритм, а потом получать из алгоритма программу, которую надо будет еще дорабатывать, используя знание языка программирования. В этом случае учащийся работает как эксперт, что дает ему навык, который может пригодиться ему при решении заданий ЕГЭ, где часть задач ориентирована на экспертизу программ.

Система может использоваться преподавателем для создания методических материалов для оптимизации работы. При этом, возможно, придется доработать часть макрокоманд для оптимизации преобразования алгоритма в текст программы.

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

1. ГОСТ 19.701–90 (ИСО 5807–85) «Единая система программной документации»
2. Кушниренко А.Г., Лебедев А.Г., Зайдеман Я.Н. Информатика 7–9: Учебник для общеобразовательных учебных заведений. М.: Дрофа, 2000

© Кашей В.В., 2016

**УДК 811.111**

**И.А. Киреева**

к. п. н, доцент, доцент кафедры романо - германских языков  
ФГБОУИ ВО «Московский государственный  
гуманитарно - экономический университет»  
г. Москва, Российская Федерация

**М.В. Приданова**

к.п.н, доцент кафедры иностранных языков и русского как иностранного  
ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет  
им. академика С.П. Королева»  
г. Самара, Российская Федерация

### **МОДЕЛИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Анализ научно - педагогической деятельности неязыковых вузов ФГБОУИ ВО «МГТЭУ» г. Москва, ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева» позволил нам обозначить принципы модели формирования готовности к межкультурному взаимодействию студентов в рамках учебно - воспитательного процесса. Моделирование в этом направлении представляет собой «целостный педагогический процесс формирования готовности к межкультурному взаимодействию студентов на основе комплексного использования разнообразных средств,

форм, методов и технологий социально - культурной деятельности региона в рамках студенческого досуга» [4,с.76]

Апробация модели осуществлялась на основе целого ряда педагогических принципов, позволяющих обеспечить эффективность организационно - педагогического процесса. К их числу относятся: принцип концептуальности, принцип гуманистической направленности; принцип толерантности; принцип целостности и комплексности; принцип креативности; принцип когнитивности; принцип сотрудничества. Данные принципы составляют теоретическую и прикладную основу, и в свою очередь, определяют функции, которые позволяют осуществить комплексное воспитательное воздействие в процессе формирования готовности к межкультурному взаимодействию студентов неязыковых вузов.[1,с.112] .

Они раскрываются через ряд педагогических функций моделирования: познавательную, направленную на стимулирование тяги к знаниям и положительных изменений в личности студента, обеспечение развития педагогического и студенческого коллективов; творческую, связанную с познавательной и направленную на поддержку и повышение уровня творческой активности студентов; коммуникативную, содействующую овладению умениями и навыками общения с представителями других культур; регулирующую, способствующую упорядочиванию в использовании различных поведенческих стереотипов в ходе межкультурного взаимодействия, а также степени их влияния на личность; рекреационную, заключающуюся в организации досуговых мероприятий активного отдыха студентов разных этнокультурных групп; терапевтическую, заключающуюся в педагогически целесообразной коррекции реакции и поведения в случаях проявления «культурного шока» у студентов неязыковых вузов. [3,с.130]

Наиболее эффективно данные функции проявляют себя через технологии социально - культурной деятельности региона. Целью модели является формирование готовности к межкультурному взаимодействию студентов неязыковых вузов, для достижения которой мы выдвинули задачи, необходимые для функционирования данной модели. Эта цель и определяет конкретные задачи воспитания.

Поэтому нами были определены следующие воспитательные задачи: знакомство с особенностями различных типов культур; формирование мотивации в овладении умениями и навыками межкультурного взаимодействия; углубление и расширение знаний о родной культуре в целях сохранения своей этнокультурной идентичности; развитие необходимых рефлексивных способностей как основы межкультурного взаимодействия; овладение видами и формами межкультурного взаимодействия, характеризующимися высоким уровнем компетенции наравне с сохранением стереотипов поведения, принятого в собственной культуре [ 5,с.15].Помимо того, мы видим возможность целесообразного использования средств социально - культурной деятельности (идейно - эмоционального воздействия и психолого - педагогических). Каждое из них включает целый ряд направлений человеческой деятельности.

Модель формирования готовности к межкультурному взаимодействию студентов в рамках учебно - воспитательного процесса в неязыковом вузе включает также социально - культурные условия. В процессе исследования было установлено, что существует необходимость в специально созданных (частных) условиях, без которых невозможна реализация поставленных задач. Было выявлено, что социально - культурные условия

формирования готовности к межкультурному взаимодействию студентов – это сложный процесс, который происходит постоянно и охватывает весь комплекс социокультурного взаимодействия личности с окружающим миром (учебный процесс, СМИ, кино, театр, туризм и т.д.). Такие условия можно рассматривать как естественные или общие, присущие всем студентам неязыкового вуза. Они действуют в рамках государства и его образовательно - воспитательных систем, а также в процессе учебных контактов (а значит, взаимодействия и взаимозависимости с экономическим и образовательным пространством вуза). Но, как показывает практика, общие условия не всегда способны сформировать необходимый уровень подготовки к межкультурному взаимодействию студентов. Требуются дополнительные средства педагогического воздействия. Мы считаем, что необходимо ввести в ход студенческой жизни условия, которые бы продуктивно стимулировали формирование готовности к межкультурному взаимодействию студентов в процессе ведения межкультурного диалога. Иными словами, речь идет о создании частных социально - культурных условий, находящихся в сфере социально - культурной деятельности региона, необходимых для освоения умений и навыков, реализации определенного ролевого поведения в ходе межкультурного взаимодействия.

Частные социально - культурные условия создают основу воспитательной работы со студентами. Среди них мы выделяем следующие: работа с интернациональными социально - культурными центрами для организации формирования готовности к межкультурному взаимодействию студентов; подготовка научно - педагогических кадров инклюзивного образования в системе ДПО вуза; закрепление культурной самоидентификации студентов; знакомство с традициями и приобщение к историко - культурной специфике других народов разных регионов мира; использование современных средств и технологий социально - культурной деятельности региона при усвоении знаний о типах культур и их особенностях; обучение методикам ведения межкультурного диалога в рамках свободного времени; разработка и внедрение комплексной педагогической программы по формированию готовности к межкультурному взаимодействию студентов. Модель предусматривает использование таких технологий социально - культурной деятельности региона как коммуникационные, молодежного досуга, этнокультурные и других. Это определило выбор используемых нами средств социально - культурной деятельности (идейно - эмоционального воздействия и психолого - педагогических), которые помогли внести в нашу работу рекреативную и творческую составляющие. Специфика цели и задач формирования готовности к межкультурному взаимодействию студентов неязыкового вуза определяет уровни сформированности (социально - культурный и личностный). В свою очередь, социально - культурный уровень состоит из когнитивного и деятельностно - поведенческого компонентов, а личностный уровень рассматривается нами как совокупность мотивационно - ценностного и аффективно - рефлексивного компонентов. В свою очередь каждый из уровней включает четыре показателя готовности к межкультурному взаимодействию :восприятие (познавательное значение, умений и навыков межкультурного взаимодействия); социальная адаптация (ценностное и прагматическое значение освоенных умений и навыков межкультурного взаимодействия);личностный смысл (ценностное значение умений и навыков);выработка поведенческих стереотипов (отличное от стереотипов поведение «интеркультурного круга» общения, но при обязательном сохранении этнокультурной идентичности). Мы уверены,

что динамичное построение модели позволяет осуществлять индивидуальный подход и добиваться поставленной цели путем корректировки видов, средств и методов педагогического воздействия.

Таким образом, в условиях поликультурной реальности (развитие информационных технологий, глобализация экономики, формирование инклюзивного образовательного пространства без границ и т.д.), когда взаимовлияние и взаимопроникновение различных культур делает страны все больше зависимыми друг от друга, возникает потребность осознания социально - культурного многообразия и освоения умений вести диалог с представителями культур разных регионов мира. В этой связи, формирование готовности к межкультурному взаимодействию студентов в рамках учебно - воспитательного процесса в вузе становится все более важным и актуальным.

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

1. Апанасюк Л. А., Киреева.И.А. Технология межкультурного сотрудничества. Преодоление ксенофобии в молодежной среде: монография. – Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, 2012. - 198с.
2. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л., 1987. – 270 с.
3. Казиахмедова С.Х. К проблеме адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в вузе. // Проблемы социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в современное общество: сб. материалов Международной научно - практической конференции / под ред. Н.А. Ореховской - Москва , 2010. - С.128 - 131
4. Киреева. И.А. ,Фомичева. М.П. Формирование компетенции межкультурного общения студентов с ограниченными возможностями здоровья на основе применения технологий социально - культурной деятельности. // Иновационные процессы в психологии и педагогике: сб. статей Международной научно - практической конференции / под ред. А.А. Сукиасян - Уфа, 2015. - С. 74 - 77.
5. Приданова М.В. Средства межкультурной интеграции специалистов неязыкового профиля в научно - педагогическое сообщество. Автореф. дис....канд.пед.наук:13.00.08 / Приданова Марина Викторовна. – Самара , 2015. - 25с.

© И.А. Киреева, М. В. Приданова ,2016

**УДК 159.9**

**А.Л. Коблева**, К.пс.н.,доцент кафедры андрагогики ГБОУ ВО СППИ  
Г. Ставрополь, Российская Федерация

#### **РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ВОЗНИКНОВЕНИЯ УЧЕНИЯ ОБ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

В психологической науке учение об интегральной индивидуальности берет свое начало в исследованиях С.Л. Рубинштейна. Он отмечал, что человеческая индивидуальность может

быть рассмотрена как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. Совокупность внутренних условий он определял, как синтез низших и высших свойств, выполняющих в деятельности определенную приспособительную функцию [3, с.70].

Во внутренний мир человека С.Л. Рубинштейн включал: свойства высшей нервной деятельности, установки личности, систему мотивов, свойства характера и способности.

При этом С.Л. Рубинштейн понимал индивидуальность как многоярусное образование и утверждал, что психические процессы «протекают одновременно на разных уровнях» [5, с.35]. Согласно его взглядам, в психологии формирующейся индивидуальности все так или иначе обусловлено внешне, но ничто в ее развитии не выводимо непосредственно из внешних воздействий. Внутренние условия, формируясь под воздействием внешних, не являются, однако, их непосредственной механической проекцией.

Другая предпосылка возникновения учения об интегральной индивидуальности фигурирует в трудах Б.Г. Ананьева. Всесторонне исследовав проблему человека в современной науке, он, применяя «язык» математической статистики, пришел к выводу о необходимости подойти к человеческой индивидуальности со стороны целостности, внутренней замкнутости ее основных свойств. Структура индивидуальности по Ананьеву выглядит многоступенчатой, многоуровневой. Началом иерархического ряда служат первичные свойства индивида, включающие общесоматические и билатеральные свойства организма. На следующем уровне - вторичные свойства индивида: темперамент, органические потребности, задатки.

На третьем уровне человек интерпретируется как личность. Составляющими личностной подсистемы выступают: статус личности в обществе; социальные роли личности в зависимости от статуса; мотивы поведения в зависимости от целей и ценностей личности; отношения личности и ее мировоззрение; характер и склонности.

Четвертый уровень – человек как субъект деятельности. Структура этой подсистемы складывается из определенных свойств индивида и свойств личности в зависимости от назначения деятельности.

Короче говоря, базисом индивидуальности выступает комплексная гармония свойств организма, индивида, личности и субъекта деятельности.

К настоящему времени было сделано много попыток объяснить «образ человека», причем большинство из них основывалось на понятии систем. Так, Б.Ф. Ломов, опираясь на тезис С.Л. Рубинштейна о том, что человеческому бытию присущи многоплановость, многоуровневость, и подчеркивая роль социального способа существования человека, напоминает, что человек выступает и как природное существо, как организм. Биологические свойства человека обусловлены принадлежностью к биологической системе. Психологические свойства не сводятся ни к социальным, ни к биологическим и не находятся между ними. Психологические свойства как бы проникают и в те и в другие. Принадлежность человека ко многим системам так или иначе проявляется в его психологических качествах [2].

По мнению Э.А. Голубевой и В.В. Печенкова, индивидуальность, будучи реально действующим и развивающимся образованием, должна рассматриваться только в единстве природного и социального, организма и личности. В этом же плане В.М. Русалов

утверждает, что в человеческой индивидуальности можно выделить два основных компонента: организм и личность.

Соотношение биологически детерминированных и социально обусловленных свойств и процессов – наиболее распространенный принцип иерархизации подсистем в науках о человеке.

Согласно В.С. Мерлину, вопрос о соотношении биологического и социального в развитии человека есть частный по отношению к гораздо более общей проблеме – проблеме характера взаимной связи всего множества закономерностей, определяющих развитие и активность человека. Изучая те или иные особенности человека, мы тем самым познаем отдельные проявления его индивидуальности, но еще не целостную его сущность. Человек – это многогранное, многокачественное явление, это и продукт природы и общественных отношений, и субъект общественно - исторической деятельности и культуры, и творец собственной жизни.

Как отмечал В.С. Мерлин, человеку присуще свойства всех ступеней развития материи, начиная от химических и кончая социально - историческими. Индивидуальность человека содержит целый ряд иерархически организованных уровней индивидуальных свойств. Это индивидуальные особенности биохимического, морфологического, электрофизиологического, условно - рефлекторного уровней, психические свойства темперамента, особенности основных нервных процессов, свойств личности, социальный статус человека и т.д. Каждое отдельное свойство человека индивидуально также количественно, по степени его выражения.

Целостную характеристику индивидуальных свойств человека В.С. Мерлин обозначал как интегральную индивидуальность и отмечал, что она является объектом междисциплинарного исследования, объектом исследования всех наук о природе и обществе. Опираясь на теорию систем, В.С. Мерлин изображал интегральную индивидуальность как большую саморегулируемую и самоорганизующуюся систему, состоящую из разнопорядковых подсистем действительности. «Интегральная индивидуальность – это особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека» [4, с.20].

Для человека как субъекта, развивающегося и формирующего свои цели, которые могут быть только осознанными (цели деятельности, общения, созерцания и других видов активности), сознание особенно существенно. При этом осознаются хотя бы частично некоторые мотивы, последствия совершаемых действий и поступков. «Человек как субъект, – поясняет А.В. Брушлинский, – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» [1].

Если у истоков интегрального исследования индивидуальности в отечественной психологической науке стояли С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, А.В. Брушлинский, то в настоящее время этот подход успешно разрабатывается в трудах В.М. Русалова, В.В. Белоуса, Т.Ф. Базылевич, А.И. Щебетенко, И.В. Боязитова и др.

Особую значимость проблема индивидуальности приобретает в период нарастающей демократизации и гуманизации всех сторон российского общества и особенно его систем образования. Это придает предмету нашего исследования не только чрезвычайную актуальность, но и первостепенное теоретическое и практическое значение.

К познанию индивидуальности сложилось два неравнозначных подхода: редукционистский и интегративный. Несмотря на одинаковую необходимость редукционизма и интегратизма в решении задач исследовательского характера, оба принципа имеют разный теоретический смысл. «Редукционизм «снизу» или «сверху», – пишет В.В. Белоус, – утверждает аддитивную стратегию исследования индивидуальности..., не идущей дальше описательного анализа человеческой индивидуальности» [1, с.25].

И далее «...интегратизм как научное направление постулирует изучение человека во взаимовлиянии и взаимообогащении его составляющих компонентов» (там же, с.25). Именно этот принцип взят за основу в нашей научно - исследовательской работе. Такой принцип исследования интегральной индивидуальности опирается на соотношение объективного и субъективного и проливает свет на проблему влияния свойств субъекта деятельности, на особенности становления структур интегральной индивидуальности человека в образовательной среде.

### **Литература**

1. Белоус В.В., Введение в психологию полиморфной индивидуальности. Монография. / В.В. Белоус. – Мсква. – Пятигорск: РАО – ПГЛУ, 2005. – 236 с.
2. Коблева А.Л. Характеристика структур интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования: автореф. дис. Пятигорск, 2005.
3. Коблева А.Л. Взаимное влияние мотивации и стимуляции на становление структур интегральной индивидуальности у студентов гуманитарного вуза // Вестник ПГЛУ. 2001. № 4. С. 70 - 73.
4. Мерлин В.С. очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 255 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999, - 720 с, с.35.

© А.Л. Коблева, 2016

**УДК 37**

**А.Л. Коблева**

К.пс.н..доцент кафедры андрагогики ГБОУ ВО СППИ  
г. Ставрополь, Российская Федерация

**Т.П. Морозова**

директор Центра профессиональной подготовки и переподготовки кадров,  
к.пед.н..доцент, доцент, доцент кафедры андрагогики ГБОУ ВО СППИ  
г. Ставрополь, Российская Федерация

### **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ: АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Профессиональный рост, успешное прохождение ступеней профессионального развития в первую очередь определяется уровнем трудовой мотивации личности, системой её ценностных ориентаций и личностных профессиональных установок. Несмотря на весьма

разнообразный спектр побуждений, относящихся к мотивационной сфере, профессиональное становление специалиста, в том числе в системе образования, изначально определяется мотивацией выбора профессии, профессиональным окружением, особенностями профессиональной деятельности. Вот почему мы утверждаем, что выбор профессии является первым значимым выбором человека в определении своего жизненного пути. Выбор профессии должен быть осознанным, обоснованным соответствовать индивидуальным потребностям человека, его интересам и что менее важно требованиям специфики профессиональной деятельности [5, с.765].

Андрагогические основы постдипломного образования и особенности подготовки педагога в системе непрерывного образования раскрываются в трудах В.И. Змеева, С.Г. Вершловского, А.П. Владиславлева, Б.С. Гершунского, А.И. Кукуева, Т.Н. Ломтевой, В.Г. Маралова [5, 767].

Андрагогика, как наука позволяет нам найти ту образовательную траекторию обучения взрослых, которая позволит обучающемуся раскрыться в профессиональной деятельности, повысить свою профессиональную компетентность. В то же время некоторые аспекты андрагогических основ профессионально - личностного саморазвития, связанные с профессиональным становлением в условиях дополнительного профессионального образования остаются малоисследованными [там же].

И тем не менее, уже сегодня андрагогический подход к формированию мотивации профессиональной деятельности педагогов позволяет нам решать ряд острых и важных вопросов связанных с возрастанием социальной значимости повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в области образования в целях повышения его качества; с необходимостью психолого - педагогического сопровождения процесса формирования творческого, активного педагога готового к саморазвитию, к самобразованию и т.п..

На современном этапе развития образовательной системы сложилось острое противоречие между потребностью общества в квалифицированных педагогических кадрах и недостаточной мотивацией к профессиональному и личностному развитию педагогов, независимо от стажа пребывания в профессии. В связи с этим в системе профессиональной подготовки и переподготовки кадров возникает необходимость создания андрагогических условий, способствующих формированию у педагогов мотивации к профессионально - педагогической деятельности, которая является основой успешного профессионального функционирования и роста в современной ситуации.

Наш взгляд решение вопроса о формировании условий, обеспечивающих мотивацию профессионально - педагогической деятельности педагогов, базируется на положениях андрагогической науки.

В 1970 г. Малком Ноулз издал фундаментальный труд по андрагогике «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики». В нем он сформулировал основные положения андрагогики:

- взрослому человеку, который обучается – обучающемуся (а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в процессе обучения;
- он, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;

- взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;
- взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям;
- процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему;
- процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах.

Следует четко понимать, что для того чтобы успешно формировать и развивать мотивацию профессиональной деятельности взрослых в период их обучения по программам дополнительного профессионального образования, преподавателю - андрагогу недостаточно просто владеть лекционным материалом, важно иметь внутреннюю харизму, быть безусловным авторитетом и лидером в группе, нести новые идеи, притягивающие и удерживающие внимание аудитории.

Полагаем, что обеспечение условий для формирования мотивации профессиональной деятельности обучающихся взрослых возможно и с помощью интерактивных методов обучения, так как они ориентированы на активную совместную образовательную деятельность, общение, взаимодействие обучающего и обучающегося и позволяют выстроить образовательное пространство для самореализации обучающихся.

Несмотря на высокую практическую значимость проблемы, вопрос обеспечения андрагогических условий в системе дополнительного профессионального образования является малоизученным. Решение этой проблемы мы видим в рамках личностно - ориентированной парадигмы образования с учетом принципов синергетики, согласно которым происходит развитие и саморазвитие (формирование) психических качеств человека в единстве развития сфер индивидуальности - мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, предметно - практической, экзистенциальной, сферы саморегуляции (Е.В. Бондаревская, Г.П. Богомолова, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Г.Г. Даниленкова, Н.В. Самсонова, Е.Е. Лушникова и др.).

### **Литература**

1. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи // Е. И. Головаха. Киев. 1988. – С.198.
2. Демин М.В. Мотив человеческой деятельности: характер, содержание, функции // Философия и общество. – 1999. – № 3. – С. 56 - 67.
3. Коблева А.Л. Мотивационный менеджмент как фактор повышения эффективности управления персоналом / Коблева А.Л. // Менеджмент в России и за рубежом. - 2010. - № 2. - С. 102 – 106.
4. Коблева А.Л., Морозова Т.П. К вопросу о мотивации профессионально - педагогической деятельности преподавателей высшей школы // Фундаментальные исследования. 2013. № 6 (ч. 3). С. 765 - 768.

© А.Л. Коблева, Т.П. Морозова, 2016

## **ИНТЕГРАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ МОТИВАЦИЕЙ ВЫБОРА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В российской психологической науке четко обозначилось оригинальное и перспективное научное направление по разработке теории интегральной индивидуальности и ее педагогическим аспектам. Интегральная индивидуальность оказалась в фокусе интеграции наук о человеке и базисным основанием в постановке и решении проблем современного человекознания (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.С. Мерлин, В.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.). Так появилась идея об интегративной психологии развития, в рамках которой проводилось излагаемое исследование (В.В. Белоус, 1998). Взяв за основу положение теории систем, мы стремились осветить интегральную индивидуальность студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования в понятиях интегратизма, многомерности и многоуровневости, т.е. интегральная индивидуальность выступает у нас в многоплановых качествах и, прежде всего, – в зависимости от свойств субъекта деятельности или внутренней детерминации.

В Пятигорской психологической школе интегральная индивидуальность человека также рассматривается в зависимости от свойств субъекта деятельности и общения (Ф.М. Шидакова, 1991; Т.В. Копань, 1996; С. Акур, 1999; Нгуен Кхак Тхан, 2003). Так на принципах интегратизма и на студенческой выборке пересмотрены классические психологические типы экстравертов и интровертов; предпринята попытка описать развитие структур интегральной индивидуальности студентов в зависимости от адаптированности к требованиям высшей школы и т.д.

Многочисленные работы посвящены исследованию мотивации выбора высшего профессионального образования. Авторы называют разные мотивы поступления в вуз, что во многом зависит от ракурса изучения этого вопроса, а также от произошедших за последние годы социально – экономических и политических изменений в нашей стране. Потеря престижных ценностей и ориентиров в жизни, сложное положение системы образования и армии привели к новым мотивам поступления в вуз. Это отчетливо видно из данных, полученных С.В. Бобровицкой (1997), М.В. Вовчик - Блакитной (1983), А.Н. Печниковым и Г.А. Мухиной (1996), Ф.М. Рахматуллиной (1981) и др. Так выявлено, что ведущими учебными мотивами у студентов являются мотивы «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные» мотивы.

В рамках сказанного становится ясно, какую актуальность приобретает выяснение влияния свойств субъекта на особенности становления структур интегральной индивидуальности студентов в образовательном пространстве. Однако до сих пор проблема

становления интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования не ставилась и не решалась.

Все выше перечисленное обусловило формулировку проблемы исследования: влияние полярной мотивации на становление структур интегральной индивидуальности.

Итак, суммирование мест 120 испытуемых по каждому мотиву позволило определить идеальный ряд мотивов выбора высшего профессионального образования. Вычислив коэффициент корреляции рангов путем сопоставления реальных мотивов выбора высшего профессионального образования 120 респондентов в отдельности с идеальным, мы по медиане разделили корреляционный ряд на две равные части и выделили две группы испытуемых: 60 высокомотивированных и 60 низкомотивированных.

Статистическое сравнение структур интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной и низкомотивированной учебных групп по интегральным показателям отдельных уровней, по низшим и высшим уровням порознь и по всем уровням в целом осуществлялось путем вычисления линейного дискриминатора. Эти интегральные показатели располагаются в плоскости одномерного пространства, что позволяет наглядно представить «работу» дискриминантного анализа.

В нашей работе линейный дискриминатор используется для сравнительного изучения структур интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной и низкомотивированной учебных групп в трех разных позициях.

Из таблицы видно, что интегральные показатели четырех уровней интегральной индивидуальности студентов четко различаются между группами с разной мотивацией выбора высшего профессионального образования. Это различие убедительно проявляется на нейродинамическом, психодинамическом, личностном и социально - психологическом уровнях интегральной индивидуальности ( $p < 0,001$ ).

**Таблица**

**Статистическое сравнение структур интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования по интегральным показателям четырех уровней в отдельности.**

| Сравниваемые группы | Уровни интегральной индивидуальности                |                                                     |                                              |                                                               |
|---------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
|                     | Интегральный показатель – нейродинамический уровень | Интегральный показатель – психодинамический уровень | Интегральный показатель – личностный уровень | Интегральный показатель – социально - психологический уровень |
| ВМ                  | 2,26                                                | 2,51                                                | 0,7                                          | 0,5                                                           |
| НМ                  | 1,05                                                | 1,52                                                | 2,35                                         | 0,32                                                          |
| p <                 | 0,001                                               | 0,001                                               | 0,001                                        | 0,001                                                         |

Нейродинамический уровень. При поэлементном анализе структур интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования статистически значимые межгрупповые различия на нейродинамическом уровне отсутствуют; при интегральном анализе, представляющем собой взаимосвязь коррелируемых и некоррелируемых свойств нейродинамического уровня, различия в структурах интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной и низкомотивированной учебных групп поднялись до 100 % при доверительном уровне  $p < 0,001$ . Причем нейродинамическая составляющая интегральной индивидуальности в большей степени выражена у студентов высокомотивированной группы, нежели низкомотивированной.

Психодинамический уровень. Поэлементный анализ структур интегральной индивидуальности студентов зафиксировал статистически значимые различия между высокомотивированными и низкомотивированными учебными группами на психодинамическом уровне в пределах 4 % . Между тем интегральный показатель - дискриминатор убедительно показал значимую роль психодинамического уровня в целом в становлении структур интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования ( $p < 0,001$ ). Интегральный показатель психодинамического уровня более ярко проявляется в высокомотивированной группе студентов.

Личностный уровень. Личностный уровень при поэлементном анализе структур интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной и низкомотивированной учебных групп выдал одно - единственное статистически значимое различие равное 4 % . Интегрирование шести показателей личностного уровня выявило новый результат: интегральный показатель - дискриминатор обозначил четкую границу между высокомотивированными и низкомотивированными студентами учебных групп в формировании структур интегральной индивидуальности. Весьма ощутимой оказывается роль низкомотивированной, нежели высокомотивированной учебной группы ( $p < 0,001$ ).

Социально - психологический уровень. Поэлементный анализ не установил на социально - психологическом уровне статистически значимых различий между высокомотивированными и низкомотивированными студентами учебных групп. Однако интегральный показатель - дискриминатор раскрыл важнейшее значение социально - психологического фактора в становлении структур интегральной индивидуальности у студентов высокомотивированной группы в сравнении с низкомотивированной группой ( $p < 0,001$ ).

Следовательно, поэлементная и интегральная характеристики нейродинамического, психодинамического, личностного и социально - психологического уровней интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования не совпадают. Более полную, точную и объективную информацию мы получаем в случае системного или целостного познания исследуемого объекта. Причем оказывается, что в группе высокомотивированных студентов природный фактор и социально - психологический уровень доминируют в становлении структур интегральной индивидуальности, а в группе низкомотивированных студентов – личностные образования.

## Литература

1. Белоус В.В., Введение в психологию полиморфной индивидуальности. Монография. / В.В. Белоус. – Москва. – Пятигорск: РАО – ПГЛУ, 2005. – 236 с.
2. Коблева А.Л. Характеристика структур интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования: автореф. дис. Пятигорск, 2005.
3. Коблева А.Л. Взаимное влияние мотивации и стимуляции на становление структур интегральной индивидуальности у студентов гуманитарного вуза // Вестник ПГЛУ. 2001. № 4. С. 70 - 73.

© А.Л. Коблева, 2016

УДК 37.03

**В.В. Ковченкова**

учитель МБОУ «Гимназия №5»  
г. Рязань, Российская Федерация

## СКАЗКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

**Аннотация:** В данной статье показан значительный воспитательный потенциал сказок. Рассматриваются такие особенности восприятия детьми художественного текста, как стадийность, опора на личный опыт ребенка, эмоциональное отношение к героям, наглядно - образное мышление. Подчеркивается целесообразность использования мультимедийных средств в образовательном процессе. Автор убедительно показывает, что сказка является одним из важнейших инструментов формирования и развития личности ребенка.

**Ключевые слова:** формирование личности ребенка, нравственные понятия, сказка, информационные технологии

Сказка – незаменимый инструмент формирования личности ребенка. То, что ребенок видит и слышит, является первыми опорными точками для его будущего творчества. Он накапливает материал, из которого впоследствии будет строиться его фантазия. Поэтому сказки способствуют развитию в ребенке творческого мышления и воображения. Сложилось определенное противоречие: несмотря на то, что изучению этапов, структуры, особенностей восприятия сказки детьми всегда уделялось большое внимание в психолого - педагогической литературе, проблема формирования восприятия сказки детьми дошкольного возраста по - прежнему остается на периферии внимания.

Несомненно, книги являются одним из главных факторов развития детского воображения. Одна из главных задач взрослых – создать благоприятные условия для развития детского воображения в контексте разных видов деятельности и в первую очередь в тех, которые по сути своей основаны на этом психическом процессе, не могут без него существовать. Именно в них идет наиболее интенсивное его развитие (игра, художественная деятельность). Л. С. Выготский отмечал, что образы воображения строятся

из элементов, взятых из действительности, из опыта человека. Опыт ребенка мал, поэтому детское воображение у детей беднее, чем у взрослого. В то же время он отмечал и объяснял яркость, свежесть, эмоциональную насыщенность образов воображения у детей и большое доверие ребенка к продуктам своего воображения [2, с. 280].

Изучение литературы о художественном восприятии детей дошкольного возраста позволило выделить наиболее существенные для данного исследования выводы ученых. Процесс восприятия предполагает непосредственное эмоциональное переживание; постижение логики развития авторской мысли; богатство и разветвленность художественных ассоциаций, втягивающих поле культуры в акт рецепции [2, с. 287]; способность освоения всего формосодержательного богатства, идейно - эстетического и эмоционального сплава художественного образа того или иного произведения искусства, прежде всего как субъектно - объективного отношения; активный творческий процесс, предполагающий включение потребителя искусства с автором [1, с. 273].

Общеизвестно, что восприятие человека представляет собой отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств. Восприятие художественного произведения – очень сложная, развивающаяся во времени внутренняя деятельность, в которой участвуют воображение, внимание, мышление, память, эмоции, воля. Каждый из этих процессов выполняет свою важную функцию в общей деятельности – в знакомстве с явлениями окружающей действительности через искусство.

Помимо общих закономерностей восприятия художественного произведения существуют специфические, отражающие особенности познавательного и личностного развития на каждом возрастном этапе. Например, характерной чертой восприятия литературы младшими дошкольниками является тесная зависимость понимания художественного произведения от непосредственного личного опыта ребенка. Литературные факты, которые совпадают с жизненными представлениями детей, осознаются ими легко и правильно. Факты же противоречащие опыту, не совпадающие с ним, часто осознаются неверно.

Примечательно, что сопоставление персонажей приводит к произвольной оценке. Слушая литературные произведения, дети, прежде всего, устанавливают наиболее легко осознаваемые связи, когда события четко следуют друг за другом и последующее логически вытекает из предыдущего [11, с. 415]. Такое построение сюжета характерно для большинства сказок, которые читают и рассказывают младшим дошкольникам ("Теремок", "Волк и козлята", "Колобок", "Репка" и др.). Если прямая связь событий прерывается и по ходу сюжета появляется скрытый замысел, это существенно усложняет восприятие, а порою приводит к непониманию произведения.

Важно отметить, что при восприятии литературного произведения в центре внимания ребенка главный персонаж. Эмоциональное отношение детей к героям ярко окрашено. Ребенок бурно радуется победе положительного персонажа, благополучному исходу событий, торжества добра над злом. Активно действуя (мысленно) вместе с героем, дети пытаются иногда вмешаться в события (прерывают чтение, закрывают глаза, шлепают по картинке с изображением "плохого" персонажа и т.д.). Самостоятельно представить мысленно героя, воссоздать его образ в своем воображении дети чаще всего не могут и нуждаются в наглядной опоре - иллюстрациях. В восприятии книги детьми младшего

школьного возраста иллюстрации играют важную роль. Если сравнивать детей и взрослых в восприятии текста и иллюстраций книг, можно отметить, что у детей более сильно развито, а в младшем возрасте почти целиком преобладает конкретное, наглядно - образное мышление, в то время как у взрослых развито мышление понятийное, логическое [5, с. 329]. Поэтому иллюстрации литературно - художественных изданий, предназначенных для детей, должны быть ясны по теме, четки по композиции, просты и лаконичны по технике исполнения.

Безусловно, иллюстрации должны быть такими, чтобы, рассматривая их, ребенок смог сразу понять, о чём идёт речь, узнать уже знакомые предметы и представить себе то, что он ещё никогда не видел. Кроме этого, восприятие картинки может зависеть от вопросов, которые задаются детям. У одних и тех же детей вопрос: «Что нарисовано?» – требует перечисления предметов и персонажей, вопрос: «Что делают герои?» – описания их действий, вопрос: «Про что картинка?» – интерпретации картинки в целом. В работе с иллюстрациями большим подспорьем является использование мультимедийных средств, например, очевидно преимущество проектора перед традиционными наглядными пособиями: изображение воспринимается легче, кроме того, картинка появляется на экране именно тогда, когда это необходимо.

А. В. Запорожец выявил несколько стадий восприятия детьми дошкольного возраста сказок [6, с. 132]. Для первой стадии восприятия сказок характерно, что у детей раннего возраста нет эстетического понимания художественного произведения, что обнаруживается в непосредственном перенесении практического отношения с реальных предметов на художественные образы. Вторая стадия – ребенок начинает следить за тем, как протекает действие персонажа. Третья стадия связана с тем, что ребенок становится в более отчужденное отношение к внешней фабуле произведения, содержанием его восприятия выступает не только изображенная действительность, но и форма самого изображения: тропы, образные выражения и т.д. Помимо стадийности восприятия детьми сказок в литературе рассмотрены еще такие его особенности как: обусловленность восприятия детьми сказок особенностями композиции [9, с. 75]; интенсивность эмоциональных реакций; реалистичность; наивность детского восприятия [12, с. 27]; сопереживание героям произведения [2, с. 59]; воссоздание внешнего портрета сказочного персонажа и образа ситуаций, где происходят описанные события [8, с. 189].

Таким образом, рассмотрение теоретических основ восприятия сказки детьми дошкольного возраста позволило прийти к следующим выводам. Сказка входит в жизнь ребенка с самого раннего возраста, со сказки начинается его знакомство с миром литературы, с миром человеческих взаимоотношений и со всем окружающим миром в целом. Сказки преподносят детям поэтический и многогранный образ своих героев, оставляя при этом простор воображению. Нравственные понятия, ярко представленные в образах героев, закрепляются в реальной жизни и взаимоотношениях с близкими людьми, превращаясь в нравственные эталоны, которыми регулируются желания и поступки ребенка. Сказка, ее композиция, яркое противопоставление добра и зла, фантастические и определенные по своей нравственной сути образы, выразительный язык, динамика событий, особые причинно - следственные связи и явления, доступные пониманию дошкольника, – все это делает сказку особенно интересной и волнующей для детей, незаменимым инструментом формирования нравственно здоровой личности ребенка.

### **Список использованных источников:**

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Пер. с англ. – М., Прометей, 1994. – 352 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
3. Гурович Л. М., Береговая Л. Б., Логинова В. И. Ребёнок и книга. – СПб: Акцидент, 1996. – 127 с.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения – М.: Директ–Медиа, 2008. – 613 с.
5. Джеймс У. Научные основы психологии. – Минск «Харвест», 2003. – 527с.
6. Запорожец А. В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. Леонтьева А. Н. и Запорожца А. В. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. –144с.
7. Лупанова И. П. Русская народная сказка в творчестве писателей 1 - ой половины 19 в. – Петрозаводск, 1959. – 569 с.
8. Нудельман М. М. Основы обучения и воспитания аномальных детей. Под редакцией А. И. Дьячкова. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.
9. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. – М.: Просвещение, 1966. –150с.
10. Старжинская, Н.С. Учим детей рассказывать. – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2003. – С. 35–50.
11. Ушакова Т. Н. Речевой онтогенез // Когнитивная психология. М.: ПЕР СЭ, 2002. с. 407–420.
12. Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Под ред. В. Н. Шацкой. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 334с.

© В.В. Ковченкова, 2016

**УДК 159.923.2**

**Д.А. Кожало**

бакалавр 1 курса обучения «Педагогическое образование. Иностранный язык»  
Астраханский государственный университет, факультета Иностранного языка  
г. Астрахань, Российская Федерация

### **ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ОБУЧЕНИЮ**

Проблема формирования мотивации учащихся к учёбе – одна из самых актуальных проблем на сегодняшний день. Педагогов всего мира мучает один и тот же вопрос: «Как сохранить интерес ученика к процессу обучения?». Когда ребенок идет первый раз в школу, у него горят глаза от желания постичь неизвестное, ему нравится свой новый социальный статус, нравится получать знания, он доволен процессом обучения в целом. Но, к сожалению, в скором времени огонёк любопытства у большинства детей гаснет. Учёба становится их бременем. Каждый преподаватель хочет, чтобы его дети учились хорошо, стремились к знаниям, однако часто учителя приходят к выводу, что ученик не хочет учиться, ленится и относится к новому материалу равнодушно. Поэтому перед педагогом

встаёт задача по формированию и развитию у ребёнка положительной мотивации к учебной деятельности.

Мотивация – это побуждение, вызывающее активность организма и определяющее её направленность. Термин «мотивация» взятый используется во всех областях психологии, исследуя причины и механизмы целенаправленного поведения человека и животных [3, с. 219]. Мотивация – это стимулирование к деятельности, процесс побуждения себя и других к работе, воздействия на поведение человека для достижения личных, коллективных и общественных целей [2, с.244]. Если развитие ребенка будет происходить по его собственному желанию, проявляющемуся в его собственной активности и личностных усилиях, – оно станет саморазвитием [1, с. 300].

Получается, что мотивирование учащихся зависит не только от них самих, но и от преподавателя. Я постараюсь произвести выбор наиболее эффективных методов обучения для повышения мотивации учащихся.

Для ученика трудно понять, для чего ему надо учиться, поэтому и родителям, и преподавателям следует направить ребёнка в нужное русло.

Нужно начать с того, что ребёнка надо чаще хвалить за любое желание ответить, пусть он будет и не прав. Ведь нередко можно видеть такую картину: ребёнок тянет руку, а его игнорируют, ещё раз попытался, произошло то же самое. Ученик перестаёт видеть смысл в своей работе. Общий десятиминутный опрос учеников будет наилучшим решением выхода из данной проблемы, чтобы держать ребят в тонусе. Они будут заинтересованы, будут услышаны и поняты. Это и станет одним из видов их мотивации к обучению. Наверняка каждому из детей будет приятно услышать своё имя с похвалой. Но на этом методы мотивации не заканчиваются.

Следующим шагом будет подбор учебного материала, который должен быть наиболее доступным и интересным для ребёнка, но не стоит забывать и об индивидуальных особенностях каждого ученика. Нужно говорить ребёнку, чего он добьётся, если будет усердно заниматься по тому или иному предмету, приводить примеры знаменитых людей, которые добились успеха благодаря труду и упорству. Получив отличную оценку, родственники обязательно похвалят своего ребёнка, это и будет ещё одной из мотиваций – гордость за полученные знания. Исходя из этого, мы видим, что всё очень просто, но на деле это выглядит совсем не так, ведь сегодня многие школьники прогуливают учёбу, считая её для себя не только неинтересной, но и вовсе не нужной.

Отсутствие мотивации зависит от различных факторов: психологические и индивидуальные особенности ученика, его склад ума, неправильный выбор учебного материала преподавателем. Однако психологи сходятся в мнении на том, что в нежелании ребенка учиться отчасти виноваты сами родители!

Это проявляется в манере поведения старшего поколения.

Каждому из нас известно, что ребёнок с малых лет начинает подражать своей маме и своему папе. Поэтому большое значение играет отношение самих родителей к учёбе [4, с. 34]. Когда ребёнок слышит от них фразы типа «зачем тебе эта школа», «скоро настанут твои мучения», то вряд ли он заинтересуется тем, что даже его родителям не по душе. Поэтому ребёнка важно не только формально готовить к школе, но и воспитывать к ней, развивать мотивацию от элементарных задач к более сложным.

Другими причинами являются нехватка новых ощущений, чрезмерная забота родителей, обеспеченность ребёнка всем, чем он захочет. Такие детки растут безынициативными, ленивыми и апатичными.

Подводя итог, отметим, что развивать мотивацию к обучению должны как преподаватели, так и родители. Ведь мотивация – это процесс, побуждающий не только себя, но и других к деятельности для достижения поставленных целей. К сожалению, лишь небольшое количество детей имеют внутреннюю мотивацию, которая является неким неиссякаемым «топливом» в достижении поставленных целей. Похвалив ребёнка с утра, Вы дадите ему хороший настрой на работу и придадите ему уверенность в себе. Характер мотивации учения и особенности личности являются, по сути, показателями качества образования.

### **Список использованной литературы:**

1. Брюхова Н.Г. Нравственное саморазвитие человека / European Social Science Journal. 2015. № 7. С. 289 - 301.
2. Вачугова Д.Д. Основы менеджмента – 2 - е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 2005. – 376 с.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Шишова Т. Л. Чтобы ребенок не был трудным: воспитание детей от 4 до 14 лет – М.: Христианская жизнь, 2011. – 575 с.

© Д.А. Кожало, 2016

**УДК 331.446**

**А. С. Кожин**

студент 3 курса экономического факультета  
Поволжский Государственный Технологический Университет  
г. Йошкар – Ола, Российская Федерация

### **ПСИХОЛОГИЯ КАРЬЕРЫ ЛИЧНОСТИ**

Карьера – бесспорно, один из феноменов, заслуживающий пристального внимания как в контексте научного знания, так и со стороны общества. Причиной этому служит тот факт, что в различные исторические периоды в это понятие люди вкладывают разное содержание, да и отношение к тем, кто стремится выстроить свою карьеру, отличается в разных социальных ситуациях.

Различают широкое и узкое понимание карьеры. В первом случае карьера рассматривается как профессиональное продвижение, профессиональный рост, переход от одних ступеней профессионализма к другим. Во втором случае под карьерой понимается должностное продвижение, где на первый план выступает достижение определенного социального статуса, занятие определенной должности.

В современных научных работах более детально раскрывается психологическое содержание понятия карьера. Так, А. А. Бодалев и Л. А. Рудкевич в качестве психологического наполнения термина “карьера” приводят целый ряд составляющих:

- характер целей и мотивов, которые ставит человек, включаясь в один из видов деятельности, значимых для государства, гражданином которого он выступает, и важных для общества, членом которого он выступает;
- степень актуализации при осуществлении соответствующей деятельности способностей специалиста, проявляющихся в конкретных поступках и делах, свидетельствующих о достигнутом уровне профессионализма.

Психологический аспект проблемы управления карьерой предполагает рассмотрение этого явления с позиции человека, раскрывает особенности видения карьеры ее деятелем. С этим связаны выражение индивидом субъективной оценки (самооценки) характера протекания своего карьерного процесса, промежуточных результатов развития карьеры, рождающиеся по этому поводу личные ощущения. Карьера - это субъективно осознанные суждения работника о своем трудовом будущем, ожидаемые пути самовыражения и удовлетворения трудом, это индивидуально осознанные позиция и поведение, связанные с трудовым опытом и деятельностью на протяжении рабочей жизни человека.

На формирование и реализацию карьеры оказывает влияние множество психологических факторов. Во - первых, факторы, связанные непосредственно с человеком. Это способности и интересы человека, мотивация, принятие решения о смене ролей и статуса, особенности специализации и т.д. Индивидуальными личностными факторами, препятствующими достижению карьерного успеха, являются отсутствие необходимых профессионально важных качеств, низкая мотивация, нерешительность, повышенная тревожность, ориентация на избегание неудач, утилитарные мотивы деятельности. Во - вторых, факторы, связанные с взаимодействием личности окружающих людей и организации. Это влияние других людей на профессиональную карьеру человека (родителей, друзей, коллег, руководителей), а также специфика организационной структуры, миссия и цели организации, тип организации.

В настоящее время в условиях формирования рыночных отношений профессионально - трудовые отношения не имеют определенных норм и социальных стандартов. Поэтому на данном этапе для успешной карьеры более значимы профессионально важные качества, относящиеся к интеллектуальным, а именно - системное и стратегическое мышление, профессиональный интеллект.

Вслед за развитием профессионально - трудовых отношений, характерных для стран со сложившейся рыночной экономикой, возрастает значимость для успешной карьеры личностных качеств специалиста. Это обусловлено тем, что стабильное организационное развитие предполагает предсказуемость организационного поведения, соответствующего определенным социальным стандартам и основанного на личностных качествах работников.

Рекомендации по карьерному росту для российских специалистов должны ориентировать их на то, что для успешной карьеры в условиях трансформации российской экономики требуются:

- а) стратегическое системное мышление, позволяющее выработать свою индивидуальную стратегию профессионального продвижения;
- б) личностные качества на этапе ее реализации.

Таким образом, управление карьерой позволяет определить оптимальный путь совершенствования сотрудника, достичь преданности работника интересам организации, более полного раскрытия потенциала сотрудника. Разработка концепции управления карьерой с применением кадровых технологий является актуальным направлением в работе с персоналом. Значимость ее очевидна, так как рыночная экономика вынуждает организации, существовавшие ранее за счет государственной поддержки, самостоятельно заботиться об обеспечении своей деятельности необходимыми человеческими ресурсами, определять цели и направления кадровой политики, выбор необходимых кадровых технологий, а глобальная тенденция гуманизации отражается в смещении ценностей в сторону повышения роли человеческого фактора в развитии экономики.

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

1. Заводчиков Д. П. Психология карьеры [Текст]: учебное пособие / Д. П. Заводчиков. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2012. – 155 с.

2. Киселева Е. В. Планирование и развитие карьеры [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. В. Киселева. – Вологда: Легия, 2010. – 332 с.

© А. С. Кожин, 2016

**УДК 796.077.266**

**А.С. Коконцев**

студент факультета физической культуры  
Российский государственный социальный университет  
г. Москва, Российская Федерация

**А.В. Корнев**

к.п.н., доцент кафедры физической культуры и оздоровительных технологий  
Российский государственный социальный университет  
г. Москва, Российская Федерация

### **КОМПЛЕКСЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 11 - 13 ЛЕТ**

В настоящее время внимание педагогов, психологов, физиологов привлечено к младшему школьному возрасту. Это связано с тем, что в данном периоде онтогенеза человека координационные способности развиваются на основе совершенствования рефлексорных механизмов в процессе созревания вестибулярного анализатора. Сенситивным периодом развития данной способности, является возраст от 5 - 6 до 12 лет. К 13 - 14 годам показатели устойчивости тела достигают величины, свойственной взрослому человеку у мальчиков и к 10 - 12 годам у девочек [1].

У детей с интеллектуальной недостаточностью наибольшее отставание по сравнению со здоровыми школьниками наблюдается в уровне развития координационных способностей и особенно ярко это проявляется в среднем школьном возрасте [3].

Одной из центральных проблем физического воспитания детей с ограниченными возможностями интеллектуального развития является недостаточное вовлечение детей в систематические занятия физической культурой и спортом и поддержание двигательной активности ребенка в течение учебного дня [2]. Рассмотренные положения явились основой для разработки нами комплексов упражнений по развитию равновесия с детьми экспериментальной группы. В исследовании принимали участие дети с умственной отсталостью 11 - 13 лет. Было сформировано две группы детей: экспериментальная (18 чел.) и контрольная (18 чел.).

Всего было разработано четыре комплекса упражнений. Разработанные комплексы включали в себя по пять физических упражнений для развития статического и динамического равновесия. Все упражнения предлагались детям для выполнения по принципу «от простого – к сложному». Все комплексы упражнений были составлены по принципу комплектаций, т.е. в комплекс входили только те упражнения, которые были направлены на развитие конкретного вида координационных способностей. В конце основной части проводился четвёртый комплекс упражнений для закрепления приобретённых навыков в форме подвижной игры.

Первый комплекс упражнений был направлен на развитие статического равновесия. Второй комплекс упражнений был направлен на развитие равновесия в условиях повышенной или неустойчивой опоры. Третий комплекс упражнений был направлен на развитие динамического равновесия с использованием упражнений на уменьшенной площади опоры, поднятой опоре, перешагивание через препятствия. Четвёртый комплекс упражнений для закрепления приобретенных навыков в форме подвижной игры.

Была проведена сравнительная оценка среднegrupповых значений тестируемых показателей. Эти данные представлены в таблице 3.

Таблица 1

Сравнительная характеристика групп по среднegrupповому результату  
до и после эксперимента

| Тесты                                         | Контрольная группа |           | Экспериментальная группа |           |
|-----------------------------------------------|--------------------|-----------|--------------------------|-----------|
|                                               | до                 | после     | до                       | после     |
| Тест Бондаревского 1 – стойка на одной ноге   | 39,27 сек          | 38,27 сек | 38,61 сек                | 43,72 сек |
| Тест Бондаревского 2 – стойка на повыш. опоре | 35,5 сек           | 34,33 сек | 35,5 сек                 | 41,16 сек |
| Тест Харца – балансирование на скамье         | 5,25 раз           | 5,36 раз  | 4,88 раза                | 6,05 раза |
| Проба Ромберга                                | 35,77 сек          | 34,77 сек | 31,33 сек                | 37,27 сек |

Подводя итоги и сравнивая результаты групп по среднegrupповому значению, можно сказать, что в целом показатели уровня развития координационных способностей

экспериментальной группы улучшились более значительно, чем по аналогичным показателям в контрольной группе (табл. 1).

Так, по тестам на определение уровня развития статического равновесия среднегрупповые показатели экспериментальной группы увеличились: тест Бондаревского 1 на 5,11 сек, тест Бондаревского 2 на 5,66 сек, проба Ромберга на 5,94 сек. Показатели же контрольной группы практически не изменились. Вероятно, это связано с тем, что в экспериментальной группе в рамках эксперимента, уделялось больше времени для развития данного качества, чем в контрольной группе. По тесту Харца, на определение уровня развития динамического равновесия среднегрупповой показатель экспериментальной группы увеличился на 1,17 раза. Показатели же контрольной группы изменились незначительно. В целом же можно говорить о приросте данного качества.

На основе полученных результатов видно, что применяемый нами комплекс упражнений на развитие координационных способностей оказал положительное влияние. Показатели же контрольной группы остались практически на том же уровне.

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

1. Горская И.Ю. Базовые координационные способности школьников с различным уровнем здоровья / И.Ю. Горская, Л.А. Суянгулова. - Омск: СИБГ АФК, 2000. - 212 с.
2. Шмелева, Е. А. Мотивация детей с умственной отсталостью к физкультурно - спортивной деятельности в условиях адаптивной двигательной рекреации / А. В. Корнев, М. А. Правдов, Е. А. Шмелева // Научный поиск. - 2015. - № 2.2. - С. 74 - 77.
3. Корнев, А.В. Коррекция двигательных действий детей с умеренной умственной отсталостью на физкультурных занятиях в условиях детского дома - интерната: дисс. канд. пед. наук / А.В. Корнев - ГОУ ВПО "ШГПУ", 2008. - 158 с.

© А.С. КОКОНЦЕВ, А.В. КОРНЕВ 2016

**УДК 37.013.75**

**Н.Е. Колонских**

ассистент кафедры романно – германской филологии и лингводидактики  
Бирский филиал БашГУ

**Я.С. Пономарева**

студентка 4 курса факультета филологии и межкультурных коммуникаций  
Бирский филиал БашГУ  
Г.Бирск, Российская Федерация

#### **ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Каждый предмет школьного обучения играет свою роль в образовании и воспитании детей, в формировании всесторонне развитой личности. Предмет «Иностранный язык» является дисциплиной гуманитарного направления и поэтому наравне с литературой и историей играет немаловажную роль в эстетическом воспитании учащихся.

Применение элементов театрализации на уроках иностранного языка способствует превращению учебной деятельности в творческий процесс, направленный на усвоение материала посредством игры и художественных образов.

Театрализация сегодня оказывается предметом пристального интереса. По оценке Н. Н. Подьякова, современная школа страдает направленностью обучения на развитие логических форм мышления и рационально – логические способы познания, которые основаны, прежде всего, на таких категориях, как анализ, расположенность и линейная зависимость операций и информации, и опирается на такие формы деятельности, как заучивание определений, схем, правил, которые не несут и не имеют личностной значимости для ребенка. Познание мира только логическим путем, через сумму определенных знаний, зачастую разрозненных и разобщенных между собой, развивает у учащихся дискретное мышление и формирует фрагментарную картину мира [3].

Элементы театральной педагогики не только разнообразят учебный процесс, но и обогатят его, создав на уроке творческий психологический климат. В процессе игры учащийся примеряет на себя всевозможные образы: врача, продавца, учителя и т.д. Играя, он приобретает социальный опыт, приобщается к духовным ценностям. Особенно важным является тот факт, что все это происходит через его личный опыт, эмоциональные переживания, которые вызываются не только визуальным осмыслением, но и собственной игрой. Школьник копирует увиденные жесты, имитирует манеру поведения, интонацию. Таким образом, ребенок постигает культуру человеческих отношений [2].

Традиционный подход в обучении, базируясь на передаче знаний и формировании навыков и умений, не использует творческого потенциала ученика, не дает поводов для философских раздумий о гармонии человека и природы, о гармонии отношений между людьми. Для решения этой задачи используют приемы театральной педагогики, где, помимо эмоциональных переживаний, у ребенка есть возможность выразить это в действии, в игре.

Обратимся к особенностям урока с элементами театрализации. Методическим содержанием данного урока является коммуникативность. Если целью обучения является научить человека общаться на иностранном языке, то учить этому следует в условиях общения. Это значит, что обучение должно быть организовано так, как в действительности общаются люди. Только в случае создания условий для общения возможен перенос сформированных навыков и умений, так как учащийся сможет действовать в реальных условиях [2].

Атмосфера общения является ведущей чертой урока с элементами театрализации. Такой урок предполагает наличие определенного сюжета, так как драматизация используется как прием сюжетно – проблемного планирования. Содержание урока бы вплетается в игровой сюжет, интересный и близкий учащимся по их жизненному опыту. Он предполагает завязку, то есть то, что будет «пусковым механизмом» развития сюжета [1].

Построение новых цепей воображаемого мира, интересного и привлекательного, ведет к развитию фантазии, воображения и творческих способностей, обогащает эмоциональную жизнь детей. События, которые комбинируются в развитии сюжета урока, согласовываются с индивидуальными замыслами, так как учащиеся стремятся воплотить в сюжет, в его развитие свой замысел. Если это удастся, то стремление ученика к общению становится еще сильнее. Кроме того, написание сценария для спектакля может вовлечь

учащихся столь же сильно, как и сама игра на сцене. Ученикам предоставляется возможность проявить свои языковые и литературные способности, так как сюжет, основная концепция, характеры героев создаются самими учащимися. Дети, играя, никогда не обращаются к драматургии. Ребенок стремится воплотить свои неосуществленные желания, сочиняя себе роль. Это дает ему возможность быть на сцене тем, кем он хочет быть, позволяет раскрыть себя с разных сторон.

Таким образом, на современном этапе развития общества воспитание искусством должно определяться теми же целями и задачами, которые гуманистическая педагогика поставила всей воспитательной системе. В основу содержания эстетического образования был взят личностно – ориентированный подход, который подразумевает, что одним из средств развития личности выступает эстетическое воспитание.

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

1. Гербар М.Е. Театральный проект в обучении иностранному языку на начальном этапе. // ИЯШ. – 2006. - №4. – с.29 – 31.
2. Драгон Н.Н. Прием драматизации как средство обучения иностранному языку на начальном этапе. URL: <http://www.prodlenska.org>
3. Стуль М.П. Теоретическая культура и творческое мышление школьника // Советская педагогика. – 1989. №4. - с. 24 – 28.

© Н.Е. Колонских, Я.С. Пономарева, 2016

**УДК 159.09.07**

**Т. И. Лях**

к.п.с.н., доцент кафедры специальной психологии  
Тульский государственный университет им.Л. Н. Толстого

**К.С. Коробаева**

Студент 3 курса факультета специальной психологии  
Тульский государственный университет им.Л. Н. Толстого  
Г.Тула, Российская Федерация

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Одной из центральных психологических проблем в младшем школьном возрасте является готовность этих детей к школьному обучению. В этом контексте развитие фонематического восприятия слабослышащих детей младшего школьного возраста обусловлено тем, что процесс успешного обучения младших школьников во многом зависит от сформированности у них фонематического восприятия.

Важнейшей задачей школ для слабослышащих детей является формирование у учащихся восприятия речи окружающих людей. Поэтому слухо - речевая реабилитация слабослышащих детей на протяжении нескольких десятилетий является одной из ведущих проблем коррекционной педагогики, в частности сурдопедагогики. Учитывая огромную

роль слуха в речевом и общем развитии человека, изучением остаточного слуха занимались такие ученые, как В. И. Бельтюков, Р. М. Боскис, Э. И. Леонгард, Л.П. Назарова, Л. В. Нейман, Ф. А. Рау и другие.

Ведущую роль в формировании речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста играет слуховое восприятие. Неречевые звуки участвуют во всех видах деятельности, являются ли они бытовыми навыками, профессиональным трудом или умением ориентироваться в пространстве, в природе и на улицах города, а снижение слуха ведет за собой задержку речевого развития детей, обуславливает происхождение дефектов произношения, оказывает отрицательное влияние на развитие мышления и общее развитие детей с нарушением слуха.

Исходя из вышесказанного целью данного исследования являлось выявление уровня развития фонематического восприятия у слабослышащих детей младшего школьного возраста.

Для диагностики уровня развития фонематического восприятия у слабослышащих детей младшего школьного возраста была составлена диагностическая программа, включающая следующие методики:

1. Методика неречевых звуков (Шматко Н.Д.)
2. Методика различных по фонематическому составу групп слов.
3. Методика речевой аудиометрии.

В ходе диагностического исследования особенностей развития фонематического восприятия слабослышащих детей младшего школьного возраста были получены следующие результаты.

1. Данные, полученные с помощью методики Шматко Н.Д. показали, что у 85.5 % детей имеется низкий уровень слухового восприятия неречевых звуков, только у одного ребенка (12.5 %) имеется средний уровень слухового восприятия неречевых звуков.

2. С помощью методики различных по фонематическому составу групп слов было выявлено, что 75 % детей имеют низкий уровень фонематического слуха, у 25 % детей имеется средний уровень фонематического слуха.

3. Результаты методики речевой аудиометрии показали, что 75 % детей имеют низкий уровень развития фонематического восприятия, у двух детей (25 %) имеется средний уровень развития фонематического восприятия. Это свидетельствует о том, что в дальнейшем необходимо заниматься, корректируя у этих детей слуховое восприятие.

Таким образом диагностическое исследование выявило необходимость в дальнейшем проведении с этой выборкой детей коррекционно - развивающей работы, включающей следующие направления:

- развитие слуховой функции и произносительной стороны устной речи;
- обучению восприятию на слух слов, сходных по звучанию
- обучение детей различению, опознаванию и распознаванию на слух различного речевого материала (текстов, фраз, словосочетаний, слов, слогов и даже отдельных звуков)

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

1. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения:– 3 - е изд. – М.: Просвещение, 2007– 240с.

2. Чиркина Г.В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи // Методы обследования нарушений речи у детей. – М, 2005. – С.5 - 18.

3. Рау Е.Ф. Воспитание правильного произношения у детей. – М., Медгиз, 2004.

© Т. И. Лях, К.С. Коробаева, 2016

**УДК 378.1**

**В.В. Краснощеков**

заместитель директора института международных образовательных программ

Санкт - Петербургский государственный политехнический университет

г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

## **АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО БЕНЧМАРКИНГА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Бенчмаркинг служит одним из механизмов повышения качества продукции и услуг в идеологии всеобщего управления качеством (Total Quality Management – TQM), может являться одним из компонентов процессного подхода. Подробное описание видов бенчмаркинга в образовании и его основных этапов дано в монографии Е.А.Князева и Я.Ш.Евдокимовой [1], анализ бенчмаркинга для международных образовательных программ проведен автором [2]. Среди направлений использования бенчмаркинга в вузе основными являются: оптимизация стратегического управления вузом; совершенствование работы административных и финансовых служб вуза; совершенствование различных процессов образовательных программ; развитие предпринимательской деятельности вуза. Инициаторами бенчмаркингового исследования могут быть аккредитационные агентства, администрация вузов, международные, национальные, региональные объединения вузов, рейтинговые агентства, государственные и частные консультационные агентства. В развитых странах бенчмаркинг становится одним из элементов общественно - профессиональной аккредитации вузов. Бенчмаркинг в аккредитации – стандартизированный метод внешней оценки программ и институтов, метод сбора и распространения важнейших оперативных данных, который позволяет произвести относительное сравнение различных направлений деятельности вузов обычно с целью установления образца, диагностики проблем и определения сильных сторон [3]. Результатом бенчмаркинговых исследований служит создание баз данных организаций, эталонных в различных аспектах образовательной деятельности. Элементы бенчмаркинга использует в той или иной степени любой вуз, проводя мониторинг образовательных программ в рамках маркетинговой деятельности.

О распространенности образовательного бенчмаркинга можно судить по тому, что 72 из 100 лучших вузов согласно составляемому во Франции «Профессиональному рейтингу мировых университетов», используют бенчмаркинг для улучшения своей деятельности. Многие вузы являются инициаторами бенчмаркинговых проектов. Среди них университет Оулу и Кими политехник в Финляндии, Копенгагенская бизнес школа в Дании, Мельбурнский университет в Австралии. В Германии на уровне государства вопросами

образовательного бенчмаркинга занимается Центр развития высшего образования (CHE, <http://www.che.de>). В Великобритании подобную координацию бенчмаркинговой деятельности вузов ведет Служба бенчмаркинга общественного сектора (PSBS, <http://benchmarking.gov.uk>), созданная при правительстве страны. Примерами аккредитационных агентств, занимающихся бенчмаркингом, могут служить британское Агентство по контролю качества высшего образования (QAA, <http://www.qaa.ac.uk>), Агентство по контролю качества австралийских университетов (AUQA, <http://www.aqua.edu.au>), немецкий Институт аккредитации, сертификации и подтверждения качества (ACQUIN, <http://www.acquin.org>), созданный под эгидой Аккредитационного совета Германии (<http://www.akkreditierungsrat.de>), Японская ассоциация аккредитации университетов (JUAA, <http://www.juaa.or.jp>), испанское Агентство по оценке качества Каталонской университетской системы (AQU, <http://www.aqu.cat>). Помощь европейским университетам в проведении бенчмаркингowych исследований осуществляет Европейский центр стратегического менеджмента университетов (ESMU, <http://www.esmu.be>). Была разработана специальная программа ESMU BENCHMARKING, European Benchmarking Programme on University Management (<http://www.eua.be/activities-services/news/newsitem/06-01-13/ESMU-European-Benchmarking-Programme-on-University-Management.aspx>). Целью этой программы было обеспечение университетов инструментарием для самосовершенствования, адаптации и применения удачного опыта других, совершенствования управления. Частью программы ESMU BENCHMARKING является проект «Бенчмаркинг в европейском высшем образовании», стартовавший в 2006 г., прошедший ряд фаз и завершившийся в 2010 г. ([http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/ESMU-Benchmarking\\_in-European-Higher-Education](http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/ESMU-Benchmarking_in-European-Higher-Education)). Целью проекта был поиск инструментов для повышения качества и прозрачности европейского образования, а его партнерами – немецкий Центр развития высшего образования (CHE, <http://www.che.de>), Институт образования Лондона (IoE, <https://www.ucl.ac.uk/ioe>), Международный центр менеджмента высшего образования университета Бат, Великобритания (ICHEM), а также Европейский центр высшего образования (UNESCO - CEPES), закрытый в 2011 г. из-за недостатка финансирования. Информационную поддержку образовательного бенчмаркинга проводил Консорциум бенчмаркингowego анализа высшего образования (CHEBA, <http://www.cheba.com>). Среди других европейских консорциумов, занимающихся бенчмаркинговой деятельностью можно назвать Европейскую систему бенчмаркинга качества образования (2EQBS, <http://spica.utv.miun.se/2eqbs/sectionone/index.lasso>). Она была создана в 2003 г. в целях развития университетов и поиска международных партнеров по образовательному бенчмаркингу. Первыми членами - учредителями консорциума стали университет Средней Швеции, Лейденский университет (Нидерланды) и университет Святого Сердца (Италия). В настоящее время консорциум оказывает услуги по координации бенчмаркингowego сотрудничества вузов из разных регионов Европы.

Следует отметить, что названные проекты и программы позволили существенно развить теорию и практику образовательного бенчмаркинга. Сокращение финансирования на поддержку высшего образования не позволяет многим университетам проводить полноценные масштабные бенчмаркингowe исследования в Европе, хотя бенчмаркинг и остается признанным инструментом обеспечения качества высшего образования. В

настоящее время практически вся информация по бенчмаркингу в образовании доступна на специальном сайте (<http://www.education-benchmarking.org/>).

Среди различных американских организаций, занимающихся образовательным бенчмаркингом, можно выделить консалтинговую компанию Educational Benchmarking, Inc. (EBI, <http://www.webebi.com>), которая выполняет бенчмаркинговые исследования по заказу вузов. В той или иной степени образовательным бенчмаркингом занимаются Национальная ассоциация бизнес - администраторов колледжей и университетов (NACUBO, <http://www.nacubo.org>), Американская ассоциация профессоров университетов (AAUP, <http://www.aaup.org>), Ассоциация американских университетов (AAU, <http://www.aau.edu>), Ассоциация институциональных исследований (AIR, <http://www.air.web.org>). Следует отметить, что активность международного образовательного бенчмаркинга до начала экономического спада в 2008 г. была значительно выше в Европе, чем в США. По некоторым данным только 4 вуза США активно используют бенчмаркинг для улучшения организационных процессов. Это Стенфордский университет, Массачусетский университет, университет Орегона и университет Мериленда. Остальные университеты используют бенчмаркинг лишь в исследованиях, проводимых по заказу предприятий и организаций в сферах, не связанных с образованием.

Определенным двигателем бенчмаркинговых исследований являются различные конкурсы в области качества. Мировые премии по качеству имеют в своих структурах отдельные конкурсные категории для общественных организаций (Европейская премия качества European Quality Award, <http://www.efqm.org/what-we-do/recognition/efqm-award-history>) или даже специально для сферы образования (премия Малколма Болдриджа в США MBNQA, [http://www.up-pro.ru/library/quality\\_management/TQM/premiya-boldridja.html](http://www.up-pro.ru/library/quality_management/TQM/premiya-boldridja.html)). Организатором Европейской премии по качеству (с января 2006 г. – Премия совершенства EFQM) является Европейский фонд управления качеством (EFQM, <http://www.efqm.org/>). Кроме того, фонд успешно развивает бенчмаркинг на базе премии, организует посещения лучших компаний Европы – лауреатов премии качества, координирует работу групп эталонного сопоставления, исследовательских консорциумов, практических сообществ.

Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании (ENQA, <http://www.enqa.eu>) в 2003 году провела исследование основных методов оценки качества, используемых аккредитационными агентствами в разных странах. Анализировались, как различные объекты аккредитации, такие как курсы, программы и сами образовательные учреждения, так и различные параметры качества образования. Среди методов оценки качества были выделены внешняя экспертная оценка, аккредитация, аудит и бенчмаркинг. Данные исследования можно свести в табл. 1.

Таблица 1. Соотношение методов оценки качества европейских аккредитационных агентств

| Методы оценки качества             | Экспертная оценка | Аккредитация | Аудит  | Бенчмаркинг |
|------------------------------------|-------------------|--------------|--------|-------------|
| Доля случаев использования методов | 39 %              | 26 %         | 17,5 % | 17,5 %      |

Видно, что бенчмаркинг использовался при оценке качества почти в каждом пятом случае, что является высоким результатом, если учесть достаточно высокую стоимость бенчмаркингowego исследования. Кроме того, в большинстве случаев оценки качества использовалось два и более метода, что делает долю оцениваемых с помощью бенчмаркина объектов значительно выше. Вероятно также, что данные за более поздние годы, прошедшие под знаком развития бенчмаркингowych исследований и становления соответствующей инфраструктуры, позволят скорректировать данные таблицы в сторону увеличения доли бенчмаркинга среди прочих методов оценки качества высшего образования.

Опыт осуществления международных бенчмаркингowych проектов с участием российских вузов пока небольшой. Можно отметить российско - британский проект «Повышение качества управления в российском университете» (MANRU, <http://www.manru.uniya.ac.ru>, участники – Европейский фонд управления качеством EFQM, университет Халам Шеффилда, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова); «Предпринимательский университет» (участники - Европейский центр стратегического менеджмента университетов ESMU, Лондонский университет Метрополитен и Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского); «Внедрение принципов Болонского процесса в деятельность Нижегородского университета» (участники - ESMU, Лондонский университет Метрополитен, Дублинский университетский колледж, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского). В Ивановском государственном энергетическом университете создан Научный центр бенчмаркинга и совершенствования (<http://benchmarking.economic.ispu.ru/>), который, в частности осуществлял поддержку проекта MANRU. Этот проект, видимо, можно назвать наиболее успешным в России, поскольку на его основе создана Образовательная сеть совершенствования, являющаяся примером бенчмаркингowego консорциума [4]. По инициативе Центра были осуществлены публикации, пропагандирующие идеи бенчмаркинга, в том числе и в образовании [5, 6]. В настоящее время Научный центр бенчмаркинга и совершенствования является подразделением факультета экономики и управления Ивановского государственного энергетического университета и занимается не только бенчмаркингом, но и проблемами качества высшего образования в целом. Обучение в формате повышения квалификации проводится как по программам EFQM, так и Всероссийского научно - исследовательского института сертификации (ВНИИС, <http://www.vniis.ru/>) и Центра консалтинга и обучения Всероссийской Организации Качества (<http://www.ckovok.ru/>). Более того, при общей активности сайта Центра ссылка «Клуб бенчмаркинга» не работает.

Под руководством Казанского государственного университета выполнен проект «Организация сопровождения и распространения результатов федеральных экспериментальных площадок, в части высшего профессионального образования». Он был завершен летом - осенью 2004 г. в рамках Федеральной программы развития образования (ФПРО, Госконтракт № 1022 от 21 мая 2004 г.) межрегиональной группой экспертов в которой приняли участие Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, Московский государственный индустриальный университет, Сибирский государственный технологический университет, Южно - Российский государственный технический

университет. Целью проекта являлось совершенствование управления в российских университетских комплексах методами управленческого консультирования, а также выделение и эффективное распространение лучшей управленческой практики в деятельности университетских комплексов на основе методологии бенчмаркинга. Также Казанский государственный университет осуществил бенчмаркинг-проект «Управленческий мониторинг и консалтинг как эффективная форма диссеминации передового международного опыта управления университетами». В ходе выполнения работ по проекту был создан специальный портал для накопления и обмена передовым опытом, который, однако, не поддерживается с 2003 г.

В целом можно констатировать отсутствие самостоятельных полноценных бенчмаркинг-исследований российских вузов, не поддерживаемых европейскими проектами. Это объясняется, во - первых, отсутствием понятия «бенчмаркинг» в Федеральном Законе от 29 декабря 2012 г. N 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», во - вторых, существенной стоимостью бенчмаркинга, а во - третьих, недоверием руководства вузов к процедуре увеличивающей прозрачность механизмов обеспечения качества. Если в бизнесе участие в бенчмаркинг-исследованиях считается «хорошим тоном», то в российском образовании пока преобладают социальные функции, не приемлющие полномасштабных бизнес - подходов. Бенчмаркинг-идеи в образовании выражаются в поиске и анализе лучших практик [7], которые позволяют использовать качественные и отчасти количественные инструменты бенчмаркинга для улучшения вузовских процессов.

Вывод. Бурное развитие бенчмаркинга в образовании, наблюдавшееся, преимущественно, в Европе с 2000 г. до 2010 г., в настоящее время сменилось определенным «затишьем», позволяющим регулярно использовать элементы бенчмаркинга в практике управления качеством вуза.

### **Список использованной литературы:**

1. Князев Е.А., Евдокимова Я.Ш. Бенчмаркинг для вузов. М., Логос, 2006. – 208 с.
2. Краснощеков В.В. Бенчмаркинг международных краткосрочных образовательных программ. В кн.: Краснощеков В.В. Менеджмент качества международных краткосрочных образовательных программ. СПб., Изд - во Политехн. ун - та, 2012. – С. 304 - 385.
3. Макарова Т.А., Мамаева А.Н. Бенчмаркинг как метод интеграции систем различных стран и регионов // Интеграция образования, 2008, № 4. – С. 120 - 123.
4. Маслов Д.В., Вылгина Ю.В. Современные инструменты управления: модель совершенствования EFQM. Иваново, Иван. гос. энерг. ун - т, 2006. – 107 с.
5. Маслов Д. Бенчмаркинг – новое слагаемое успешной стратегии бизнеса в России // Деловое совершенство, 2006, № 1. – С. 14 - 20.
6. Маслов Д.В., Вылгина Ю.В., Карякин А.М. Развитие бенчмаркинга в сфере образования для повышения качества управления в вузе // Стремление к совершенству через управление качеством. М., 2006. - <http://www.quality.edu.ru/quality/skou/progr/699/>
7. Дука Н.А. Бенчмаркинг как метод сравнения образовательных практик // Человек и образование, 2012, № 2. – С. 110 - 113.

© В.В. Краснощеков 2016

**И.А. Кувшинова**канд. пед. наук, доцент кафедры специального образования  
и медико - биологических дисциплинМагнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова  
г. Магнитогорск, Российская Федерация**Е.С. Снякова**студентка 1 - го курса Института педагогики, психологии и социальной работы  
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова  
г. Магнитогорск, Российская Федерация

## **КОРРЕКЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРИ СТЕРТОЙ ФОРМЕ ДИЗАРТРИИ**

В настоящее время остро стоит вопрос поиска новых средств и методов коррекции стертой формы дизартрии. Учитывая распространенность этого речевого нарушения среди детей дошкольного возраста, младшего школьного возраста, можно сделать вывод, что в настоящее время назрела необходимость оказания квалифицированной логопедической помощи детям со стертой формой дизартрии.

На данный момент существует достаточно большое количество программ коррекции стертой дизартрии, но использование нейрофизиологических методов в данных программах разработано недостаточно, что также обуславливает актуальность исследования специфики нарушений у детей со стертой дизартрией и определения путей коррекции с использованием нейрофизиологического метода, которые могут способствовать повышению эффективности преодоления данного речевого расстройства [8, с. 37].

Вопросами коррекции дизартрии занимались многие ученые: О.В. Правдина, Е.М. Мастоюкова, К.А. Семенова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Архипова. Все авторы отмечают необходимость проведения специфической целенаправленной работы по развитию общей моторики, артикуляционной моторики, мелкой моторики пальцев рук, а также проведение пальцевой гимнастики, дыхательных и голосовых упражнений [3, с. 38].

Большинство исследователей акцентируют свое внимание на том, что для устранения стертой дизартрии необходимо комплексное воздействие, включающее медицинское, психолого - педагогическое и логопедическое направления [5, с. 513]. Медицинское направление определяется неврологом, должно включать медикаментозную терапию, ЛФК, рефлексотерапию, массаж, физиотерапию и др. Психолого - педагогический аспект, осуществляемый дефектологами, психологами, воспитателями, родителями, направлен на развитие сенсорных функций, уточнение пространственных представлений, формирование конструктивного праксиса, развитие высших корковых функций - стереогноза, формирование тонких дифференцированных движений в руках, а также непосредственно на психологическую подготовку ребёнка к обучению в школе [4, с. 405].

В практике работы логопедами и дефектологами в основном используются традиционные логопедические приемы. Коррекционная работа включает в себя несколько этапов. На начальных этапах предусматривается работа по нормализации мышечного тонуса артикуляционного аппарата. С этой целью логопед проводит дифференцированный

массаж. Но, как показывает практика, не все логопеды и дефектологи, работая с данным расстройством речи используют этот метод, несмотря на то, что он является определенно важным и необходимым [1, с. 114].

Наряду с массажем, обязательным элементом логопедического занятия является развитие мелкой моторики рук, которой, к сожалению, также уделяют очень мало внимания. Для ее развития в большинстве случаев используются упражнения на движение сжатия, лишь изредка на растяжение и почти никогда на расслабление, что приводит к дополнительному повышению тонуса пальцев рук. При этом игры с разнотипными движениями, которые, в отличие от игр с симметричными движениями, развивают резервные возможности головного мозга, используются недостаточно. Большинство из логопедов не используют природные материалы, такие, как пчелиный воск, глина, шерсть, дерево, медь, несущие лечебное воздействие на функциональную систему в целом. Традиционно они работают с учебными принадлежностями, изготовленными из пластмассы (массажеры, щетки, палочки, вкладыши) [7, с. 57].

По моему мнению, недостаточное внимание педагогов к развитию мелкой моторики у детей со стертой формой дизартрии является большой ошибкой и упущением, ведь во многих работах исследователей данной проблемы подчеркивается, что при стертой дизартрии особенно необходимо развитие мелкой моторики. Такой подход к коррекционной работе обуславливают близость корковых зон иннервации артикуляционного аппарата с зонами иннервации мышц пальцев рук, а также нейрофизиологические данные о значении манипулятивной деятельности рук для стимуляции речевого развития [2, с. 205].

Одним из важных моментов в логопедической работе является выработка у ребенка самоконтроля за реализацией произносительных умений и навыков. В таком случае, коррекция стертой дизартрии у детей дошкольного возраста также предупреждает дисграфию и дислексию у школьников.

По данным исследований Лопатиной Л.В., система коррекционно - логопедических мероприятий по коррекции дизартрии должна носить пролонгированный и системный характер с учетом индивидуально - личностного подхода. Коррекционно - логопедическая работа должна выстраиваться в тесном взаимодействии с медицинскими мероприятиями, с обязательными наблюдениями у невролога. Глубокое исследование особенностей фонематического восприятия дошкольников с легкой формой дизартрии и нахождение эффективных путей коррекции имеют особо важное значение. Исследования процесса развития фонематического восприятия у детей со стертой дизартрией и преодоление его с позиций клинико - педагогического ракурса позволяет значительно расширить научные представления по данной проблеме [6, с. 25].

Таким образом, недостаточная разработанность методов и приемов преодоления недоразвития моторного праксиса у детей с дизартрией, отсутствие методических рекомендаций, учитывающих природосообразное развитие ребенка, делают данную проблему все более актуальной. Разрешение существующей проблемы требует поиска наиболее эффективных путей коррекции фонетико - фонематических нарушений у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией, теоретического обоснования и экспериментальной проверки целей, принципов, содержания, методов системы

дифференцированной коррекции этих нарушений с учетом механизма стертой дизартрии и индивидуально - типологических особенностей детей.

### **Список использованной литературы:**

1. Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии / Е.Ф. Архипова – М.: АСТ ; ВКТ, 2008. – с. 114.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия : учебное пособие / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ, 2007. – с. 205.
3. Верясова Т.В. Коррекционно - развивающая система формирования моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей с дизартрией : дис. ... канд. пед. наук : защищена 13.00.03 – Екб., 1999. – с. 38.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский – М.: ВЛАДОС, 2002. – с. 405.
5. Лавская Н. С. Актуальные вопросы изучения и коррекции стертой дизартрии у детей / Лавская Н. С., Ковалёва Т. П. // Молодой ученый. — 2014. — №17. — с. 513.
6. Лопатина Л.В. Система дифференцированной коррекции фонетико - фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией : автореф. дис. ... д - ра пед. наук / Лопатина Л.В. – СПб, 2005 г. – с. 25.
7. Сорочинская Т.В. Оптимизация логопедической работы по формированию фонетической и просодической стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии : дис. ... канд. пед. наук – М., 1999. - с. 57.
8. Филина Л.А. Психолингвистические аспекты дизартрии / Филина Л.А. // Школьный логопед. – 2011. - №1. – с. 37.

© И.А.Кувшинова, Е.С. Сиякова, 2016

### **УДК 37**

**Л.А.Лазаренко**

к.психол.н., проректор по ВР

Кубанского социально - экономического института

г. Краснодар, Российская Федерация

**В.Г.Недбайло**

помощник проректора по ВР

Кубанского социально - экономического института

г. Краснодар, Российская Федерация

### **СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

В современном мире деятельность институтов имеет большое значение. Студент, находясь в данной среде, учится быть не только самостоятельным, но и получает возможность раскрыть свои творческие способности, улучшить свои коммуникативные навыки.

Социализация – это процесс становления индивида как члена общества; присвоение индивидом ценностей, норм и поведенческих стандартов данного общества; социально - адаптированная психическая саморегуляция личности; процесс активного построения личности; выработка адекватного отношения к социальным ценностям [5, с. 62].

В современных исследованиях достаточно часто отмечается что, высшее образование – является неотъемлемой частью современного государства, стремящегося сохранить независимость, социальный генофонд, конкурентоспособную экономику, культуру. Каждый студент, только поступив в вуз, сталкивается с рядом проблем, связанных с адаптацией студента к новой обстановке во время присвоения новой социальной роли и адаптации к условиям деятельности.

Социализация студенческой молодежи в процессе обучения включает не только усвоение знаний и умений, но приобретение навыков жизни во взрослом обществе, приобретение социально - психологической и профессионально значимой направленности, обеспечивающих успешную деятельность как результат самореализации. Существует огромное количество факторов, влияющих на социализацию студентов в период обучения в вузе: экономические, политические, социальные, так же моральные и культурные. Но помимо внешних факторов, на процесс адаптации студентов к взрослой жизни оказывают индивидуально - личностные факторы (характер, воспитание).

Поэтому вуз берёт на себя не малую ответственность при таком сложном, и очень важном процессе. Ведь обществу нужны реализующие свои таланты люди, которые не только хорошо выполняют свою работу, но и вносят вклад во всеобщее развитие и благосостояние [1, с. 76].

Из выше сказанного следует, что процесс социализации должен захватывать не только учебную деятельность студентов, но и внеучебную.

В сущности, студенческое самоуправление охватывает все без исключения сферы жизнедеятельности современного вуза. Иными словами, студенческое самоуправление представляет собой форму и способ жизнедеятельности студентов и студенческих коллективов, соединение самостоятельности, инициативы, активности студентов в обеспечении деятельности вуза, а так же эффективный метод социализации студента.

Студенческое самоуправление - это самостоятельное управление жизнью студенческого коллектива во всех её направлениях: образовательном, профессиональном, воспитательном, бытовом, коммуникативном, досуговом.

В компетенцию студенческого самоуправления в вузе входит [2, с. 102].

- решение социальных и бытовых вопросов,
- помощь в учебной деятельности,
- организация мероприятий в вузе,
- помощь студентам, способствующая раскрытию новых талантов и умений,
- помощь, способствующая приобретению важных качеств и навыков,
- воспитание чувств гуманизма, патриотизма, этики и эстетики,
- знакомство с различными формами внеучебной деятельности,
- развитие коммуникативных навыков на основе знакомства со студентами из - за границы,
- помощь в профессиональной подготовке и т.д.

При всем при этом возникает вопрос о том, каковы возможности студенческого самоуправления в расширении и усилении педагогического и профессионального влияния на студенческую молодежь, а также ее социализацию. Мне бы хотелось раскрыть этот вопрос на примере студенческого совета Кубанского социально - экономического института г. Краснодара.

Студенческий совет КСЭИ - это дружная, слаженная команда, которая образует официальный орган, представляющий интересы студенчества. Поступая в наш институт, первокурсники знакомятся не только с руководством и преподавателями, но и со студенческим советом. В начале года проводится обязательное анкетирование для выявления особенностей и творческого потенциала каждого студента. Несомненно, при обработке анкет попадают ответы студентов - первокурсников, такие как: «Я ничего не умею делать», «Хочу только учиться», «Я пришел сюда только за дипломом». Для таких студентов проводятся различные тренинги на командообразование, веревочные курсы, тимбилдинг. После подобных мероприятий студенты меняют свое мнение о студенческом совете, в них появляется уверенность в себе и своих сокурсниках, просто общение на ученические темы сменяется дружественными беседами. Такие мероприятия помогают раскрепоститься и, вероятно, узнать с совершенно другой стороны бывших школьников [4, с. 95].

Обязательно нужно отметить, что каждый студсовет, как общественная организация, имеет собственную структуру. Во главе студсовета стоит председатель. В его компетенцию входит: разработка плана работы, организация деятельности студенческого совета, подготовка заседаний студсовета, представление интересов студенческого совета на ученом совете вуза, постановка задач руководителям секторов студсовета, заместителю и секретарю, контроль за выполнением поставленных задач, контроль за успеваемостью членов студ.совета, а так же: проведение тренингов, мастер - классов, мероприятий, участие в различных форумах, слетах, съездах и пр.

Заместитель председателя обязан обеспечивать непосредственную помощь председателю студсовета, выполнять его поручения. С разрешения председателя, заместитель получает некоторые компетенции председателя, которые обязуется выполнить в данное ему время. В отсутствие председателя получает все его полномочия и обязуется выполнять их.

Секретарь обязуется: протоколировать все собрания студенческого совета вуза, «вести» документацию.

Так же существуют сектора студсовета, которые разделены по сфере деятельности: культмассовый, учебный, информационный, спортивный, научный, социально - бытовой.

Культмассовый сектор предназначен для организации внеучебной жизни студентов. Он является одним из самых массовых секторов института. Именно на нём лежит организация и проведение различных развлекательных мероприятий: конкурсов, акций, вечеров, концертов, праздников, дискотек и т.д. Студенты, занятые в данном секторе, всегда смогут правильно подобрать развлекательную программу, написать сценарий, найти актеров, провести увлекательную игру и даже заинтересовать своей деятельностью других студентов.

Спортивный сектор развивает сплоченность студентов, позволяет принять участие в соревнованиях по различным видам спорта. В обязанности спортивного сектора входит

проведение внутривузовских спортивных мероприятий («День здоровья», соревнования по баскетболу, волейболу, настольному теннису), а также контроль участия студентов в городских спортивных мероприятиях [3, с. 54].

Информационный сектор собрал самых знающих, всегда выдающих лишь достоверные новости, факты людей, которые развивают информационное поле института, а именно: печать объявлений, информирование о проходящем или прошедшем событии остальных студентов подразделения, фото - видео отчеты различных мероприятий. Репортеры студсовета тесно сотрудничают с институтской студенческой газетой «Студгородок», а также регулярно отправляют свежие новости на официальный сайт КСЭИ и в официальную группу Вконтакте. Студенты данного сектора готовят полноценные видеорепортажи, приглашения на праздники, соц. - опросы, видеоотчеты мероприятий.

Научный сектор занимается подготовкой и проведением научно - практических конференций, различных олимпиад, форумов проводимых как в институте, так и за его пределами. Учебный сектор занимается контролем учебной деятельности. В его компетенцию входит налаживание коммуникаций с иностранными студентами.

Кроме секторов на базе вуза существуют клубы по интересам: «Туристскими тропами», «Объектив», «Правовед», «Школа кураторов», «Спасатель», «ВИА», молодежный экспериментальный театр «Альтра» и т.д. Из названий можем увидеть, что данные клубы предназначены не только для проведения массового досуга, но и являются дополнением к образовательному процессу, при этом они полностью учитывают специфику наших направлений и профилей обучения, контингент и возрастную группу.

Внеучебную деятельность студентов КСЭИ можно рассматривать как специально смоделированную среду и условие, обеспечивающее разнообразные варианты выбора оптимальной траектории социального развития и взросления личности, обеспечивая все стороны социализации – познавательную, ценностно - ориентированную, деятельностьную.

Студенческое самоуправление обеспечивает внеучебной составляющей высшего образования сохранение традиций и постоянное инновационное преобразование с учётом социокультурных реалий, профессиональных требований и потребностей студентов.

В заключение хотелось бы добавить, что социализация в период обучения в вузе играет важнейшую роль в развитии каждой личности. Она может проходить как естественно и легко, так и сложно и проблематично. Ведь обучение в вузе - это переходный момент между юностью и зрелой жизнью. Поэтому очень важно уделять этому процессу достойное внимание. Но социализация, как и саморазвитие, осуществленные в студенческие годы, значительно упрощают взрослую жизнь, помогают грамотно принять решения и найти выходы из трудных жизненных ситуаций, показать себя в роли полностью сформировавшейся сильной личности.

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

1. Лазаренко Л.А. Методы изучения самосознания в психологии. В сборнике: Развитие социально - экономической сферы юга России и стран СНГ материалы международной научно - практической конференции. КИМПТиМ. 2013. С. 76 - 78
2. Лазаренко Л.А. Психологическая компетентность педагога в условиях современного образования. В сборнике: Современный специалист и профессиональные компетенции:

методический аспект подготовки Материалы III Международной научно - методической конференции. 2014. С. 102 - 106.

3. Лобанова А.В. Влияние педагогической среды на формирование личностной зрелости подростка. СМАЛЬТА. 2014. № 4. С. 54 - 57.

4. Бурсова А.П., Молчанова Е.В. Формирование гражданско - патриотических ценностей в молодежной среде. В сборнике: Новые парадигмы общественного развития: экономические, социальные, философские, политические, правовые, общенаучные тенденции и закономерности Материалы международной научно - практической конференции: в 4 частях . 2016. С. 95 - 98.

5. Жигимонт С.Н. Представления о будущем в раннем юношеском возрасте. В сборнике: Гуманитарные знания и естественные науки: современные проблемы и перспективы развития материалы Межвузовской научно - практической конференции. 2013. С. 62 - 64.

© Л.А.Лазаренко, В.Г.Недбайло 2016

**УДК 378**

**Л.С. Ларионова**

аспирант кафедры педагогики и непрерывного  
профессионального образования  
Астраханский государственный университет  
Астрахань, Российская Федерация

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

В настоящее время предъявляются высокие требования к умению преподавателя вуза осуществлять педагогическую деятельность. А именно способность вести дискуссии, решать возникающие проблемы, находить взаимопонимание, признавать наличие различных точек зрения у обучающихся, то есть не только руководить, но и находиться в непрерывном сотворчестве с обучающимися.

Реализация идей Болонской декларации в российских вузах требует инновационных подходов к организации образовательного процесса. Сегодня образовательный процесс высшей школы призван обеспечить подготовку квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, для которого характерны: целеустремленность, ответственность, организованность, коммуникабельность, профессиональная мобильность, успешность [2]. Справиться с данными задачами сможет высококомпетентный преподаватель вуза.

В изменяющихся обстоятельствах эффективность деятельности образовательной организации должна зависеть как от уровня развития профессиональной компетентности каждого преподавателя, так и от того, какова мера владения умениями и навыками взаимодействия, осознания и принятия миссии, видения, целей организации, готовности принимать ответственность за результаты труда [1].

К сожалению, далеко не всегда преподаватели имеют достаточный уровень психологической и технологической подготовки к педагогической деятельности; существует значительный разрыв между педагогическим знанием и педагогическим действием; имеет место неготовность преподавателей вузов к реализации гуманитарных образовательных технологий, обеспечивающих становление «человеческого в человеке».

Для разрешения данного противоречия необходимо развивать педагогическую компетентность преподавателя вуза. Научный анализ дефиниций данного понятия показал, что педагогическую компетентность определяют как интегральное проявление качеств личности преподавателя, в котором сочетаются элементы профессиональной и общей культуры, опыта, стажа педагогической деятельности и педагогического творчества [1]; интегральную профессионально - личностную характеристику, определяющую готовность и способность к выполнению педагогических функций в соответствии с принятыми в социуме в конкретно - исторический момент нормами, стандартами и требованиями, исходным показателем которых выступает отношение к человеку [3].

Представляет интерес интерпретация педагогической компетентности как владение преподавателем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности преподавателя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания; совокупность знаний, опыта, умений гибкого владения педагогической технологией, нахождения оптимальных средств воздействия на обучающегося с учетом его потребностей и интересов, прав и свободного выбора способов деятельности и поведения. Следовательно, педагогическая компетентность является профессионально - личностной характеристикой преподавателя, обеспечивающей высокий уровень научно - педагогической деятельности.

Компетенции преподавателя вуза представляют собой диалектическое единство, на основе которого строится его педагогическая компетентность [6], при этом в данной статье представляется целесообразным рассмотреть ценностно - смысловые, академические, дидактические и коммуникативные компетенции преподавателя вуза.

Ценностно - смысловые компетенции преподавателя включают в себя усвоение им групповых педагогических ценностей (идей, концепций, норм, регулирующих педагогическую деятельность) и развитие индивидуальных педагогических ценностей (мировоззренческих характеристик личности преподавателя, составляющих систему его ценностных ориентаций). Нельзя забывать о том, что преподаватель является носителем той самой культуры, посредством которой достигается высшая цель – развитие личности обучающегося с четкими ценностными ориентациями на добро и созидание. Педагог - профессионал – это человек, способный строить свою жизнедеятельность в культурных формах и организовать социальное пространство вокруг себя таким образом, чтобы культуросообразное бытие актуализировалось и для человека, включенного в это пространство.

Нельзя не признать того факта, что академические компетенции преподавателя вуза, знание им преподаваемого предмета, понятное и популярное его изложение, знания по родственным предметам высоко ценятся в высшей школе [5].

Академические знания преподавателя до недавнего времени традиционно считались приоритетными. Однако в современных условиях, когда большим конкурентом педагогу

выступают различные технологии обучения, такие как информационные, перед преподавателем высшей школы стоят комплексные задачи не просто донести основы той науки или области знаний, которую он представляет обучающимся, но и сделать это так, чтобы студентам была совершенно очевидна необходимость этих познаний, чтобы они обрели в данной области свои личностные и профессиональные смыслы. Вследствие этого в современной высшей школе приоритетными компетенциями педагога признаются дидактические компетенции по отношению к академическим. Необходимо, чтобы преподаватель вуза не просто доходчиво преподносил знания, популярно и понятно излагал материал, но и мог умно и тонко управлять познавательной активностью студентов. При подаче дидактического материала своего предмета, делая его доступным, преподаватель вызывает интерес к предмету, возбуждает активную самостоятельность обучающихся. В процессе обучения средствами преобразования учебного материала могут выступать различные способы креативного мышления, направленные на выявление противоречий, комментирование, рассуждение, основанное не на одной точке зрения, а на множестве возможных вариантов. Необходима не шаблонная, а творческая организация занятий на основе повышения интенсивности, индивидуализации обучения, увеличение доли самостоятельного творческого труда, развитие творческого потенциала обучающихся. Задача преподавателя заключается не в навязывании своего мнения как единственно верного, а в создании той обучающей среды на занятиях, которая способствует вовлечению личностных структур сознания обучающихся.

Следовательно, дидактическая компетентность преподавателя сводится не к передаче учебной информации, а к организации и стимулированию межличностного взаимодействия между участниками процесса обучения на уровне партнерства, поэтому целенаправленная организация образовательного процесса, выбор тех или иных методических подходов и технологий предполагает наличие у преподавателя коммуникативных компетенций, которые включают коммуникативные способности к общению.

Коммуникативные способности к общению предполагают, прежде всего, психологическую наблюдательность, которая вместе со знанием психологии позволяет проникать во внутренний мир обучающегося с целью тонкого понимания личности и полного раскрытия ее потенциала. Для того, чтобы педагог мог помочь обучающемуся осмыслить его жизнь, был способен воздействовать на его эмоциональную сферу, умел создавать благоприятную эмоциональную атмосферу на своем занятии, ему необходимо глубоко изучать личность студента. Изучение личности обучающегося является основой педагогической деятельности преподавателя вуза, точкой отсчета в отборе содержания образования, в выборе методических подходов и технологий образовательного процесса. Восторженное изучение личности выступает необходимым условием успешности образовательного процесса, а ее саморазвитие, формирование субъектных свойств – высшим показателем его эффективности.

К сожалению, в реальности мы часто сталкиваемся с комплексом проблем, связанных с затруднениями в общении и взаимопонимании студентов и педагогов вуза. Мы полагаем, что для решения подобных проблем, для установления отношений с обучающимися, основанных на гуманистических принципах, преподавателю вуза необходимо обеспечить свободу диалога, сотрудничество, сотворчество, взаимоуважение, взаимодоверие, толерантность в общении с обучающимися. Следует подчеркнуть, что для преодоления

затруднений в общении с обучающимися огромную роль играет толерантность педагога. Сегодня толерантность определяется как терпимость к чужому мнению, поведению, образу жизни. Толерантность педагога рассматривают как многомерную, многоаспектную характеристику, которая находит проявление во всех составляющих его труда, в том числе и в педагогическом общении [2].

Для создания комфортности психологического климата на занятии преподавателю необходимо быть выдержанным, корректным, порядочным и справедливым во взаимоотношениях; всеми способами и средствами доказывать значимость учебы как ведущего вида деятельности; всемерно поощрять нравственное поведение и отличную учебу. Для выполнения столь важной миссии преподавателю, безусловно, необходимо обладать речевыми способностями. Умение четко и ясно выражать свои мысли с помощью вербальных и невербальных средств общения является основой коммуникации между субъектами образовательного процесса [4]. Академик В. О. Ключевский, считавшийся блестящим лектором, в полной мере обладавший искусством слова, писал, что самое трудное и самое важное в преподавании – заставить себя слушать.

Важно, чтобы преподаватель умел четко и последовательно преподнести теоретические знания, также умел подбирать подходящие языковые средства, организовывать процесс общения с обучающимися и управлять этим процессом. В речевом искусстве, как и в любом другом, наилучших успехов могут достичь те педагоги, кто наделен соответствующим дарованием, однако представляется возможным развивать и совершенствовать речевые способности, прежде всего усваивая элементы сценического мастерства, публицистической привлекательности, которые вызывают интерес и любознательность вузовской аудитории.

Следовательно, становится очевидным, что без коммуникативной компетентности, без совершенствования речевых способностей и способностей выстраивать взаимоотношения со своими воспитанниками невозможна педагогическая компетентность преподавателя вуза.

Таким образом, следует отметить, что преподаватель вуза должен не только обучать, но и заниматься непрерывным самосовершенствованием, то есть педагогическая компетентность преподавателя предполагает личностное саморазвитие в процессе выстраивания его педагогической деятельности с ориентацией на высшие достижения гуманистического воспитания: творчество, самоотдачу, преданность идеалам человечества. Личностное саморазвитие обеспечивает педагогу вуза творческий поиск, внедрение современных технологий обучения и собственных «находок» в педагогическую практику, целеустремленность в достижении вершин в своей педагогической деятельности.

Следовательно, содержательный анализ составляющих педагогической компетентности преподавателя вуза дает возможность утверждать, что педагогическая компетентность преподавателя вуза предполагает знание им преподаваемого предмета; творческую организацию занятий на основе повышения интенсивности, индивидуализации обучения, увеличения доли самостоятельного творческого труда, развития творческого потенциала обучающихся; знания психолого - физиологических особенностей обучающихся и способности помочь им в их индивидуально - личностном росте; способности адекватно решать проблемы, связанные с «человеческим фактором», и устанавливать диалогические отношения с обучающимися; способности проводить нравственную и культурную оценку

своей педагогической деятельности; готовности реализовать свой социально - личностный и профессиональный потенциал в контексте профессиональных и личностных смыслов, направленных на стимулирующее творчество и развитие субъектов образовательного процесса.

### **Список использованной литературы**

1. Восковская А. С., Карпова Т. А. Педагогическая компетентность преподавателя вуза // Известия МГТУ «МАМИ». – № 1 (15), 2013, т.6. с. 163.
2. Восковская А. С. Роль преподавателя в формировании гуманитарной компетентности курсантов военного вуза // Вестник университета (Государственный университет управления). № 26. М.: ГУУ, 2009. с. 18 - 20.
3. Григорьева Н. А., Думов С. Б. Педагогическая компетентность преподавателя высшей школы: ценностно - смысловой аспект // Преподаватель высшей школы в XXI веке: Научно - методические материалы международ. научно - практ. интернет - конференции. Сборник 2. Ростов н / Д: РГУПС, 2003. с. 11 - 15.
4. Миляева Л. М. Подготовка преподавателей вуза к инновационной деятельности в условиях самообучающейся организации // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 197.
5. Романовская И. А. Развитие инновационной позиции преподавателя высшей школы в процессе организационного обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9093> (дата обращения: 28.03.2016).
6. Трёшев А. М., Сергеева О. А. Развитие профессиональных компетенций сотрудников в самообучающемся университете // Гуманитарные исследования. 2012. № 2. С. 335 - 342.

© Л.С. Ларионова, 2016

**УДК 159.923.2**

**Н.А. Ларюкова**

бакалавр 1 курса обучения «Педагогическое образование. Иностранный язык»,  
Астраханский государственный университет, факультет иностранного языка  
Г. Астрахань, Российская Федерация

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ: СТЫД, ВИНА И СОВЕСТЬ**

Изучение эмоциональных состояний является актуальным на сегодняшний день и позволяет составить примерную картину состояния личности в каждый отдельный момент времени, оценить влияние эмоций на деятельность человека и на его поведение.

В психологии эмоции считаются состояниями, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражаемые прежде всего в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей [2, с. 713].

В случае неудовлетворения потребностей человек испытывает отрицательные эмоции, которые могут привести к стрессу и, как следствие, к невротическим заболеваниям.

Одними из наиболее испытываемых отрицательных эмоций являются стыд и вина. Многие ученые исследовали феномен совести, стыда и вины как ее проявлений: Е.П.Ильиным, З.Фрейдом, Х.Льюис и многими другими. Ю.М. Орлов проводит четкое разграничение между этими двумя чувствами. Он полагает, что стыд является сильной эмоцией, функциональное значение которой состоит в том, чтобы регулировать поведение человека в соответствии с нормами, зафиксированными в Я - концепции человека [7, с. 84]. И когда человек осознает своеобразное рассогласование между своими действиями и тем, что должно быть согласно его собственным убеждениям, он начинает испытывать это отрицательное чувство. Вина же возникает вследствие непроизвольной, привычной активности, но несогласующейся с ожиданиями других людей или с нормами общества, в котором проживает человек. То есть, в результате акта сличения модели ожидаемых результатов в соответствии со стандартами и собственного поведения обнаруживается рассогласование, и, как следствие – вина [7, с. 85].

Стыд – это отрицательное состояние, выражающееся в осознании несоответствия собственных помыслов, поступков и внешности не только ожиданиям окружающих, но и собственным представлениям о подобающем поведении и внешнем облике [6, с. 396].

По Изарду, вина – эмоциональное состояние, связанное с осознанием факта проступка или предательства общественных взглядов и убеждений, а иногда и собственных, если диктуемые обществом стандарты поведения перешли из разряда внешних в разряд внутренних норм [3, с. 70].

Обращаясь к психоанализу и Фрейду, перед нами предстают своеобразные определения вины и стыда, основанные на связи Я - идеала и Super - Ego: стыд появляется, когда индивид не может выполнить положительную программу деятельности, воплощенную в его Я - идеале, а вина — когда он нарушает запреты, воплощенные в Super ego [8, с. 258].

Понимание и различение вины и стыда в рамках обыденного представления обычно предстают в виде тесно связанных чувств, нередко взаимозаменяемых. В определении вины значимым семантическим признаком является отношение к поступку, а в определении стыда ядерными являются семантические признаки, описывающие отношение к себе, телесность и публичность [5, с. 218].

Е.П. Ильин, ссылаясь на работы Д. Осьюбела, отмечает, что стыд возникает при осуждении проступка другими людьми, т.е. осуждение извне, притом люди как могут высказывать это осуждение, так оно может быть и воображаемым. В противоположность стыду, вина не зависит от реального или воображаемого осуждения со стороны других людей, а вина связана прежде всего с самоосуждением и раскаянием [4, с.188].

Совесть, проистекая из состояния общности, является основным параметром успешной социализации, продуктивным нравственным регулятором поведения человека. Необходимо поддерживать созидательность направленности развития совести [1, с. 50].

На основе проведенного анализа, можно дать характеристику этим эмоциям. Стыд и вина являются отрицательным эмоциональным состоянием. Стыд – возникает из-за страха публичного осуждения, когда человек оценивает себя как несоответствующего ожиданиям окружения и своим ожиданиям. Вина связана с муками совести и личными переживаниями человека. Эти переживания касаются его поведения, как нарушающего общественные

нормы. Развитие совести, как ощущения общности с другими, и постоянная забота о ней позволяют, совести, помогая нам, не превратиться в вину и стыд.

#### **Список литературы:**

1. Брюхова Н.Г., Агафонова С.В. Совесть как нравственный ориентир саморазвития специалистов системы профессий «человек - человек» / Акмеология. 2014, №S1 - 2. С. 50 - 51.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб: Издательство «Питер», 1999. – 464 с.
4. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: «Питер Пресс», 2005. – 412 с.
5. Короткова Е. В. Социально - психологический анализ вины и стыда как системы отношений личности к себе и другому: Дис. канд. психол. наук. Ростов н / Д, 2002. – 184с.
6. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: «Питер Пресс», 2009. – 583 с.
7. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – 287с.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М.: АСТ, 2007. – 640 с.

© Н.А. Ларюкова, 2016

**УДК 371**

**В.Ф. Лашманова**

К. п. н, доцент

Кафедры теории и методики профессионального образования,

Сургутский государственный университет

Г. Сургут, Российская Федерация

**А.С. Буеров**

магистрант

Сургутский государственный университет

Г. Сургут, Российская Федерация

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЕ» В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

#### **Актуальность и перспективность опыта**

В настоящее время родители и педагоги, заботясь об интеллектуальном развитии ребенка, отдают предпочтение «умным» играм, способствующим развитию ребенка. Развивающие игры привлекают свободой выбора, непринужденностью, самореализацией, самовыражением, возможностью проявить себя в разных областях. Конструктор фирмы «ЛЕГО» – удивительно яркий, красочный, полифункциональный материал, предоставляющий огромные возможности для поисковой, экспериментально -

исследовательской деятельности ребенка. Несомненно, конструктор стимулирует детскую фантазию, воображение, формирует моторные навыки, конструктивные способности [1].

Модернизация школьного образования, по мнению разработчиков новой версии закона «Об образовании», предполагает, что целью и результатом школьного образования будет формирование жизнеспособной личности, которая характеризуется:

1. Умением принимать решения и достигать требуемого результата в неопределённых проблемных ситуациях, самостоятельно восполняя недостаток знания и информации;
2. Умением позитивно взаимодействовать с людьми других культур, языков и религий;
3. Владением информационными технологиями;
4. Умением самостоятельно учиться на протяжении жизни в контексте как личного профессионального роста, так и социальной жизни, работать в команде на общий результат;
5. Умением отстаивать свою точку зрения, обосновывая её, вести дискуссию таким образом, чтобы она приводила к новому пониманию проблемы, а не к конфликту.

Кроме того, от 17.10.2013 года в соответствии с приказом Минобрнауки РФ № 1155 введены в действие федеральный государственный образовательный стандарт к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Он задает ориентиры развития системы школьного образования, направленный на формирование у школьников общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей [2].

Достижение таких результатов возможно за счет системных обновлений, одно из которых – обновление содержания школьного образования и технологий, используемых в ходе образовательной деятельности.

В свете новых федеральных государственных образовательных стандартов является актуальным использование в образовательных учреждениях лего - технологии:

1. Использование лего - конструктора является великолепным средством для интеллектуального развития школьников, обеспечивающее интеграцию различных видов деятельности: конструирование находится в образовательной области «Познавательное развитие» и интегрируется с образовательными областями «Социально - личностное развитие», «Художественно эстетическое развитие»;

2. Основой образовательной деятельности с использованием лего - технологии является игра Лего – позволяет учиться, играя и обучаться в игре.

3. Использование лего - технологии в БОУ позволяет поднять на более высокий уровень развитие познавательной активности школьников, а это – одна из составляющих успешности их дальнейшего обучения в старших классах.

4. Лего - технология – средство развивающего обучения, стимулирует познавательную деятельность школьников, способствует воспитанию социально активной личности с высокой степенью свободы мышления, развития самостоятельности, способности решать любые задачи творчески.

5. Лего - технология объединяет элементы игры с экспериментированием, следовательно, активизирует мыслительно - речевую деятельность школьников.

Конструкторы ЛЕГО сегодня активно применяются в большинстве образовательных учреждений, в нашем учреждении имеется ЛЕГО - кабинет, разработан проект по внедрению технологии Лего конструирования.

Освоение ЛЕГО конструктора и его использование должно быть процессом направляемым, а не спонтанным. Для этих целей обязательным элементом процесса обучения является наличие у педагога четкой стратегии использования конструктора в образовательной и воспитательной сферах. Это предполагает и доступность необходимой научной и методической литературы, посвященной данной проблеме.

#### **Ведущая педагогическая идея**

Формирование компетентности в сфере самостоятельной познавательной - исследовательской деятельности: инициативность, самостоятельность, наблюдательность, любознательность, находчивость и умение работать в коллективе.

#### **Оптимальность и эффективность средств**

Занятия конструированием способствуют разностороннему развитию школьников. Интегрирование различных образовательных областей в разработанной программе «ЛЕГО - конструирование» открывает новые возможности для реализации новых образовательных концепций, овладения новыми навыками и расширения круга интересов. В программе содержатся ссылки на учебные цели по каждой образовательной области: **«Познавательное развитие»**, **«Художественно - эстетическое развитие»** – проектирование, создание новых моделей, интерпретация иллюстраций и схем моделей, понимание того, что животные используют различные части своих тел в качестве инструментов, сравнение природных и искусственных систем. **«Социально - личностное развитие»** – поиска новых решений. Обучение принципам совместной работы и обмена идеями. Общение с использованием специальных терминов. Подготовка и проведение демонстрации модели. Использование интервью, чтобы получить информацию и составить рассказ. Описание логической последовательности событий, создание постановки с главными героями. Применение мультимедийных технологий для презентации идей. Участие в групповой работе в качестве «тьютора», к которому обращаются со всеми вопросами.

Реализация данной программы позволяет стимулировать интерес и любознательность, развивать способности к решению проблемных ситуаций – умению исследовать проблему, анализировать имеющиеся ресурсы, выдвигать идеи, планировать решения и реализовывать их, расширить словарный запас дошкольников. Особенно важно не упустить имеющийся познавательный интерес к окружающим его рукотворным предметам, законам их функционирования, принципам, которые легли в основу их возникновения.

Кроме этого, реализация программы «Лего - конструирование» помогает развитию коммуникативных навыков детей за счет активного взаимодействия в ходе групповой проектной деятельности.

#### **Задачи работы с детьми 5 класса:**

1. Обучение планированию этапов собственной постройки, самостоятельно находить конструктивные решения;
2. Использование крутящихся, подвижных деталей;
3. Формирование навыка работы с партнёром.
4. Развитие фантазии и конструктивного воображения;
5. Развитие чувства симметрии;
6. Закрепление навыков анализа объекта, выделения его составных частей на основе анализа постройки;
7. Учить самостоятельно находить отдельные конструктивные решения.

### **Условия для реализации программы**

Конструирование – это вид продуктивной деятельности школьника, предполагающий построение предметов. Его успешность зависит от уровня развития мышления и восприятия ребенка. Чтобы построить конструкцию из строительного материала, необходимо уметь обследовать объект, разделить его на составные части – детали, оценить их размер, пространственное расположение, заменить одни детали другими в случае необходимости. Также для успешности конструирования нужно уметь представлять будущий предмет в целом - со всех сторон, спереди, сбоку; особенно представить невидимые детали. Виды конструирования:

1. Конструирование по образцу;
2. Конструирование по модели;
3. Конструирование по замыслу;
4. Конструирование по условиям – требованиям, которым должна удовлетворять будущая конструкция (например, определенный размер);
5. Конструирование по чертежам и наглядным схемам;
6. Конструирование по теме;

#### **Конструирование по образцу**

Заключается в том, что детям предлагают образцы построек, выполненных из деталей конструктора и показ способов их воспроизведения. В данной форме конструирования обеспечивается прямая передача детям готовых знаний, способов действий. У детей формируются обобщённые способы анализа объектов и обобщённые представления о них, необходимые для успешного осуществления конструирования. Большую роль в этом играет усвоение детьми схемы обследования образцов, построенной по принципу: от общего – к частям – к общему.

#### **Конструирование по модели**

Заключается в следующем: детям в качестве образца предлагают модель, в которой очертания отдельных её элементов скрыто от ребёнка. Эту модель дети должны воспроизвести из имеющегося у них конструктора. Таким образом, ребёнку предлагают определённую задачу, но не дают способа её решения.

#### **Конструирование по замыслу**

Обладает большими возможностями для развёртывания творчества детей, для проявления их самостоятельности: они сами решают, что и как они будут конструировать. Но создание замысла будущей конструкции и его осуществление – достаточно трудная задача. Замыслы детей неустойчивы и часто меняются в процессе деятельности.

#### **Конструирование по условиям**

Заключается в следующем: не давая детям образца постройки, рисунков и способов её конструирования, определяют лишь условия, которым постройка должна соответствовать и которые, как правило, подчёркивают практическое её назначение (например, сконструировать мост определённой ширины для пешеходов и транспорта). Задачи конструирования в данном случае выражаются через условия и носят проблемный характер, поскольку способов их решения не даётся.

#### **Конструирование по чертежам и наглядным схемам.**

Из деталей конструктора воссоздаются внешние и отдельные функциональные особенности реальных объектов, возможности для развития внутренних форм наглядного моделирования. Эти возможности наиболее успешно могут реализовываться при обучении

детей сначала построению простых схем - чертежей, отражающих образцы построек, а затем, наоборот, практическому конструированию по схемам и чертежам. Дети начинают конструировать и применять внешние модели в качестве средства самостоятельного познания новых объектов.

### **Конструирование по теме**

Детям предлагают общую тематику конструирования. Они сами создают замыслы конкретных построек из конструктора и способов их осуществления. Основная цель конструирования по заданной теме – актуализация и закрепления знаний и умений.

### **Результативность опыта**

Внедрение программы «Лего - конструирование» позволяет осваивать инновационные формы и методы работы, в значительной мере способствует повышению качества школьного образования.

### **Список использованной литературы:**

1. Рузанова Ю.В. «Развитие моторики рук в творческой деятельности». – Санкт - Петербург, КАРО, 2007.
2. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев - М.: Наука, 2007. - С. 21 - 23.

© В.Ф. Лашманова, А.С. Буеров, 2016

**УДК 159.922**

**О.А. Лебеденко,**

к. филос. н., ст. преподаватель кафедры  
организационной и возрастной психологии

**П.Ю. Петухова,**

магистрант 2 года обучения м.п. «Прикладная психология развития»

Южный федеральный университет  
г. Ростов - на - Дону, Российская федерация

## **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО ШКОЛЫ**

В современном мире сфера общения выступает одним из мощных источников психического развития и психического здоровья младших школьников. Результаты современных научных исследований свидетельствуют об участившихся затруднениях в межличностных отношениях, об ухудшении осознания себя как опыта межличностных отношений у детей младшего школьного возраста. В современном социокультурном пространстве, как писал Д.И. Фельдштейн, изменились отношения между детьми. Усиление «горизонтальных связей» по мнению ученого связано с отстраненностью взрослых от детей и несформированностью навыков межличностного взаимодействия у самих младших школьников. [3, с.8].

Значимость проблемы формирования межличностных отношений в младшем школьном возрасте подчеркивается в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. В результате освоения основной образовательной программы начального общего образования должны быть сформированы такие личностные результаты как развиты этические чувства, доброжелательность и эмоционально - нравственная отзывчивость, понимание и сопереживание чувствам других людей [2]. Поэтому в процессе организации образовательной деятельности в начальных классах следует развивать навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций. Проведение систематической работы по психолого - педагогическому сопровождению развития межличностных отношений со сверстниками на этапе подготовки младших школьников к переходу в среднее звено школы обеспечит профилактику школьной дезадаптации.

С этой целью было проведено исследование особенностей межличностных отношений детей младшего школьного возраста (10 - 11 лет) МБОУ Мечетновской СОШ Семикаракорского района Ростовской области. Общая выборка респондентов составила 60 человек. Диагностика явилась первым этапом деятельности педагога - психолога по организации психолого - педагогического сопровождения развития межличностных отношений со сверстниками младших школьников.

Прежде всего была получена информация о социально - психологических отношениях в группе, статусе детей в группе и психологической сплочённости группы с помощью методики «Социометрия» (Дж. Морено). Количественный и качественный анализ полученных результатов позволил сформулировать следующие выводы: респонденты имеют высокий уровень благополучия взаимоотношений; в исследуемой группе младших школьников имеет место средний уровень взаимности отношений; большинство детей имеют социометрический статус «принимаемые»; категория «отвергаемые» составила всего 6 % от общего числа выборки, что подтверждает показатель высокого уровня благополучия взаимоотношений в группе детей; в каждую группу социометрических статусов включены младшие школьники обоего пола. Однако, мальчиков больше среди «предпочитаемых» и «принимаемых», а в группах «звёзды» и «отвергаемые» равное количество респондентов обоих полов: и мальчиков, и девочек.

В ходе исследования с помощью методики «Q - сортировка» (В. Стефансон) были выявлены тенденции поведения человека в реальной группе: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие «борьбы» и избегание «борьбы». [1, с.86]. В группе младших школьников преобладающими тенденциями поведения в группе явились «зависимость» и «принятие борьбы», при чем показатели по данным категориям заметно выше у группы мальчиков, чем у девочек. Таким образом, респондентов можно охарактеризовать как нерешительных и слабохарактерных, стремящихся к принятию групповых стандартов и ценностей, с одной стороны, активно стремящихся участвовать в групповой жизни класса, в сочетании со стремлением достигнуть более высокого статуса в группе, с другой стороны. Анализ наличия внутриличностных конфликтов показал, что в группе мальчиков этот показатель вдвое выше, чем у девочек.

Изучение степени удовлетворённости школьной жизнью и уровня конфликтности в классе осуществлялось с помощью опросника «Мой класс» (З.И. Гильбух). К концу

младшего школьного возраста только половина (58 %) респондентов сохранили высокую степень удовлетворенности школьной жизнью респондентов, у остальных наблюдалась средняя степень удовлетворенности школьной жизнью. Большинство младших школьников (52 %) определили степень конфликтности в их группе как среднюю, однако, 36 % детей указали на высокую степень конфликтности в коллективе.

Полученная в ходе эмпирического исследования психологическая характеристика особенностей межличностных отношений младших школьников со сверстниками дает основание полагать, что новая социальная ситуация развития детей, связанная с переходом на другую ступень общего образования, может неблагоприятно отразиться на успешности учебной деятельности. А это, в свою очередь, приведет к ухудшению соматического и психического здоровья ребенка, снижению академической успеваемости, отчуждению от школы, неблагоприятному социальному статусу и явится причиной деструктивности личности.

Таким образом, вопрос о психолого - педагогическом сопровождении развития межличностных отношений со сверстниками на этапе подготовки младших школьников к переходу в среднее звено школы является одним из приоритетных направлений деятельности педагога - психолога. Поскольку успешное общение лежит в основе благополучия в социокультурном, интеллектуальном, творческом развитии детей и освоении ими различных видов деятельности.

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

1. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / редактор - составитель Д. Я. Райгородский. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ - М», 2001. - 672 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Электронный ресурс: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 15.03.16).
3. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого - педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. - 2011. - № 4 (29). - С. 3 - 12.

© О.А. Лебеденко, П.Ю. Петухова, 2016

**УДК 378.14**

**С.Е. Лёвин**

курсант Военного института (инженерно - технического)  
Военной академии материально - технического обеспечения  
имени А.В. Хрулева. Г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

### **МОТИВАЦИОННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УЧЕБНОЙ И СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА**

Курсант - это гражданин, состоящий на военной службе, обучающийся в высшем военном учебном заведении.

В настоящее время мотивационная сфера военнослужащих привлекает большое внимание исследователей. Это вызвано тем, что изучая их деятельность можно позволить прогнозировать их будущее, совершенствовать систему обучения и управления ими, повышать их навыки и умения в образовательном процессе [1, 2].

В зависимости от курса обучения в высшем военном учебном заведении, мотивация, терпит большие изменения. Те одна группа мотивов, которые ведут курсантов на младших курсах, становятся второстепенными на старших курсах. Другие мотивы остаются неизменными на протяжении всего обучения.

Среди индивидуальных мотивов курсантов различают 2 группы:

1. Динамичные мотивы, те которые претерпевают изменения за срок обучения;
2. Устойчивые мотивы, те, которые ведут обучающихся на протяжении всего срока службы.

К первой группе относится большинство общих мотивов ведущих курсантов по жизни, связанных к отношению к учебе, будущему: мотивы саморазвития и другие.

Ко второй группе относятся более глубокие мотивы: мотивы достижения цели, профессиональные мотивы, избегание неудачи. Для конкретного курсанта последние имеют разную значимость. Их влияние напрямую влияет на учебную и служебную деятельность, на уровень психологического состояния и др.

В настоящее время отмечается повышение конкурса среди поступающих в высшие военные учебные заведения. Это объясняется тем, что профессия офицера стала более престижной. Военнослужащие, проходящие службу по контракту, стали более материально обеспеченными.

Есть отличия в мотивации поступления различных категорий курсантов. Среди курсантов из числа военнослужащих срочной службы преобладающими мотивами становятся карьерный рост и повышения материального положения. Для курсантов из числа гражданской молодежи одними из главных мотивов являются стремление к личной дисциплинированности, получение профессиональных навыков по специальности, причастность к защите Родины.

Наиболее значимыми мотивами выбора профессии являются "получение бесплатного образования", "получение военной ипотеки", "желание стать офицером", "получение диплома о высшем образовании", "получение льгот и набавок".

Отметим некоторые из мотивов:

1. Получение набавки за отличную сдачу физической подготовки у курсантов, подписавших контракт.
2. Получение набавки за успешную сдачу экзаменационной сессии у курсантов, подписавших контракт:
  - при сдаче экзаменационной сессии на "отлично" - 25 % от оклада;
  - при сдаче экзаменационной сессии на "хорошо" - 15 % от оклада;
  - при сдаче экзаменационной сессии на "удовлетворительно" - 5 % от оклада.
3. Получение поощрений в виде прибавки суток к отпуску от командного состава и вышестоящего командования.
4. Участие в параде Победы.

В большинстве случаев в состав мотивации входит мотив руководящей деятельности. Для курсантов командных вузов он играет важнейшую роль, а для курсантов гуманитарных и инженерных вузов второстепенную. К окончанию срока обучения в вузе все курсанты начинают осознавать важность командной деятельности, более углубленно туда вникать.

К выпуску у курсантов начинает наблюдаться ухудшение учебной мотивации. На это влияет отвлечение от учебы на хозяйственные работы и несение службы, трудный учебный материал, свои индивидуальные особенности (лень и другие качества определенной личности), а также увлеченность другими (личными) делами.

Некоторые курсанты, обучающиеся на старших курсах считают, что уже поздно разрывать контракт и оканчивают высшее военное учебное заведение. И только после окончания вуза они преждевременно разрывают контракт, или отслуживают обязательные 5 лет, предусмотренные контрактом после окончания учебного заведения, и уходят с военной службы. Чтобы не было преждевременного разрыва контракта, руководством страны было введено положение о денежной компенсации за обучение в вузе. Это служит мотивирующим фактором удержания курсантов и молодых офицеров на службе.

Таким образом, мотивы курсантов за время обучения терпят изменения. В зависимости от курсов некоторые из мотивов теряют свою значимость, а другие наоборот приобретают вес и значение.

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

1. Пашкин С.Б., Семикин В.В. Психологическая и педагогическая культура личности и ее формирование в вузе / ВИ(ИТ). СПб., 2015. 54 с.
2. Семикин В.В., Пашкин С.Б. Психологическая и педагогическая культура личности будущего профессионала и ее развитие в образовательной среде // Известия Иркутского университета. 2014. №10. С.80 - 88.

© С.Е. Лёвин, 2016

#### **УДК 376.2**

**О.В. Лешер**

д.п.н., профессор, заведующая кафедрой педагогики профессионального образования  
Института педагогики, психологии и социальной работы  
Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова

**Т.В. Калугина**

магистрант кафедры педагогики  
Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова,  
преподаватель Многопрофильного колледжа  
Г. Магнитогорск, Российская Федерация

#### **ДИЗАЙН КАК ПАРАМЕТР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА**

Одним из основных приоритетов образовательной политики государства является создание условий для реализации инклюзивного образования обучающихся. Так, в рамках принятого закона об инклюзивном образовании в 2008 году, актуализируется положение о создании не только доступной среды, но и доступного образования – «Образования для всех». В соответствие с этим в 2015 году в Магнитогорском государственном техническом университете имени Г.И. Носова разработана и действует программа инклюзивного

образования, принятая законом № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3, с. 6]. В ней содержится изложение по организации доступной образовательной среды для обучающихся с ограниченными физическими возможностями. Относительно колледжа как структурного подразделения МГТУ им. Г.И. Носова разработан и реализуется регламент по организации доступной образовательной среды для обучающихся с ограниченными физическими возможностями (см. рисунок 1).

В соответствии с пунктом 5.5. регламента, образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных образовательных организациях [2, с. 7 - 9]. На наш взгляд, необходимо добавить такой важный параметр дизайна окружающей среды как обеспечение системы средств информационной поддержки на всех этапах освоения образовательной программы студентов с ограниченными физическими возможностями.



**Рисунок 1. Модель регламента колледжа по организации доступной образовательной среды для учащихся с ограниченными физическими возможностями здоровья**

Инклюзивное образование в законе «Об образовании в Российской Федерации» определено как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3, с. 6].

Мы считаем, что в колледже инклюзивное образование должно способствовать реализации требований дизайна как параметра образовательной среды, как средовой подход, способствующий психолого - педагогическому обеспечению инклюзивного образования в колледже как организованной системе, направленной на развитие всех

компонентов личностного потенциала субъектов образовательного процесса, независимо от их возможностей: рефлексивных, когнитивных, деятельностных, аффективно - волевых [4, с. 365].

Проведённый нами эксперимент свидетельствует о том, что эффективное профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья возможно только в том случае, когда при организации обучения созданы специальные педагогические условия, в частности интеграция инвалидов в студенческую образовательную среду, рассматриваемую нами как индивидуальный процесс, обусловленный психологическими особенностями обозначенной категории студентов, в частности особыми образовательными потребностями; неадекватными способами профессионального самоопределения: у одних отмечается отсутствие собственных профессиональных намерений в связи с низкой самооценкой здоровья, пассивностью и личностными особенностями, другим свойственна, наоборот, недооценка тяжести своего состояния здоровья, когда студент хочет считать себя вполне здоровым и убеждён, что вскоре излечится, соответственно строят нереальные планы, не достижимые по его физическим возможностям [1, с. 109 - 121]. С инклюзивным подходом в образовании непосредственно связано понятие средового подхода, которое обусловлено тремя аспектами образовательного процесса: преподаватель, студент и окружающая среда. При этом, основная задача педагога – превратить среду в образовательную, сделать из нее своего активного союзника и помощника. С позиций средового подхода образовательная среда должна обеспечивать ряд значимых требований: быть развивающей, личностно ориентированной, если обеспечиваемые ею условия, влияния и возможности стимулируют процесс развития студента, учитывают его разнообразные потребности, интересы, способствуют жизненному самоопределению и самореализации. Среда является адаптивной, если в ней предусмотрены условия и возможности для успешного присвоения опыта каждым обучающимся с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов и индивидуальных возможностей.

В своём исследовании мы ориентировались на средовой подход в образовании [1, с. 109 - 121] и определение среды по В.А. Ясвину, который определяет образовательную среду как систему условий и влияний формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственном окружении. Автор акцентирует внимание на детерминирующей роли образовательной среды в формировании личности, при этом, по утверждению В.А. Ясвина, и сама личность обладает возможностями воздействия на образовательную среду [4, с. 365]. Особую ценность данного подхода мы видим в том, что он акцентирует внимание педагога на студенте как объекте процесса обучения, активном и действующем, именно студент становится точкой отсчета при проектировании дизайна образовательной среды и всего педагогического взаимодействия в целом. Практическая реализация средового подхода и инклюзивного в колледже позволяет каждому студенту успешно адаптироваться к интеграционной среде, максимально раскрыть и реализовать свои профессиональные возможности и потребности.

Дизайн образовательной среды колледжа, на наш взгляд, призван снять все внутренние зажимы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, способствовать раскрепощению и снятию внутреннего зажима, стеснения, также должен способствовать

развитию творческих способностей студентов, обеспечивать преодоление замкнутости, ранимости и обидчивости. Мы считаем, что главным продуктом дизайна образовательной среды можно представить социально активных людей (здесь мы не разделяем людей по критериям инвалид – не инвалид), которые творчески реализуются, вследствие чего стремятся модернизировать (адаптировать) среду обитания в соответствие с теми ориентирами, которые они усвоили в своей образовательной среде, в результате чего новые ценностные ориентиры способствуют модернизации прежней среды обитания. Внедряя в структуру дизайна образовательной среды такой параметр как инклюзия, сохраняя за ней перечень всех необходимых для её реализации аспектов, можно будет, на наш взгляд, сформировать на определённом этапе такую образовательную среду, продуктом которой будет гуманизированное общество, не разделяющее людей по физическим параметрам. Конечно, мы предполагаем, что инклюзивная форма обучения и воспитания - это долгосрочная стратегия, предполагающая поэтапную реализацию. На основе анализа теоретических и практических работ отечественных и зарубежных исследователей в области инклюзивного образования, нами разработана схема, в которой, на наш взгляд, отражены наиболее значимые аспекты образовательной среды колледжа (см. рисунок 2).

Мы полагаем, что образование является неотъемлемой частью окружающей среды студента, в которой происходит процесс усвоения целого ряда правил для гармоничного взаимодействия с данной средой. Тогда как дизайн образовательной среды, на наш взгляд, определяется теми условиями и возможностями данной среды, которые способствуют активному развитию личности человека и его творческой свободы, при которых непосредственно и происходит социализация личности. При этом процессе индивид становится неотъемлемой частью социальной структуры, в результате чего происходят изменения в самой структуре общества и в структуре каждой личности. Таким образом, проанализировав понятие дизайна, мы пришли к выводу, что дизайн как параметр образовательной среды - это логический процесс эволюции в сфере образования, продиктованный, в свою очередь, потребностями и возможностями нового времени.

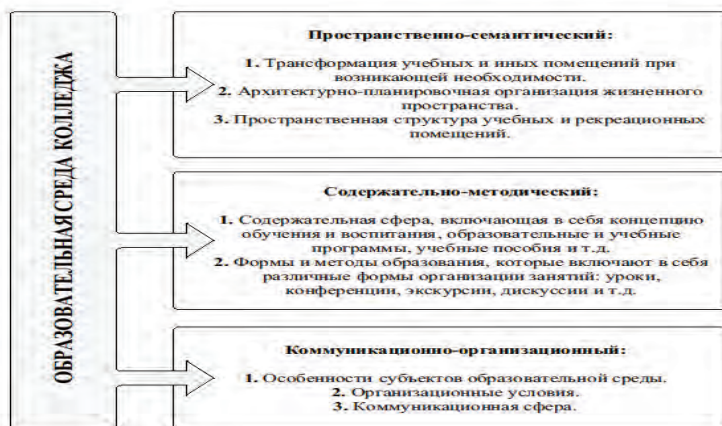


Рисунок 2. Основные аспекты образовательной среды колледжа

### **Список использованной литературы:**

1. Лешер О.В., Деменина Л.В. Обучение студентов университета на основе инклюзивного и средового подходов // Вестн. ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 3. С. 109 - 121.
2. СМК - К - О - РЕ - 172 - 14 Система менеджмента качества. Регламент. Правила организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования. Пункт 5. 2014. Версия 1. С. 1 - 10.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2015 год. М.: Эксмо, 2015. С. 160.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. С. 365.

© О.В. Лешер, Т.В. Калугина, 2016

**УДК 159.9.07**

**Т. И. Лях**

к.пс.н., доцент кафедры специальной психологии  
Тульский государственный университет им.Л. Н. Толстого

**К.В. Гаранина**

студент 3 курса факультета специальной психологии  
Тульский государственный университет им.Л. Н. Толстого  
Г.Тула, Российская Федерация

## **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Изучение особенностей гиперактивных детей младшего школьного возраста в последнее время становится все более актуальной и обсуждаемой проблемой, так как в классах растет процент детей с отклоняющимся от норм поведением. Гиперактивность этих детей является одной из наиболее частых причин обращения за психологической помощью в детском возрасте.

Гиперактивные дети резко выделяются на фоне сверстников чрезмерной активностью, излишней подвижностью, суетливостью, неумением длительно сосредоточить внимание на чём-либо. Основными признаками гиперактивности ребенка являются дефицит активного внимания, двигательная расторможенность, импульсивность.

Наиболее ярко гиперактивность проявляется у детей в младшем школьном возрасте, который в тоже время требует от детей умения концентрировать внимание, доводить начатое до конца, добиваться определенного результата.

Проблемой изучения особенностей гиперактивности у детей младшего школьного возраста занимались такие ученые, как И. А. Горьковая, М. С. Егорова, Н. Н. Заваденко, А. В. Запорожец, А. И. Захаров, Е. В. Касатикова, В. В. Ковалев и другие авторы.

Поэтому целью данного исследования явилось изучение особенностей гиперактивных детей младшего школьного возраста.

Для изучения психологических особенностей гиперактивных детей младшего школьного возраста была составлена диагностическая программа включающая следующие методики: Методика «Запомни и расставь точки» (автор Р.С.Немов); Методика «Да и нет» (автор Н.Н. Гуткина); Методика «Переплетенные линии» (автор А.Рей); Методика «Корректирующая проба» (Бурлачук Л.Ф.); Методика «Обведи контур» (автор Е.В. Доценко).

С помощью этой диагностической программы были получены следующие результаты:

Методика «Запомни и расставь точки» (автор Р.С.Немов) позволила выявить у 40 % средний объем внимания, у 60 % детей – средний и очень низкий объем.

По данным исследования с помощью методики «Да и нет» (автор Н.Н. Гуткина) установлено, что 40 % детей имеют средний уровень развития произвольного внимания, 40 % детей имеют низкий уровень, 10 % детей имеют очень низкий уровень развития произвольного внимания.

С помощью методики «Переплетенные линии» (автор А.Рей) было выявлено, что 60 % детей имеют средний уровень развития способности к произвольной концентрации внимания, а 40 % - имеют низкий уровень развития способности к произвольной концентрации внимания.

Методика «Корректирующая проба» (Бурлачук Л.Ф.) позволила выявить, что 10 % детей имеет высокий уровень устойчивости и концентрации произвольного внимания, 60 % – средний и 10 % детей имеет низкий уровень устойчивости и концентрации произвольного внимания.

По данным исследования с помощью методики «Обведи контур» (автор Е.В. Доценко) установлено, что 10 % детей, прошедших методику, имеет высокий уровень развития способности выполнять задания по образцу, концентрировать внимание, 60 % детей имеют средний уровень, 10 % - имеет низкий уровень развития способности выполнять задания по образцу, концентрировать внимание.

В ходе проведения диагностической программы были выделены основные проблемы гиперактивных детей младшего школьного возраста: низкий объем внимания, недостаточный уровень развития устойчивости и концентрации произвольного внимания, недостаточный уровень развития способности выполнять задания по образцу.

Составленная диагностическая программа положительно себя зарекомендовала в изучении гиперактивных детей младшего школьного возраста и может быть рекомендована к применению в практике работы психолога с детьми младшего школьного возраста.

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

1. Арцишевская И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду: пособие. М.: Книголюб, 2008. - 64с.
2. Альтхерр П. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2011. – 160с.

© Т.И. Лях, К.В. Гаранина, 2016

**В.В. Бакаев**

к. п. н., доцент, СПб ПУ Петра Великого  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

**А.В. Борисов**

к. п. н., доцент, Ярославский ЗРИ  
г. Ярославль, Российская Федерация

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ ПВО С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНО- ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА**

Повышение физической подготовленности офицеров является в настоящее время одной из важнейших проблем в деле поддержания высокой боевой готовности воинских частей. Исследования последних лет свидетельствуют о том, что наиболее актуальным является вопрос, раскрывающий значение физической подготовки для повышения работоспособности, предупреждения болезней, укрепления состояния здоровья офицеров, повышения уровня их физической подготовленности. [1-6,8].

Особо актуальна данная проблема для офицеров ПВО, поскольку специфика организации боевой подготовки и несения боевого дежурства значительно затрудняют проведение всех форм физической подготовки.

Исследования, проведённые в последние годы, свидетельствует о высокой эффективности функционально-дифференцированного подхода к проведению физической подготовки с военнослужащими. Суть данного подхода заключается в ориентации физической подготовки на совершенствование функциональных систем организма в зависимости от уровня его подготовленности. [3,4,7,8].

Функционально-дифференцированный подход к проведению физической подготовки с офицерами ПВО предполагает изучение и учёт в процессе тренировок военнослужащих не только внешних обстоятельств воинской службы, но и индивидуальных особенностей их организма. Сущность функционально-дифференцированного подхода к проведению физической подготовки с офицерами состоит в создании групп для тренировочных занятий по уровню их физической подготовленности и функционального состояния организма, а не по возрастным категориям, как это осуществляется в настоящее время.

Результаты проведённого педагогического эксперимента свидетельствуют о высокой эффективности разработанной педагогической технологии применения функционально-дифференцированного подхода к процессу физической подготовки офицеров ПВО. Офицеры, прошедшие обучение по вопросам индивидуального образовательного информационного комплекса, показали более высокие результаты в знании методики проведения самостоятельной физической тренировки. Уровень компетентности в

экспериментальной группе (ЭГ) был оценен в 3,08 балла – в начале эксперимента и 4,45 – в конце, а в контрольной группе (КГ) – 3,09 и 3,87 балла, соответственно.

**ВЫВОД.** Проведённое исследование свидетельствует о высокой эффективности разработанной педагогической технологии организации физической подготовки офицеров ПВО с использованием функционально-дифференцированного подхода. применение функционально-дифференцированного подхода к физической подготовке офицеров ПВО позволяет учесть:

- индивидуальные возможности физического состояния организма;
- силу воздействия физических упражнений;
- общие закономерности влияния физических нагрузок на организм

офицеров с учётом их возможностей.

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

1. Болотин, А.Э. Факторы, определяющие необходимость нормирования тренировочной нагрузки во время занятий физической подготовкой курсантов вузов ПВО / А.Э. Болотин, С.А. Скрипачев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 5 (111). – С. 17-21.

2. Болотин, А.Э. Структурно-функциональная модель управления профессиональной подготовкой личного состава аварийно-спасательных формирований ракетных комплексов / А.Э. Болотин, А.В. Буханов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 9 (103). – С. 31-35.

3. Болотин, А.Э. Факторы, определяющие физическую готовность личного состава горноспасательных подразделений / А.Э. Болотин, Г.В. Руденко, И.А. Панченко// Ученые записки университета П.Ф. Лесгафта – 2013. - № 11 (105). – С.27-31.

4. Болотин, А.Э. Педагогическая модель физической подготовки курсантов вузов ПВО с применением нормирования тренировочной нагрузки / А.Э. Болотин, А.В. Борисов, С.А. Скрипачев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 9 (115). – С. 11-14.

5. Болотин, А.Э. Педагогическая модель военно-профессиональной подготовки подразделений внутренних войск МВД России к проведению контртеррористических операций / А.Э. Болотин, А.В. Петренко// Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. - № 12 (118). – С. 25-30.

6. Бочковская, В.Л. Управление профессиональным развитием будущих педагогов в сфере обеспечения безопасности жизнедеятельности человека. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук /Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России, Алексеевка. – 2009.

7. Бочковская, В.Л. Факторы, определяющие необходимость использования методики для улучшения экономичности движений при обучении прикладному плаванию студентов вузов гражданской авиации / В.Л. Бочковская, М.С. Назарова// Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2015. - № 8 (126). – С. 21-26.

8. Зюкин, А.В. Факторы, определяющие необходимость формирования готовности курсантов вузов ВВ МВД России к боевой деятельности, с

использованием средств огневой и физической подготовки /А.В. Зюкин, А.Э. Болотин, Ю.А. Напалков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 7 (113). – С. 77-81.

© В.В. Бакаев, А.В. Борисов, 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Б.А. Абилова, А.Ж. Нургалиева<br>ЯЗЫКОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ВУЗА<br>КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНЖЕНЕРОВ               | 3  |
| А.А. Аббарова, Ф. М. Сулейманова<br>НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ<br>УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ                                                         | 7  |
| Е.С. Абросимова, К.А. Пинжин<br>РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ «LEARNING BY DOING»<br>(«ОБУЧЕНИЕ ДЕЙСТВИЕМ») НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЫ<br>БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА НИ ТПУ, Г. ТОМСК     | 9  |
| Л.П. Авдонина<br>НЛП В РАБОТЕ С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ                                                                                                             | 14 |
| Л.М. Андрюхина<br>РОЛЬ СТИЛЯ В СОЗДАНИИ СВОБОДНОГО ПРОСТРАНСТВА<br>МЫШЛЕНИЯ УЧАЩЕГОСЯ                                                                               | 17 |
| Д.Н. Арешин<br>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ<br>ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ<br>К ВОСПИТАТЕЛЬНО - УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ                              | 21 |
| Арябкина И.В., Павлова Т.Н.<br>ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ<br>МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ<br>РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ<br>НА УРОКАХ НАРОДОВЕДЕНИЯ И МУЗЫКИ | 26 |
| Л.Д. Астаева<br>«ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ<br>У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ<br>ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ»                                             | 31 |
| А.Г. Багдасарян<br>ЧТЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ                                                                                                              | 36 |
| О.С. Балалайкина<br>СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ<br>ПРОЯВЛЕНИЯ СТАТУСОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТИМНОСТИ<br>В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ                               | 38 |
| Н.В. Белозерцева, М.С. Перекалин, Т.А. Фатьянова<br>ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ<br>НАУЧНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>У СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ    | 42 |

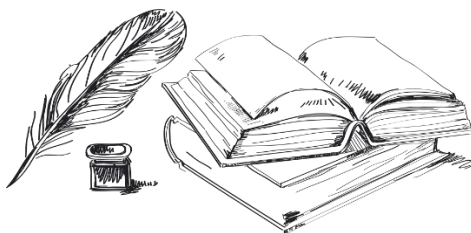
|                                                                                                                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Е. А. Бен<br>НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ<br>КАТЕГОРИИ «ВОСПИТАНИЕ» В ИЗУЧЕНИИ КУРСА<br>«МЕТОДИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ»                                                                                 | 45 |
| Бертасова М.<br>РОЛЬ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА                                                                                                                                         | 47 |
| И.Х. Бетретдинова<br>РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ КУРСАНТОВ<br>ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ                                                                                                | 49 |
| А.Э. Болотин, В.С. Васильева, Т.В. Данилова<br>СТРУКТУРА ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ,<br>НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ<br>ОРГАНИЗАЦИОННО - УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ<br>У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ | 51 |
| Бугаенко В.Э.<br>ИЗМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ<br>НАЦИОНАЛЬНОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ                                                                                                                                  | 53 |
| Бугаенко В.Э.<br>АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ                                                                                                                                                   | 55 |
| Т.А. Буданова<br>КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР<br>ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ                                                                                                                      | 57 |
| Е.С. Бухмастова<br>К ВОПРОСУ О КОМПОНЕНТОМ СОСТАВЕ<br>КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ                                                                                                                              | 60 |
| Н.В.Бухтеева, Е.В.Переверзева<br>ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ                                                                                   | 62 |
| Е.С. Вакарев, Л.В. Бура, В.А. Лебедь<br>К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ                                                                                                                          | 67 |
| В.С.Васильева<br>ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ<br>ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ<br>У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА                                                                                             | 70 |
| М.В.Вахутина<br>РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ<br>ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ                                                                                                                                        | 72 |
| Власенко Н.Ф.<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ                                                                                                                                          | 74 |

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Е.А. Волик<br>ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ<br>У БАКАЛАВРОВ                                                                             | 77  |
| Г.С. Галоян, О.С. Мухаметрахимова<br>ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ<br>МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 - 8 КЛАССОВ                            | 78  |
| Г.И. Гаффарова, Н.Г. Шмелева<br>ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ                  | 84  |
| Г.И. Гаффарова, Е.В. Головнева<br>ПСИХОМОТОРИКА КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ<br>ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ                     | 86  |
| Н.А. Головнева, Л.Р. Калямова<br>ВОСПИТАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ<br>МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ                  | 88  |
| Е.В. Головнева, А.Я. Каюмова<br>СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА<br>КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА<br>С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ | 91  |
| Н.А. Головнева, А.Т. Гадельшина<br>МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОЗДАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ<br>ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ           | 94  |
| Н.А. Головнева, Г.Б. Сафина<br>НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ                                                                        | 96  |
| Н.К. Грамотунова<br>ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ                                                                           | 98  |
| Е.А. Гудьева<br>«ИННОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ<br>ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА»                                                     | 100 |
| И.И. Гурьева<br>УСТНЫЙ ЖУРНАЛ – КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ<br>В ОРГАНИЗАЦИИ ВОЕННО - ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ<br>УЧАЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ  | 105 |
| А.Б. Джелилова<br>ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ<br>ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ                                   | 107 |
| К.Ф. Дмитриева<br>ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА<br>НА ОБУЧЕНИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ                                                                | 109 |

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Н.И. Дорохова<br>ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА                                                                                      | 111 |
| В.С. Егоров, В.Л. Топоркова<br>СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ ХУДОЖНИКА<br>В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ                                            | 116 |
| Д.С. Ермаков<br>СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ<br>В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ                                                                | 118 |
| М.В. Ермилова<br>ПСИХОЛОГИЯ ИМИДЖ В РЕКЛАМЕ                                                                                                         | 120 |
| Е. А. Загайнова<br>ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА<br>И ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ                                                           | 122 |
| А. В. Захаров<br>МЕТОД АНКЕТИРОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ КАЧЕСТВА<br>СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ                                              | 124 |
| Ю. А. Звонарёва<br>ОСОБЕННОСТИ УТОЧНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ВОСПИТАНИЕ»<br>ПЕДАГОГОМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ                                                   | 126 |
| Я.Д. Зимакова, А.В. Корнев<br>МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ<br>У ДЕТЕЙ С ДЦП ПРИ УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ                        | 128 |
| Е.В. Головнёва, Л.Р. Калямова<br>ВЛИЯНИЕ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ<br>НА СТАНОВЛЕНИЕ<br>ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА                                            | 130 |
| М.К. Каметов<br>НРАВСТВЕННЫЕ ЧУВСТВА<br>В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ<br>ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ                                                             | 133 |
| Е.А. Карабанова<br>ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ АКТЕРОВ                                                                                                  | 135 |
| Т.В. Карпачёва<br>ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ОБЖ<br>В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС                                                                    | 137 |
| А.И. Качковская, А.В. Корнев<br>МЕТОДИКА ЗАНЯТИЙ БОЧЧА СО СТУДЕНТАМИ,<br>ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ<br>«АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» | 141 |

|                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| В.В. Кашей<br>О МЕТОДИКЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММНО - АППАРАТНЫХ<br>СРЕДСТВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ АЛГОРИТМИКИ                                        | 143 |
| И.А. Киреева, М.В. Приданова<br>МОДЕЛИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ<br>ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ                       | 146 |
| А.Л. Коблева<br>РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ВОЗНИКНОВЕНИЯ УЧЕНИЯ<br>ОБ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ                                               | 149 |
| А.Л. Коблева, Т.П. Морозова<br>ФОРМИРОВАНИЕ<br>МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ: АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД        | 152 |
| А.Л. Коблева<br>ИНТЕГРАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ<br>С РАЗЛИЧНОЙ МОТИВАЦИЕЙ ВЫБОРА<br>ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ             | 155 |
| В.В. Ковченкова<br>СКАЗКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА                                                                        | 158 |
| Д.А. Кожало<br>ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ОБУЧЕНИЮ                                                                                        | 161 |
| А. С. Кожинов<br>ПСИХОЛОГИЯ КАРЬЕРЫ ЛИЧНОСТИ                                                                                                  | 163 |
| А.С. Коконцев, А.В. Корнев<br>КОМПЛЕКСЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ<br>КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ<br>С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 11 - 13 ЛЕТ | 165 |
| Н.Е. Колонских, Я.С. Пономарева<br>ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ                                         | 167 |
| Т. И. Лях, К.С. Коробаева<br>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ<br>ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ<br>МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА            | 169 |
| В.В. Краснощеков<br>АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МЕЖДУНАРОДНОГО<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО БЕНЧМАРКИНГА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ                                    | 171 |
| И.А. Кувшинова, Е.С. Синякова<br>КОРРЕКЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРИ СТЕРТОЙ ФОРМЕ ДИЗАРТРИИ                                                             | 176 |

|                                                                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Л.А.Лазаренко, В.Г.Недбайло<br>СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР<br>СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА                                                         | 78  |
| Л.С. Ларионова<br>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА                                                                                                               | 182 |
| Н.А. Ларюкова<br>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО<br>СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ: СТЫД, ВИНА И СОВЕСТЬ                                                                          | 186 |
| В.Ф. Лашманова, А.С. Буеров<br>ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>«ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЕ» В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ<br>ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ | 188 |
| О.А. Лебеденко, П.Ю. Петухова<br>ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ<br>МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ<br>НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО ШКОЛЫ                            | 192 |
| С.Е. Лёвин<br>МОТИВАЦИОННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УЧЕБНОЙ<br>И СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА                                                                              | 194 |
| О.В. Лешер, Т.В. Калугина<br>ДИЗАЙН КАК ПАРАМЕТР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА                                                                                                  | 196 |
| Т. И. Лях, К.В. Гаранина<br>ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ<br>МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА                                                                             | 200 |
| В.В. Бакаев, А.В. Борисов<br>ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ<br>ОФИЦЕРОВ ПВО С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ<br>ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА                         | 202 |



## **УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!**

**Приглашаем Вас принять участие в Международных научно-практических конференциях проводимых нашим центром.**

Форма проведения конференций: заочная, без указания формы проведения в сборнике статей;

По итогам конференций издаются сборники статей. Сборникам присваиваются соответствующие библиотечные индексы УДК, ББК и международный стандартный книжный номер (ISBN)

**Всем участникам высылается индивидуальный сертификат участника, подтверждающий участие в конференции.**

В течение 10 дней после проведения конференции сборники статей размещаются на сайте [aeterna-ufa.ru](http://aeterna-ufa.ru), а также отправляются в почтовые отделения для осуществления рассылки. Рассылка сборников производится заказными бандеролями.

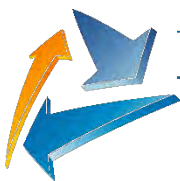
**Сборники статей размещаются в научной электронной библиотеке [elibrary.ru](http://elibrary.ru) и регистрируются в наукометрической базе **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования)**

Стоимость публикации от 130 руб. за 1 страницу. Минимальный объем - 3 страницы

С информацией и полным списком конференций Вы можете ознакомиться на нашем сайте [aeterna-ufa.ru](http://aeterna-ufa.ru)

**Научно-издательский центр «Аэтерна»**

<http://aeterna-ufa.ru>      +7 (347) 266 60 68      [info@aeterna-ufa.ru](mailto:info@aeterna-ufa.ru)



# ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА

ISSN 2410-6070

**Свидетельство о регистрации СМИ – ПИ №ФС77-61597**

**Договор о размещении журнала в НЭБ (РИНЦ, [elibrary.ru](http://elibrary.ru))**

**№103-02/2015**

**Договор о размещении журнала в "КиберЛенинке" ([cyberleninka.ru](http://cyberleninka.ru))**

**№32505-01**

**УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!**

**Приглашаем Вас опубликовать результаты исследований в  
Международном научном журнале «Инновационная наука»**

Журнал «Инновационная наука» является ежемесячным изданием. В нем публикуются статьи, обладающие научной новизной и представляющие собой результаты завершенных исследований, проблемного или научно-практического характера.

Периодичность выхода: 1 раз месяц. Статьи принимаются до 12 числа каждого месяца. В течение 20 дней после издания журнал направляется в почтовые отделения для осуществления рассылки.

Журнал размещён в научной электронной библиотеке **elibrary.ru** и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)

**Научно-издательский центр «Аэтерна»**

<http://aeterna-ufa.ru>

+7 (347) 266 60 68

[science@aeterna-ufa.ru](mailto:science@aeterna-ufa.ru)

**Научное издание**

**ПРАКТИЧЕСКАЯ  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ:  
МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ**

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

**В авторской редакции**

Подписано в печать 16.06.2016 г. Формат 60х84/16.

Усл. печ. л. 11,30. Тираж 500. Заказ 438.

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе  
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»**

**450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2**

**<http://aeterna-ufa.ru>**

**[info@aeterna-ufa.ru](mailto:info@aeterna-ufa.ru)**

**+7 (347) 266 60 68**