

1(37)  
2018

Научный журнал

ISSN 2542-0291

**ВЕСТНИК**

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Издается с декабря 2008 г.

Выходит 4 раза в год

Цена договорная

Учредитель ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

*Журнал «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Курганской области. Свидетельство о регистрации ПИ №ТУ 45-00248 от 22 июня 2016 г.*

*Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering – ISSN) с присвоением международного стандартного номера ISSN 2542-0291 от 21.11.2016 г.*

*В электронном виде журнал размещается на официальном сайте Шадринского государственного педагогического университета в разделе «Наука» <http://shgpi.edu.ru>*

*Журнал постатейно размещается в научной электронной библиотеке eLIBRARY (<https://elibrary.ru>) и регистрируется в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования).*

*Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции журнала.*

*Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, прочих сведений и соответствие ссылок оригиналу. Рукописи рецензируются.*

© ШГПУ, 2018, № 1

Адрес учредителя и редакции: 641870, Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3

1(37)  
2018

Scientific Journal

ISSN 2542-0291

**HERALD**

OF SHADRINSK STATE  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Published from December 2008

Published 4 times a year

Price is negotiable

Founder «Shadrinsk state pedagogical university»

*Journal «Herald of Shadrinsk state pedagogical university» is registered by the Federal Service of supervision in the sphere of connection, informational technologies and Mass Media on Kurgan region  
Sertificate of registration III №TY 45-00248 from 22 June 2016*

*Registered by the International center of standard serial numbering with the assignment of International standard number ISSN 2542-0291 from 21.11.2016*

*In electronic form the journal is posted on the official website of Shadrinsk state pedagogical university in section «Science» <http://shgpi.edu.ru>*

*Journal is posted article by article in the scientific electronic library eLIBRARY (<https://elibrary.ru>) and registred in scientometric base RISC (Russian Index of Scientific Citation)*

*Reprint of materials is possible only with the written permission of the editorial Board. The authors of published materials are responsible for the accuracy of the cited quotations, proper names, other information and correspondence of links to the original. Manuscripts are reviewed.*

© ShSPU, 2018, № 1

Address of the founder and editorial staff: 641870 Shadrinsk, K. Liebknecht Street, 3

### **Главный редактор**

*A.P. Dzirov*, ректор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент (Шадринск, Россия)

### **Заместитель главного редактора**

*N.V. Skorobogatova*, проректор по научной и инновационной работе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент (Шадринск, Россия)

### **Редакционная коллегия**

*E.I. Artamonova*, доктор педагогических наук, профессор, Президент Международной академии наук педагогического образования, ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет», (Москва, Россия);

*S.B. Borisov*, доктор культурологии, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

*N.V. Ippolitova*, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

*O.I. Kourova*, доктор филологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

*N.V. Melnikova*, доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

*S.A. Parfenova*, кандидат исторических наук, доцент ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

*N.Ya. Prokopiev*, доктор медицинских наук, профессор ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», (Тюмень, Россия);

*V.D. Pusanov*, доктор исторических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

### **Editor-in-chief**

*A.R. Dzirov*, rector of “Shadrinsk state pedagogical university”, candidate of philological sciences, docent (Shadrinsk, Russia)

### **Assistant of editor-in-chief**

*N.V. Skorobogatova*, pro-rector on scientific and innovational work of “Shadrinsk state pedagogical university”, candidate of psychological sciences, docent (Shadrinsk, Russia)

### **Editorial staff**

*E.I. Artamonova*, doctor of pedagogical sciences, professor, President of International Academy of Science of pedagogical education, Moscow region “Moscow state regional university”, (Moscow, Russia);

*S.B. Borisov*, doctor of culturology, professor “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*N.V. Ippolitova*, doctor of pedagogical sciences, professor “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*O.I. Kourova*, doctor of philological sciences, professor “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*N.V. Melnikova*, doctor of psychological sciences, professor “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*S.A. Parfenova*, candidate of historical sciences, docent “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*N.Ya. Prokopiev*, doctor of medical sciences, professor “Tyumen state university”, (Tyumen, Russia);

*V.D. Pusanov*, doctor of historical sciences, professor “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*Ю.А. Токарева*, доктор психологических наук, профессор ФГАОУ ВО «Уральский Федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», (Екатеринбург, Россия);

*З.И. Тюмасева*, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (Челябинск, Россия);

*Цезарий Хендрик*, доктор педагогики Высшей гуманитарной школы Общества Знаний, (Щецин, Польша)

#### **Редакционно-издательский совет**

*В.М. Гордиевских*, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

*Н.В. Ипполитова*, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

*О.М. Коморникова*, кандидат социологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

*О.В. Крежевских*, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

*Н.Ю. Ланцевская*, кандидат культурологии, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

*Л.А. Милованова*, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

*И.С. Осипова*, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

*С.Л. Суворова*, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

*И.А. Тютюева*, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

*Н.В. Шарыпова*, кандидат биологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия).

**Ответственный секретарь** - *М.Е. Медведева*

**Специальный редактор** - *М.В. Вахрамеева*

*U.A. Tokoreva*, doctor of psychological sciences, professor “Ural Federal university of the first President of Russia B.N. Yeltsin”, (Ekaterinburg, Russia);

*Z.I. Tyumaseva*, doctor of pedagogical sciences, candidate of biological sciences, professor “South-Ural state humanitarian-pedagogical university, (Chelyabinsk, Russia);

*Cezary Hendrik*, doctor of pedagogics of Higher humanitarian school of the Society of Knowledge, (Szczecin, Poland)

#### **Editorial-publishing council**

*V.M. Gordievskih*, candidate of pedagogical sciences, docent “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*N.V. Ippolitova*, doctor of pedagogical sciences, professor “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*O.M. Komornikova*, candidate of socialological sciences, docent “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*O.V. Krezhevskih*, candidate of pedagogical sciences, docent “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*N.Yu. Lancevskaya*, candidate of culturology, docent “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*L.A. Milovanova*, candidate of philological sciences, docent “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*I.S. Osipova*, candidate of pedagogical sciences, docent “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*S.L. Suvorova*, doctor of pedagogical sciences, professor “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*I.A. Tyutyueva*, candidate of psychological sciences, docent “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia);

*N.V. Sharipova*, candidate of biological sciences, docent “Shadrinsk state pedagogical university”, (Shadrinsk, Russia).

**Responsible secretary** – *M.E. Medvedeva*

**Special Editor** – *M.V. Vahrameeva*

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Бугачев А.В.</b> Виды волонтерской деятельности, способствующие нравственному становлению школьников .....	9
<b>Булдакова Н.Б.</b> Использование научно-публицистических текстов на уроках географии в старших классах общеобразовательной школы.....	11
<b>Вахрамеева О.А.</b> Пути решения проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	14
<b>Дрягин В.А.</b> Военно-профессиональная ориентация учащихся старших классов.....	21
<b>Жданова Н.М.</b> Подготовка студентов к формированию личностных универсальных учебных действий у младших школьников.....	24
<b>Жданова Н.М., Грибанова Т.В.</b> Теоретические аспекты проблемы развития исследовательских умений младших школьников .....	28
<b>Забоева М.А.</b> Педагогическое сопровождение семьи как актуальная задача современной системы дошкольного образования .....	31
<b>Иванова Ю.М., Ипполитова Н.В.</b> Опыт социально-профессиональной адаптации студентов организации среднего профессионального образования .....	36
<b>Касьянова Н.С.</b> Использование деловых игр в формировании компетенций в сфере безопасности жизнедеятельности.....	42
<b>Литош Н.Л.</b> Оценка физической работоспособности юных футболистов, занимающихся по программе Спорт ЛИН .....	49
<b>Мокшев Д.П.</b> Формирование ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам через реализацию субъективных гражданских прав .....	54
<b>Прокопьев Н.Я.</b> Возраст и творчество .....	60
<b>Порошина Н.А.</b> Методы и приемы работы над техникой дирижирования в классе хорового дирижирования и чтения хоровых партитур.....	66
<b>Рюмина Ю.Н.</b> Реализация деятельностно-компетентного подхода в подготовке бакалавров в педагогическом вузе .....	73
<b>Сычева Н.В.</b> Механизм формирования профессиональных компетенций у студентов по направлению подготовки «Право социального обеспечения» .....	79
<b>Сорокина Е.А.</b> Благотворительность в школах Зауралья во второй половине XIX – начале XX вв. ....	84
<b>Стерхова Н.С., Аксентьева Л.Н.</b> Анализ методов и методик обучения управлению автомобилем в зарубежных странах .....	90
<b>Стерхова Н.С.</b> Досуговая деятельность младших подростков в общеобразовательной школе: понятие и формы организации.....	99
<b>Турбина Е.П.</b> Модель процесса формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза .....	105

<b>Турбина Е.П.</b> Роль культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам.....	111
--	-----

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

<b>Волгуснова Е.А.</b> Формирование творческого воображения в юношеском возрасте посредством конструирования комических и сказочных импровизаций .....	117
--	-----

<b>Шерешкова Е.А., Середкина О.А.</b> Проблема формирования психологического здоровья у детей и юношей в психолого-педагогических исследованиях .....	123
---	-----

## **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

<b>Демьянова Ж.В.</b> Иноязычные тексты как средство формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов технических специальностей .....	132
---	-----

<b>Ефимов Д.К.</b> Новые термины-заимствования в русском языке .....	134
--	-----

<b>Камышева О.С.</b> Концепты через призму музыкальных метафор в романе Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» .....	142
---	-----

<b>Коурова О.И.</b> История становления новой научной дисциплины – лингвокультурологии .....	147
--	-----

<b>Макарова Е.А., Нетунаева Ю.Л.</b> Способы выражения хронотопического дейксиса (на материале английского и немецкого языка) .....	151
---	-----

## CONTENT

### PEDAGOGICAL SCIENCES

<b>Bugachev A.V.</b> Types of volunteer activities that contribute to the moral formation of schoolchildren .....	9
<b>Buldakova N.B.</b> The use of scientific and journalistic texts in the lessons of geography in the senior classes of the general education school.....	12
<b>Vakhrameeva O.A.</b> Ways to solve the problem of socialization of children with disabilities ....	15
<b>Dryagin V.A.</b> Military-professional orientation of high school students.....	21
<b>Zhdanova N.M.</b> To prepare students for the formation of personal universal educational actions of Junior schoolchildren .....	25
<b>Zhdanova N.M., Gribanova T.V.</b> Theoretical aspects of problems of development of research skills .....	28
<b>Zaboeva M.A.</b> Pedagogical support of the family as an actual task of the modern system of preschool education.....	31
<b>Ivanova Yu.M., Ippolitova N.V.</b> Practice of social-professional adaptation of the college students.....	36
<b>Kasyanova N.S.</b> The use of business games in the formation of competencies in the field of life safety .....	42
<b>Litosh N.L.</b> Assess physical performance of young soccer players, engaged in PID sports program .....	49
<b>Mokshev D.P.</b> Formation of value attitude of high school students to legal norms through the implementation of subjective civil rights.....	55
<b>Prokopiev N.Ya.</b> Age and creativity.....	60
<b>Poroshina N.A.</b> Methods and techniques for working on the technique of conducting in the class of choral conducting and reading choral scores .....	66
<b>Ryumina Yu.N.</b> Realization of an activity-competence approach in the training of bachelors in a pedagogical university .....	73
<b>Sycheva N. V.</b> Mechanism of formation of professional competences of students of the direction “the right of social securing” .....	79
<b>Sorokina E.A.</b> Charity at schools of the trans-ural region in the second half of XIX – the beginning of the XXth centuries .....	85
<b>Sterkhova N.S., Aksenteva L.N.</b> Analysis of methods and techniques of teaching driving in foreign countries .....	90
<b>Sterkhova N.S.</b> Leisure time activity of young teen-agers at the secondary school: the concept and the forms of organization .....	100
<b>Turbina E.P.</b> Modeling of the process of forming the interest to the pedagogical activity of students of the higher educational establishments .....	105
<b>Turbina E.P.</b> The role of cultural approach in the process of teaching foreign languages .....	111

## **PSYCHOLOGICAL SCIENCES**

- Volgusnova E.A.** Formation of creative imagination in adolescence through the construction of comic and fabulous improvisations ..... 117
- Shereshkova E.A., Seredkina O.A.** The problem of the formation of psychological health in children and young people in psychological and pedagogical studies ..... 123

## **PHILOLOGICAL SCIENCES**

- Dem'yanova Zh. V.** Foreign texts as a means of forming engineering profession students' professional communicative competence ..... 132
- Efimov D.K.** New terminological borrowings in Russian language ..... 135
- Kamysheva O.S.** Concepts Realized through Musical Metaphors in the Novel «The Great Gatsby» by F. S. Fitzgerald ..... 142
- Kourova O.I.** The history of formation of new scientific discipline-lingvo culturology ..... 148
- Makarova E.A., Netunaeva Y.L.** Expression of the temporal deixis in the English and German languages ..... 152



**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
PEDAGOGICAL SCIENCES**

УДК 37.034

*А.В. Бугачев,*  
аспирант  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

**Виды волонтерской деятельности, способствующие нравственному становлению школьников**

*В данной статье рассматриваются виды волонтерской деятельности, способствующие нравственному становлению школьников.*

*Волонтер, волонтерская деятельность, нравственность.*

*A.V. Bugachev,*  
post-graduate student Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

**Types of volunteer activities that contribute to the moral formation of schoolchildren**

*This article discusses the types of volunteer activities that contribute to the moral formation of schoolchildren.*

*Keywords: volunteer, volunteer activity, morality.*

На протяжении всей истории развития общества проблема нравственного воспитания подрастающего поколения является одной из наиболее актуальной. В ходе различных преобразований обнаруживаются и ряд негативных последствий. Это утрата подрастающего поколения духовно-нравственных ценностей. В современной педагогической литературе понятие нравственность рассматривается как критерий общей культуры и достоинств человека, его нравственные качества.

Важным моментом в решении проблемы нравственного воспитания подрастающего поколения является привлечение учащихся к волонтерской деятельности, которая влияет на нравственное становление молодежи, формирует у нее к самостоятельному принятию решений.

В своей статье ключевым понятием, я считаю, понятие «волонтерство». Волонтерство — это добровольный труд людей на благо нуждающихся в помощи [2].

Волонтерство — желание людей внести посильный вклад в благополучие определенной социальной группы [2].

Волонтер (доброволец) - человек, который без оплаты и принуждения со стороны, исходя из личной заинтересованности на основе свободного выбора, инициативы, уверенности в идеалах добровольчества, выполняет работу, направленную на благо общества. А награда за это - благодарность и признательность людей, которым оказана существенная помощь [1].

В современном социуме есть много проблем, решение которых невозможно без помощи волонтеров. Существует обширное множество направлений волонтерской деятельности для подрастающего поколения:

- 1) профилактика наркомании;
- 2) распространение здорового образа жизни;
- 3) работа с социально незащищенными группами населения;
- 4) помощь животным и защита окружающей среды;
- 5) психолого-педагогическая поддержка детей;
- 6) сельскохозяйственная работа;
- 7) археологическая работа;
- 8) помощь в проведении спортивных мероприятий.

Важно значение в деятельности волонтерского движения уделяется работе по профилактике наркомании. Данная проблема перестала быть просто моральным долгом волонтеров, она переросла в их прямую обязанность. Проведение различных семинаров, раздача памяток, буклетов населению о вреде употребления наркотических средств, контроль над путями передачи и сбыта наркотиков – это работа, выполняющаяся добровольцами в целях профилактики наркомании.

Наряду с профилактикой наркомании стоит распространение здорового образа жизни. Цель данной работы - оздоровление молодежной среды. Решая задачи распространения здорового образа жизни, проводятся множество мероприятий, среди них психологическая поддержка, проведение профилактических бесед с привлечением специалистов. Оздоровление молодежной среды происходит различными путями: через СМИ, через листовки и через наглядный показ, то есть выступление с акциями о здоровом образе жизни, проведение спортивных мероприятий, сравнение вредных и полезных продуктов.

В рамках работы с незащищенными группами населения у волонтеров происходит взаимодействие с инвалидами, стариками, больными людьми, трудными детьми. Оказывая помощь таким людям, волонтеры получают и развивают такие нравственные качества, как ответственность, толерантность, отзывчивость. Работа добровольцев в больницах дает пациентам возможность ощутить свою жизнь яркой, насыщенной на события. Уход за инвалидами, оказание моральной помощи им вырабатывает доверие волонтера со стороны работников учреждения.

В современном обществе проблема защиты окружающей среды и помощи животным является одной из самых приоритетных. Решение данной проблемы развивает у учащихся верность, духовность и, несомненно, чувство патриотизма. Защищая окружающую среду, в которой сами живут, добровольцы спасают леса от пожаров, реки и озера от браконьеров. А помогая животным – спасают им жизнь, помогают найти хозяев.

В основе психолого-педагогическая поддержка детей, более старшие школьники осуществляют организацию праздников для маленьких учащихся, помощь в выполнении домашнего задания. Работа с детьми ведет к усилению толерантности, ответственности у волонтера. Появляется некий авторитет у волонтеров со стороны малышей и педагогического состава образовательного учреждения.

Немаловажным направлением волонтерской деятельности является сельскохозяйственная деятельность, которая основана на помощи различным питомникам, фермам. Основная работа заключается в посадке деревьев, цветов; помогают вспашке земель. Волонтеры получают колоссальный опыт в данном виде деятельности и развивают у

себя ответственность, взаимопомощь.

Археологическая работа добровольцев направлена на изучение жизни наших предков, их истории. Отряды, созданные на базе общеобразовательных учреждений, выезжают в места раскопок и помогают историкам в нахождении ценных бумаг и документов. В археологической работе доброволец становится более развитой личностью и получает знания о своем народе, своей стране.

Деятельность добровольцев, направленная на помощь в проведении спортивных мероприятий, является трудоемкой работой. На крупных спортивных соревнованиях, таких как Олимпийские игры, Универсиады, Чемпионаты Мира и Европы, постоянно идет набор волонтеров всех возрастов, в том числе и школьников. Их работа заключается в помощи спортсменам, тренерскому персоналу ориентироваться в местах проведения соревнований, в сопровождении их в отели и на экскурсии. Добровольцы в любое время дня и ночи готовы помочь тем, что от них требуют. Гуманизм, ответственность, коллективизм, открытость – это не весь перечень нравственных качеств, развивающиеся у добровольцев в данном виде деятельности.

На основании вышеизложенного материала можно подвести итог, что помощь, забота о твоём окружении приводит к различным изменениям в духовном состоянии.

Если каждый из нас задумается и начнет уважать своего ближнего, то делая добрые дела, мы получим знания и профессиональный опыт. А главное – приобретем нравственные качества, необходимые для полноценного существования личности.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Методические пособия по волонтерству [Электронный ресурс] // Территория добра [web-сайт]. – Режим доступа: <http://ya-dobrovolc.ru/page/documentation/metodicheskie-posobiya-po-volonterstvu>.
2. Дорогою добра [Текст] : метод. пособие по развитию добровол. движения / И.В. Титова [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Вологда, 2011. – 75 с.

#### REFERENCES

1. Metodicheskie posobiya po volonterstvu [Elektronnyi resurs] [Methodical manual on volunteering]. *Territorija dobra* [The territory of kindness]. URL: <http://ya-dobrovolc.ru/page/documentation/metodicheskie-posobiya-po-volonterstvu>.
2. Titova I.V., et al. Dorogoyu dobra: metodicheskoe posobie po razvitiyu dobrovol'cheskogo dvizhenija [The way of kindness]. 2-e izd., pererab. i dop. Vologda, 2011. 75 p.

УДК 37.016:91

*Н.Б. Булдакова,*  
канд. геогр. наук, доцент кафедры биологии и географии с МП  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Использование научно-публицистических текстов на уроках географии в старших классах общеобразовательной школы**

*В статье рассмотрены возможности использования научно-публицистических текстов на уроках*

географии в 10-11 классах. Приводятся примеры форм работы с научно-публицистическими текстами. Обращается внимание на умения и навыки, формируемые в процессе работы с научно-публицистическими текстами.

*Учебно-воспитательная работа, научно-публицистический текст, метод, методика.*

*N.B. Buldakova,*  
cand. of geography sciences, docent of the chair of Biology and Geography  
Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

### **The use of scientific and journalistic texts in the lessons of geography in the senior classes of the general education school**

*The article considers the possibilities of using scientific and journalistic texts in geography classes in the 10th and 11th grades. Examples of forms of work with scientific and journalistic texts are given. Attention is drawn to the skills and skills formed in the process of working with scientific and journalistic texts.*

**Keywords:** *Teaching and educational work, scientific and journalistic text, method, methodology.*

В старших классах общеобразовательной школы изучается экономическая и социальная география зарубежных стран. Для того чтобы активизировать познавательную деятельность учащихся, целесообразно использование в учебно-познавательном процессе научно-публицистических текстов.

Научно-публицистические тексты отличаются от научной литературы тем, что написаны они эмоционально, живым, доступным языком, при этом содержат достоверную научную информацию. Использование в таком тексте слов широкого употребления делает его доступным для понимания учащимися. При этом текст содержит и научную терминологию. Использование таких текстов педагогом в учебно-воспитательном процессе мотивирует учащихся к познавательной и творческой деятельности, позволяет делать учебный материал более интересным и доступным для понимания учащихся, устанавливает связь с жизнью. Всё вышеназванное позволяет выполнить одно из требований ФГОС - развить важнейшую компетентность личности школьника - умение учиться [1].

Использование научно-публицистических текстов в учебном процессе поможет сформировать образ территории, что является необходимым условием изучения географии. Целесообразно использование текстов не только из научной, но и из художественно-документальной литературы. Мы рекомендуем учащимся для чтения, следующие художественные книги с географическим содержанием: В.Овчинников «Сакура и дуб», В. Корочанцев «Мадагаскар-остров загадок». Чтение этих книг способствует формированию представлений о национальном характере населения Великобритании и Японии, социально-экономической специфике Мадагаскара. Фактический материал, изложенный в художественной форме, хорошо фиксируется в памяти учащихся.

Рассмотрим наиболее целесообразные формы работы с научно-публицистическими текстами в старших классах.

Упражнение 1. «Круглый стол».

Организация «круглых столов» целесообразна на уроках изучения нового материала или обобщения материала. Занятие проводится в форме беседы или дискуссии. Данную форму полезно использовать в процессе изучения следующих тем: «Загрязнение и охрана окружающей среды», «Глобальные проблемы человечества», «Микрогосударства Европы». В процессе урока учитель выполняет роль ведущего: объявляет тему и цель круглого стола,

объясняет особенности работы «Круглого стола», озвучивает вопросы для обсуждения. Ведущий (учитель) фиксирует ответы выступающих на листе результатов и делает обобщение. На наш взгляд, такая форма работы с учащимися формирует и развивает у них умение коллективной беседы и дискуссии, способствует развитию речи и навыков общения [4].

#### Упражнение 2. Инсерт.

Инсерт представляет собой маркировку текста специальными значками по мере его чтения. Учащиеся в ходе чтения отмечают на полях знакомую информацию, новую информацию, а также ту информацию, которая противоречит имеющимся знаниям. После чтения рекомендуется заполнить таблицу, в которой значки будут заголовками её граф. В таблицу кратко заносятся сведения из текста. Работа с таблицей позволяет проанализировать текст повторно и развивает у школьников такие умения, как перевод обширной информации в лаконичную табличную форму. Такую форму работы целесообразно использовать в процессе изучения отдельных стран мира. Это позволит учащимся лучше запомнить основные сведения об отдельных государствах [3].

#### Упражнение 3. Написание сочинения.

Программой ФГОС предусмотрено изучение ряда стран. В учебнике представлен только достаточно сухой фактический материал. Для того чтобы расширить знания учащихся о странах, следует предложить им написать сочинение об изучаемом государстве. Предлагаем следующие темы для написания сочинения: «Один день из жизни индийского мальчика», «Путешествие туриста по городам Индии», «Жизнь японской деревни». В таком сочинении целесообразно использовать элементы фантазии учащихся и достоверные фактические данные из научно-публицистических текстов. В процессе написания сочинения у школьника возникнет необходимость анализа большого количества текстов, что будет способствовать расширению кругозора учащихся и формированию представления об изучаемой местности. Итогом этой работы может стать конкурс на лучшее сочинение.

#### Упражнение 4. Составление задания по тексту.

Учащиеся работают в парах. Они получают тексты по изучаемой теме, которые необходимо изучить и составить к тексту задания, которыми учащиеся обмениваются и выполняют. Упражнение можно проводить на уроках обобщения и в процессе изучения нового материала. Данную форму работы целесообразно использовать при изучении следующих тем: «Природные ресурсы мира»; «Субрегионы и страны Зарубежной Европы»; «Общая характеристика Африки».

Одной из наиболее распространённых форм работы с научно-публицистической литературой является написание реферата. Следует учить школьников проводить тщательный анализ литературы в процессе подготовки реферата, а не использовать материал готовых рефератов из сети интернет. Необходимо проинформировать школьников, на каких сайтах можно взять информацию. Как её анализировать и правильно отбирать. Нужно обратить внимание учащихся, что нужно с осторожностью относиться к непроверенной информации, следует пользоваться официальными, научными ресурсами, электронными библиотеками, брать материал из сводок новостей, с научных сайтов, а не искать её в готовых рефератах, которые часто могут быть выполнены некачественно. Следует чётко сформулировать требования к написанию реферата и научить школьников анализу собранной информации. Нужно обратить внимание детей на то, что, читая текст, необходимо делать пометки, указывать источник, а в реферате делать на него ссылку.

Сразу, анализируя текст, указывать своё мнение, и в реферате не только излагать взятый материал, но также высказывать свою точку зрения относительно прочитанного, обобщать мнения разных авторов и делать выводы. Таким образом, мы сформируем у детей одно из основных коммуникативных УУД - умение строить речевые высказывания [2].

В заключение следует сказать, что большое количество научно-публицистических статей содержат Интернет-ресурсы. Следует учить детей использовать Интернет-ресурсы не только для развлечения, но и для получения нужной информации.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Булдакова, Н.Б. Научно-публицистические тексты географического содержания с целью формирования коммуникативных УУД [Текст] / Н.Б. Булдакова // Евразийская педагогическая конференция : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Наука и просвещение, 2018. – С. 134 -136.
2. Ефанова, Е. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках географии в 5 классе [Электронный ресурс] / Е. Ефанова. – Режим доступа: [http://www.ug.ru/method\\_article/813](http://www.ug.ru/method_article/813).
3. Инсерт на уроках в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://paidagogos.com/?p=9998>.
4. Митрясова, Т.П. Работа с текстом на уроках географии [Электронный ресурс] / Т.П. Митрясова. – Режим доступа: <https://infourok.ru/rabota-s-tekstom-na-urokah-geografii-498586.html>.

#### REFERECES

1. Buldakova N.B. Nauchno-publicisticheskie teksty geograficheskogo sodержaniya s cel'ju formirovaniya kommunikativnyh UUD [Scientific publicistic texts with geographic content with the purpose of forming communicative universal academic actions]. *Evrazijskaja pedagogicheskaja konferencija: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Eurasian pedagogical conference]*. Penza: Nauka i prosveshhenie, 2018, pp. 134-136.
2. Efanova E. Formirovanie kommunikativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij na urokah geografii v 5 klasse [Elektronnyj resurs] [Forming of communicative universal academic actions on the lessons of geography in the 5th form]. URL: [http://www.ug.ru/method\\_article/813](http://www.ug.ru/method_article/813).
3. Insert na urokah v shkole [Elektronnyj resurs] [Insert on the lessons at school]. URL: <http://paidagogos.com/?p=9998>.
4. Mitrjasova T.P. Rabota s tekstom na urokah geografii [Elektronnyj resurs] [The work with the text on the lessons of geography]. URL: <https://infourok.ru/rabota-s-tekstom-na-urokah-geografii-498586.html>.

УДК 376

*О.А. Вахрамеева,*  
канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Пути решения проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья**

*В статье рассматривается актуальная проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются пути развития эмоционального интеллекта, социального взаимодействия, эмоциональной отзывчивости, сопереживания.*

*Эмоциональный интеллект, эмоциональный контакт, социально-коммуникативное развитие, особенные дети.*

*O.A. Vakhrameeva,*  
cand. of pedagogical sciences, docent of the chair of social pedagogics and social work  
Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

### **Ways to solve the problem of socialization of children with disabilities**

*The article deals with the actual problem of socialization of children with disabilities through the development of emotional intelligence, social interaction, emotional responsiveness, empathy.*

**Keywords:** *emotional intelligence, emotional contact, social and communicative development, special children.*

Проблема особых детей приобрела в последние годы актуальность и остроту. Это связано как с ростом абсолютного и относительного числа детей с ограниченными возможностями здоровья, так и с изменением отношения к данной проблеме общества. От появления в семье особого ребенка не застрахована ни одна семья. Раньше семьи с детьми, страдающими разного рода нарушениями, были во многом предоставлены сами себе, жили замкнутой жизнью, общаясь в основном с врачами. В последнее время ситуация все же сдвинулась с мертвой точки. Появились инклюзивные детские сады и школы, о проблемах семей, имеющих особенных детей, снимают телепередачи и художественные фильмы. Появляются фонды и волонтерские организации, работающие с такими семьями.

Результаты исследования проблем семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, составляют научные труды, авторами которых являются Т.С. Зубкова, Н.В. Тимошина. Исследовал социальную реабилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья Л.И. Акатов [1], реабилитацию и образование особого ребенка В. Бациев, В. Корнеев [2]. Научные труды башкирских ученых и исследователей З.А. Хуснутдиновой, Г.И. Куценко, Э.И. Эткина [4], дали многоплановую характеристику проблемам детской инвалидности и предложили различные пути их решения.

Исследователи считают, что существует масса возможностей, чтобы помочь детям с ограниченными возможностями здоровья: преодолеть, одиночество, восстановить способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социализации.

В настоящее время все чаще поднимается тема аутизма. Много материалов в СМИ о проблеме детей-аутистов, о диагностике аутизма и работе с детьми-аутистами.

Аутизм – это нарушение в развитии нервной системы. Под этим термином собрано огромное множество смежных нарушений развития ребенка со схожими внешне чертами [3].

Отдельные профессиональные описания как детей с аутистическими нарушениями психического развития, так и попыток врачебной и педагогической работы с ними стали появляться еще в прошлом столетии. Так, судя по ряду признаков, знаменитый Виктор, «дикий мальчик», найденный в начале прошлого столетия недалеко от французского города Аверона, был аутичным ребенком. С попытки его социализации, коррекционного обучения, предпринятой доктором Э.М. Итаром, и началось, собственно, развитие современной специальной педагогики.

В 1943 году американский клиницист Л. Каннер, обобщив наблюдения одиннадцати случаев, впервые сделал заключение о существовании особого клинического синдрома с

типичным нарушением психического развития, назвав его «синдром раннего детского аутизма». Необходимость идентификации данного синдрома, видимо, настолько назрела, что независимо от Л. Каннера сходные клинические случаи были описаны австрийским ученым Г. Аспергером в 1944 г. и отечественным исследователем С.С. Мнухиным в 1947 г.

Аутизм – это нарушение речи: ее либо нет, либо она сильно отстает от положенного по возрасту уровня. Это избегание контактов – нарушение социального взаимодействия, когда ребенок не заинтересован во взаимодействии. Он находится не с вами, и вытащить его из его занятия в общение очень трудно. Причем это не тот богатый внутренний мир, который, иногда мешает увлеченным игрой детям отвлечься на происходящее вокруг, это нечто, совсем другое. Плюс у таких детей обычно есть повторяющееся поведение, или жестко ограниченные узкими рамками интересы [3]. Это тот специфический набор признаков, который дает повод подозревать аутистический тип развития. Но то, что проявляется одинаково, может иметь совершенно разные причины, и работа с этими детьми так же должна быть разноплановой.

Ранний детский аутизм – это патология развития, которая проявляется до трех лет. Другое дело, что аутизм не всегда вовремя распознают. Есть небольшой процент аутичных детей, нарушение развития которых не распознают вплоть до трех лет. Довольно часто неврологи считают, что задержка речи, особенно у мальчиков, – это возрастное явление, которое не расценивается, как основание для более серьезной диагностики, что приводит к позднему распознаванию детей, которым нужна помощь. Существует, однако, нарушение общения, при котором все эти трудности связаны в один особый и странный узел, где сложно разделить первопричины и следствия и понять не хочет или не может ребенок общаться, а если не может, то почему.

Родителей чаще всего тревожат следующие особенности поведения таких детей: стремление уйти от общения, ограничение контактов даже с близкими людьми, неспособность играть с другими детьми, отсутствие активного, живого интереса к окружающему миру, стереотипность в поведении, страхи, агрессия, самоагрессия. Могут также отмечаться нарастающая с возрастом задержка речевого и интеллектуального развития, трудности в обучении. Характерны сложности в освоении бытовых и социальных навыков [3].

Вместе с тем близкие, как правило, не сомневаются в том, что их внимание, ласка нужны малышу даже в том случае, когда они не могут успокоить и утешить его. Они не считают, что их ребенок эмоционально холоден и не привязан к ним: случается, что он дарит им мгновения удивительного взаимопонимания.

Наиболее яркими внешними проявлениями синдрома детского аутизма, обобщенными в клинических критериях, являются: аутизм как таковой, т. е. предельное, «экстремальное» одиночество ребенка, снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию. Характерны трудности установления глазного контакта, взаимодействия взглядом, мимикой, жестом, интонацией. Обычны сложности в выражении ребенком своих эмоциональных состояний и понимании им состояний других людей. Характерно, что речевые нарушения проявляются в контексте более общих нарушений коммуникации: ребенок практически не использует также мимику и жесты. Кроме того, обращают на себя внимание необычный темп, ритм, мелодика, интонации речи – раннее проявление указанных расстройств (по крайней мере, до 2,5 года), что подчеркивал уже доктор Л. Каннер.

Изучением данного синдрома, поиском возможностей коррекционной работы с



аутичными детьми занималось множество специалистов различного профиля. Вне зависимости от того, какой диагноз будет поставлен в итоге, следует оказывать ребенку незамедлительную помощь, причем междисциплинарную и комплексную. В развитии ребенка физическое запаздывание неизбежно связано с пространственным самоощущением, пространственное восприятие – с умственным развитием, а мышление – с речью и восприятием себя.

Поддерживать ребенка надо сразу с нескольких сторон. На уровне тела – это работа с движением, в плане развития навыков социального взаимодействия – это вовлечение в игру и коммуникацию, попытки вытащить на совместную деятельность по отношению к предмету. На уровне поддержки речевого развития нужна провокация речи, а если нет подражания, то надо вести поиск систем вызывания речи. Опыт специалистов показывает, что, несмотря на тяжесть нарушений, в части случаев возможна успешная социализация таких детей – приобретение навыков самостоятельной жизни и овладение достаточно сложными профессиями. Важно подчеркнуть, что даже в самых тяжелых случаях упорная коррекционная работа всегда дает положительную динамику: ребенок может стать более адаптированным, общительным и самостоятельным в кругу близких ему людей.

По-нашему мнению преодолеть трудности в процессе коммуникации и социализации аутичным детям поможет участие в программе «Развитие эмоционального интеллекта ребенка».

Эмоциональный интеллект – наша способность понимать свои эмоции и эмоции других людей, управлять ими и использовать эмоции для решения разнообразных задач. Работа над развитием эмоционального интеллекта позволяет ребенку эффективно общаться как со сверстниками, так и с взрослыми, не испытывая чрезмерного стресса управлять своим поведением, помогает быть собранным и сосредотачиваться на выполнении определенной деятельности, решении конкретной задачи.

В обычной школе учат читать, считать, писать. Но не учат эмоциональной грамотности – понимать эмоции и причины их возникновения, тем более управлять эмоциями. Не бывает плохих и хороших эмоций. Существует бытовое мнение, что такие эмоции, как злость или страх, «негативные» или «плохие», но давайте посмотрим на них с другой стороны. Наши эмоции – это часть нас самих: они не могут быть хорошими или плохими. Эмоции – это информация и энергия, важные качества для детей-аутистов. А вот то, как мы будем обращаться с этой информацией и энергией другое дело, наши действия могут быть хорошими и плохими или эффективными и неэффективными. Как электричество оно опасно, если вы решите воткнуть шпильку в розетку, тогда оно может даже убить вас. Но это ведь не значит, что электричество плохое. Это значит, что мы должны больше узнать о нем и грамотно использовать его.

Для развития эмоционального интеллекта детей в настоящее время активно внедряется «Программа развития эмоционального интеллекта ребенка», которая основана на методике развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка. Сеть детских школ развития эмоционального интеллекта «ЭИ дети» – единственная в России организация, которая работает на научной модели основателей теории эмоционального интеллекта, профессоров Йельского университета и университета Нью-Гемпшир (Д. Майера, П. Саловея), при личной экспертной поддержке профессора Д. Карузо и профессора Д. Антоньяца. Программа создана и реализуется при научной поддержке Института психологии РАН, Европейской Ассоциации культурных и эмоционально-интеллектуальных проектов (EACEIP). Методики развития эмоционального

интеллекта активно используются в Швейцарии, Великобритании, Испании, Канаде, Германии, США и других странах. Во многих странах они входят в государственные образовательные стандарты.

Данная программа реализуется с детьми с четырех до тринадцати лет и состоит из трех этапов.

Первый этап «Эмоциональная подготовка к школе» (дети 4-6 лет). В рамках данного этапа реализуются следующие направления:

- формируем основу для адаптации к школе;
- учимся понимать свои эмоции и чувства;
- учимся распознавать эмоции и чувства других людей;
- развиваем эмоциональную лексику;
- учимся проявлять эмоции понятными и социально приемлемыми способами.

Второй этап «Развиваем эмоциональный интеллект» (дети 7-10 лет). В рамках данного этапа реализуются следующие направления:

- пополняем эмоциональный словарный запас (углубленное изучение эмоциональной лексики);
- учимся понимать причины и последствия эмоций;
- узнаем, как использовать свои эмоции в различных ситуациях;
- учимся адекватно реагировать на поведение других людей;
- развиваем навыки общения, учимся находить общий язык со сверстниками.

Третий этап «Эмоциональное лидерство» (дети и подростки 11-13 лет). В рамках данного этапа реализуются следующие направления:

- развиваем навыки управления эмоциями;
- вырабатываем стратегии работы с эмоционально-насыщенными состояниями;
- развиваем навыки межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- формируем адекватную самооценку;
- развиваем осознанность.

Интеллектуальные навыки (самоконтроль, память, гибкость мышления, планирование) играют ключевую роль в нашей способности совершать самые разные действия, необходимые для повседневной жизни (например, поддерживать разговор, играть в шахматы, готовить еду, планировать поездки за город и т.д.). Именно данные навыки особенно важны для развития и обучения особых детей.

Эмоционально грамотные дети отличаются от своих сверстников. Они способны понимать чувства других людей, управлять своими эмоциональными реакциями, принимать взвешенные решения, им легче общаться со сверстниками, они с интересом учатся, показывают более высокие академические результаты. Развитый эмоциональный интеллект позволит ребенку принимать решения и эффективно взаимодействовать в социуме. «Программа развития эмоционального интеллекта» – это комплексная система развития эмоционально-интеллектуального потенциала и социальной компетентности ребенка, которая позволит ему уже в детском возрасте научиться решать важные жизненные задачи.

Обучение по программе проходит в анимационной форме, отражающей различные эмоциональные состояния человека. Универсальным для разных культур является список из семи эмоциональных проявлений: гнев, презрение, отвращение, страх, удивление, радость, печаль [4]. Выше перечисленные эмоциональные состояния человека научат детей, имеющих затруднения в общении дружить с эмоциями и грамотно их использовать. Ведь, эмоции – это как фигуры в шахматах, у каждой фигуры есть своя важная роль и все они

«ходят» по определенным правилам. Если не знать правил, то выиграть, никогда не удастся, следовательно, управление эмоциональным состоянием способствует изменению поведения детей.

Развитие эмоционального интеллекта у детей с раннего возраста повышает их успех в зрелом возрасте – это научно доказанный факт. Дети с высокоразвитым эмоциональным интеллектом во взрослой жизни: легче адаптируются в социуме; более гармоничны и счастливы, удовлетворены своей жизнью, более успешны в профессиональной деятельности.

Методика преподавания «Программы развития эмоционального интеллекта».

Программы занятий составлены с учётом возрастных различий и идеально подходят для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Они ориентированы на развитие эмоционального интеллекта ребенка, гармоничное и всестороннее развитие его личности. Благодаря использованию специальных игровых методик удается пробуждать у детей подлинный интерес к общению с окружающими и управлению своими эмоциями.

Занятия охватывают следующие сферы жизни ребенка:

- Совершенствование способности концентрировать свое внимание на выполнении поставленной задачи.

- Отношения со сверстниками: установление эмоционального контакта, развитие эмпатии, навыков управления импульсивными порывами и способности разрешения конфликтов.

- Отношения с взрослыми: совершенствование способности понимать других людей, самоконтроль в стрессовых ситуациях.

- Развитие навыков понимать и принимать себя.

- Способность самопознания, регуляция своих эмоций и способность самосовершенствования.

- Повышение уверенности в себе.

- Использование эмоций в мыслительной деятельности.

- Понимание эмоций.

- Умение эффективно выбирать модель поведения в сложившейся ситуации.

И так, программа развития эмоционального интеллекта, шаг за шагом развивает у особенных детей стремление к эмоциональному контакту, коммуникации, социальному развитию, а также терпение, упорство и сообразительность.

Общение с детьми-аутистами порой очень затруднительно, а порой вообще невозможно. Привлечь их внимание, научить чему-нибудь бывает крайне трудно. Нужно приложить массу усилий, чтобы воспитать аутичного ребенка успешным и счастливым, развить коммуникативные навыки, эмоционально подготовить к обучению в школе, а также повысить мотивацию и интерес к учебе.

Знакомы ли вам такие ситуации?

- ✓ Малыш не желает идти на контакт.

- ✓ Не слушается или не слышит с первого раза.

- ✓ Заикливается на одних и тех действиях.

- ✓ Ребёнок не умеет ждать. Очередь или долгая дорога – целое испытание.

- ✓ Ребенок не желает себя обслуживать.

- ✓ Самостоятельно выполнять определенные действия.

- ✓ Не желает осваивать бытовые и социальные навыки.

- ✓ Ребёнок не доводит начатое дело до конца. Он очень неусидчив.

Участие в программе развития эмоционального интеллекта ребенка поможет решить данные проблемы. Понимая свои эмоции и управляя ими, детям–аутистам будет проще выстраивать свои отношения с окружающими и налаживать основные аспекты своей жизни.

Резюмируя все выше изложенное, можно сказать, что интеллектуальные навыки являются настолько важными, что от их развития зависит вся жизнь человека. Занимаясь развитием интеллектуальных навыков, вы гарантируете ребенку лучший старт для обучения и для всей жизни. Несмотря на то, что особенный ребенок отличается от сверстников, он сможет ставить собственные цели, добиваться их и построить в будущем ту жизнь, которую он действительно захочет.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л.И. Акатов. – М., 2003. – 241 с.
2. Бациев, В. Реабилитация и образование особого ребенка [Текст] : анализ законодательства / В. Бациев, В. Корнеев. – М. : Центр лечебной педагогики (ЦЛП), 2003. – 154 с.
3. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 341 с.
4. Панкратова, А.А. Эмоциональный интеллект [Электронный ресурс] : примеры прогр. формирования / А.А. Панкратова // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2010. – № 1(9). – Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
5. Хуснутдинова, З.А. Медико-социальные проблемы детей-инвалидов и их семей [Текст] / З.А. Хуснутдинова, Г.И. Куценко, Э.И. Эткина. – Уфа, 2011. – 232 с.

#### REFERECES

1. Akatov L.I. Social'naja rehabilitacija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja. Psihologicheskie osnovy: ucheb. posobie dlja studentov vuzov [Social rehabilitation of handicapped children. Psychological aspects]. Moscow, 2003. 241 p.
2. Baciev V., Korneev V. Reabilitacija i obrazovanie osobogo rebenka: analiz zakonodatel'stva [Rehabilitation and education of a special child: analysis of legislation]. Moscow: Centr lechebnoj pedagogiki (CLP), 2003. 154 p.
3. Nikol'skaja O.S., Baenskaja E.R., Libling M.M. Autichnyj rebenok: puti pomoshhi [Autism child : the ways of help]. Moscow: Terevinf, 1997. 341 p.
4. Pankratova A.A. Jemocional'nyj intellekt: primery programmy formirovanija [Emotional intellect: the examples of the program of forming]. *Psihologicheskie issledovanija*: jelektron. nauch. zhurn [Psychological researches]. 2010, no 1(9). URL: <http://psystudy.ru>.
5. Husnutdinova Z.A., Kucenko G.I., Jetkina Je.I. Mediko-social'nye problemy detej-invalidov i ih semej [Medical social problems of invalid children and their families]. Ufa, 2011. 232 p.

УДК 37.048.4

*В.А. Дрягин,*  
доцент кафедры теоретических основ физического воспитания и безопасности  
жизнедеятельности  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

## Военно-профессиональная ориентация учащихся старших классов

*В работе рассматриваются основные формы и методы, применяемые при работе по военно-профессиональной ориентации учащихся старших классов. Автор рассматривает этот процесс как обязательный при проведении занятий по ОБЖ, а также во внеклассной и внешкольной деятельности в которой должны принимать участие учителя-предметники, классные руководители и школьные психологи.*

*Профессия, форма, метод, качество, сознание, воспитание.*

V.A. Dryagin,

docent of the chair of theoretical basis of physical education and safety of life  
activity Shadrinsk state pedagogical university

Shadrinsk, Russia

### **Military-professional orientation of high school students**

*The paper discusses the main forms and methods used in the work on military-professional orientation of high school students. The author considers this process as mandatory for lessons to life safety, as well as in extra-curricular activities in which to participate, subject teachers, class teachers and school psychologists.*

**Keywords:** Profession, form, method, quality, consciousness, education.

Совместным приказом министра образования и науки РФ и министра обороны РФ определены задачи обучения граждан начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях. Одной из задач в этом направлении является проведение военно-профессиональной ориентации на овладение военно-учетными специальностями и выбор профессии офицера.

Военно-профессиональная ориентация учащихся служит для формирования военно-профессиональной направленности личности. Помогает развить способности по осуществлению осознанного профессионального самоопределения по отношению к военным профессиям и службе в целом на основе сопоставления требований, предъявляемых человеку воинскими должностями, военно-учетными специальностями и способностями человека. Целью также является содействие непрерывному росту профессиональных качеств и достижение самореализации личности в области военно-профессиональной деятельности.

Работа в этом направлении должна начинаться с детских лет. Выявление способностей, наклонностей и интересов в процессе воспитания молодого поколения является обязательной задачей. Эффективно работающие секции и кружки принесут немалую пользу. Отдельным разделом по предмету ОБЖ в школе для учеников старших классов предложено изучить порядок подготовки юношей по основам военной службы. На занятиях следует показывать и объяснять, чем похожи военные и гражданские профессии, обращая внимание на их особенность. Приводить примеры, когда приобретенная военная профессия становится профессией на всю жизнь. Особую роль отводить практическим занятиям.

В условиях сокращенных сроков прохождения службы в армии, требования к готовности молодежи для службы повышаются. Проводимые реформы школьного образования требуют пересмотра правил подготовки школьников. Имеет значение и то, какие учебники используются при обучении и на основании каких программ проводится обучение. Подготовка в рамках школьного курса ОБЖ исчерпала свои возможности и требует введения отдельного предмета. Введением одного даже отдельного предмета невозможно решить все проблемы, связанные с подготовкой учащихся к военной службе.

Преподаватель-организатор ОБЖ является должностным лицом образовательной организации на которое возлагаются обязанности по военно-профессиональной ориентации школьников. Неплохо, если учитель сам служил в армии, в этом случае подход к проблеме будет профессиональный. Он должен организовать взаимодействие с учителями различных предметов, классными руководителями, школьными психологами. Формой, дающей положительный результат, при организации военно-профессиональной ориентации молодежи, является участие в ней работников военных комиссариатов, представителей командования воинских частей и военных образовательных учреждений. Непосредственное участие в работе средств массовой информации придает этим мероприятиям значительный вес.

При проведении мероприятий по военно-профессиональной ориентации могут использоваться различные методы (формирования необходимых понятий, организации познавательной и практической деятельности, стимулирования ориентации на подготовку к военной службе, контроля за ходом формирования военно-профессиональной направленности) [1, с. 216].

Военно-профессиональная ориентация учащихся связана с военно-патриотическим воспитанием, формирует патриотическое сознание у молодежи, способствует формированию военно-профессиональной направленности учащихся. Этому способствуют проведение различных военно-спортивных игр, посещение военнослужащих в расположении части, показательные выступления военнослужащих элементов воинского мастерства и др.

Основными формами военно-профессиональной ориентации учащихся являются: военно-профессиональное просвещение, военно-профессиональное воспитание и военно-профессиональная консультация.

В современных условиях реклама является существенной частью жизни нашего общества. Она представляет самостоятельную форму предоставления услуг в виде информации в самой доступной форме. Используя различные приемы и методы воздействия на население по самым эффективным каналам. Все это необходимо использовать в своей деятельности.

Различные методы и формы военно-профессиональной ориентации будут применяться успешнее если воспользоваться возможностями, которые нам дают компьютерные технологии. Их также следует учитывать учителям в своей работе.

Нельзя оставлять без внимания игровые формы обучения, компьютерную информацию. Уделять внимание созданию кружков военно-профессиональной направленности. Применять и другие формы внеурочной работы с молодежью.

В.И.Бачевский указывает, что «в качестве основных компонентов, лежащих в основе формирования готовности старших школьников к военной службе выделены три главных направления этой работе: учебно-урочная деятельность по реализации государственного стандарта, предусмотренного учебной программой ОБЖ; факультативная работа по индивидуальному выбору учащихся в соответствии с учебным планом школы; внеклассная и внешкольная деятельность, определяемая региональными (районными, городскими, областными) программами и планами работы, планами учебных заведений» [2].

Эффективность подготовки молодежи к армейской службе в условиях недостаточного количества учебного времени и выделяемых средств, можно повысить, если усилить их личностную заинтересованность, моральную готовность к преодолению трудностей, возникающих в период прохождения военной службы.

Одним из самых эффективных приемов при формировании психологической готовности к военной службе, сильным побудительным фактором мотивационной готовности к освоению военно-учетных специальностей или поступления в военное образовательное учреждение является встреча с лицами, проходящими службу по призыву, участниками боевых действий.

Военно-профессиональную ориентацию учащихся необходимо проводить с учетом основных принципов: сознательности, свободы выбора, системности, динамичности, индивидуального подхода.

Принцип сознательности предполагает знание особенностей выбранной военной профессии и личных способностей. Способности проверяются практически в деятельности близкой к военной профессии.

Принцип свободы выбора предполагает наличие устойчивого интереса к профессии офицера и не должен осуществляться стихийно.

Принцип системности заключается в комплексном применении различных подходов к работе по профориентации, элементов отражающих взаимодействие организаций и их представителей; в оптимальном наборе методов, средств и формы воспитания учащихся при военно-профессиональном самоопределении.

Принцип динамичности предполагает поэтапный подход к решению задач военно-профессиональной ориентации с учетом особенностей возрастного развития. Он требует учета и правильного использования в процессе профессионального воспитания отдельных возрастных периодов, когда те или иные группы индивидуально-психологических качеств развиваются особенно интенсивно.

Принцип индивидуального подхода требует обязательного соответствия психолого-педагогического воздействия особенностям молодого человека. Поэтому в работе по военно-профессиональной ориентации к каждому из них нужен индивидуальный подход.

Результатом военно-профессиональной ориентации является военно-профессиональная направленность ученика и его умение осознанно осуществлять выбор профессии, сопоставляя свои возможности с требованиями, предъявляемыми к специалистам на тех или иных воинских должностях и имеющих военно-учетные специальности.

Государственная система военно-профессиональной ориентации граждан является частью общегосударственной системы профессиональной ориентации и психологической поддержки населения [4].

Большим делом государственного значения является привлечение внимания школьников к востребованным профессиям.

Военно-профессиональная ориентация обязательна с военно-экономической стороны, потому что помогает эффективно использовать в армии финансовые, материальные и людские ресурсы. Такое использование приводит к положительному результату, а затраты на подготовку кадров для армии и дальнейшее их профессиональное совершенствование снижаются.

Основной этап военно-профессиональной ориентации приходится на 10-11-е классы средней школы. На этом этапе завершается обучение и возникает необходимость принимать решение о выборе своей будущей профессии. Идет непосредственная подготовка к военной службе.

В современных условиях формирование воинского призвания у старшеклассников

идет по двум направлениям. Первое направление является стихийным и основывается на ошибках и пробах. Другое направление существует в системе военно-профессиональной ориентации где воинское призвание формируется [3].

Правильно организованные пятидневные сборы с учащимися 10-классов окажут помощь в принятии решения. В результате выигрывают все.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абаскалова, Н.П. Методика обучения безопасности жизнедеятельности в школе [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.П. Абаскалова, Л.А. Акимова, С.В. Петров. – Новосибирск : АРТА, 2011. – 304 с.
2. Бачевский, В. И. Педагогические основы подготовки старших школьников к военной службе [Электронный ресурс] / В.И. Бачевский // Наука/Педагогика : [web-сайт]. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskie-osnovy-podgotovki-starshih-shkolnikov-k-voennoy-sluzhbe>. – 22.01.2018.
3. Корнев, А.А. Военно-ориентационная работа с молодежью [Электронный ресурс] / А.А. Корнев // Международная ассоциация ученых, преподавателей и специалистов (Российская академия естествознания) : [web-сайт]. – Режим доступа: <https://rae.ru/forum2012/290/2069>. – 24.01.18.
4. Организация военно-профессиональной ориентации [Электронный ресурс] // Медпортал.com : [web-сайт]. – <https://медпортал.com/psihologiya-pedagogika-voennaya/organizatsiya-voenno-professionalnoy.html>. – 24.01.18.

#### REFERENCES

1. Abaskalova N.P., Akimova L.A., Petrov S.V. Metodika obuchenija bezopasnosti zhiznedejatel'nosti v shkole: ucheb. posobie dlja studentov ped. vuzov [Methodics of teaching the safety life activity at school]. Novosibirsk: ARTA, 2011. 304 p.
2. Bachevskij V.I. Pedagogicheskie osnovy podgotovki starshih shkol'nikov k voennoj sluzhbe [Elektronnyj resurs] [Pedagogical basis of training senior pupils for military service]. *Nauka/pedagogika* [Science/Pedagogy]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskie-osnovy-podgotovki-starshih-shkolnikov-k-voennoy-sluzhbe> (Accessed 22.01.2018).
3. Kornev A.A. Voенно-orientacionnaja rabota s molodezh'ju [Elektronnyj resurs] [Military oriental work with young people]. *Mezhdunarodnaya assotsiatsiya uchenykh, prepodavatelei i spetsialistov (Rossiiskaya akademiya estestvoznaniya)* [International association of scientists, teachers and specialists (Russian academy of natural sciences)]. URL: <https://rae.ru/forum2012/290/2069> (Accessed 24.01.18).
4. Organizacija voenno-professional'noj orientacii [Elektronnyj resurs] [The organization of military professional orientation]. *Medportal.com* [Medicalportal.com]. URL: <https://medportal.com/psihologiya-pedagogika-voennaya/organizatsiya-voenno-professionalnoy.html> (Accessed 24.01.18).

УДК 378.1

*Н.М. Жданова,*  
канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

**Подготовка студентов к формированию личностных универсальных  
учебных действий у младших школьников**



*В статье рассмотрены теоретические вопросы формирования личностных универсальных учебных действий у младших школьников, в рамках подготовки будущих учителей начальных классов в вузе.*

*Подготовка студентов, универсальные учебные действия, личностные универсальные учебные действия.*

*N.M. Zhdanova,*  
cand. of pedagogical sciences, docent of the chair of theory and methodic of  
primary education Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

### **To prepare students for the formation of personal universal educational actions of Junior schoolchildren**

*The article considers theoretical issues of formation of personal universal educational actions of Junior schoolchildren, in preparation of future elementary teachers at the University.*

**Keywords:** *Training, universal educational actions, personal universal educational actions.*

Одним из основных требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) является создание инновационной модели личностно-ориентированного развития учащихся начальных классов включающую универсальные учебные действия (УУД), которые позволяют младшим школьникам осуществлять самоорганизацию своей деятельности. Реализовать данные требования могут только подготовленные в данной области учителя начальных классов.

Подготовка студентов к формированию личностных универсальных учебных действий представляет собой специально организованный педагогический процесс, направленный на формирование готовности будущих учителей к избранной деятельности и основанный на присвоении знаний теоретической направленности и практических умений, становлении личностных качеств, способствующих эффективной реализации данного направления образовательного процесса [1].

По нашему мнению, данный вид подготовки будущих учителей начальных классов необходимо начинать с теоретических основ. Широкое понимание термина «универсальные учебные действия» (УУД) включает умение учиться, включающее в себя саморазвитие и самосовершенствование через сознательное и активное усвоение новых элементов социального опыта. В узком смысле, с психологической точки зрения это понятие определяется как система способов действия младших школьников, в том числе навыков учебной деятельности, включающих как усвоение новых знаний самостоятельно, так и организация вышеназванного процесса.

Основополагающим высказыванием о личностном развитии ребенка в ходе обучения является создание условий для формирования УУД, которые в данном случае выступают основой образовательного процесса, результат которого отражен в уровне сформированности требуемых знаний, умений навыков. В данном случае они рассматриваются как следствие реализации соответствующих определенной цели действий, их формирование протекает лишь при условии включения самих учащихся в целенаправленную деятельность. При этом качество усвоенных знаний зависит от разнообразия и характера сформированных универсальных действий [4].

Личностные УУД направлены на обеспечение ценностно-смысловой ориентации младших школьников реализуемой в рамках межличностного общения. Они выступают фундаментом для процесса формирования всех остальных, необходимых для младших

школьников видов действий. Без сформированных ценностно-смысловых представлений учащиеся начальных классов не смогут выполнить регулятивные УУД. Ценностный и личностный аспект носят и коммуникативные действия. В практике работы современного начального общего образования личностные УУД направлены на создание условий обеспечения обучающихся осознания значимости решения учебных задач, опираясь на реальные жизненные цели и ситуации

Критериальные оценки уровня сформированности личностных УУД у обучающихся включают следующие показатели: соответствие возрастнo-психологическим нормативным требованиям; соотношение свойств личностных УУД заранее заданным требованиям. Свойства действий, подлежащие оценке, включают: уровень (форму) выполнения действия, полноту (развернутость), разумность, сознательность (осознанность), обобщенность, критичность и освоенность (Л.С. Выготский) [2].

Рассмотрим более подробно вышеназванные показатели. Современные ученые выделяют три основных уровня действий, появляющихся: в форме преобразования реальных вещей и их материальных заместителей; в речевой или словесной форме; в умственной форме.

Полноту действий определяют через полноту выполненной операции и характеризуют развернутое и сокращенное действие [3].

Характеристика разумности действий предполагает направленность обучающихся на существенные условия необходимые для выполнения действий, степень дифференциации существенных и несущественных условий, необходимых для достижения поставленных целей. Разумность также проявляется через особенность обучающихся ориентироваться в информации, осуществлять целенаправленный и успешный поиск, выделять необходимые и достаточные условия решения задачи. Однако не всегда, действия, направленные на нахождение правильного результата, характеризуются разумностью, часто это может быть следствием механического запоминания, без осознания существенных связей между предметами и явлениями. Учителю начальных классов необходимо учитывать этот факт и пытаться избегать этого в своей работе.

Сознательность (осознанность) понимается нами как возможность отражения в речи содержания действия, последовательности его операций значимых для выполнения условий и достижения результата. Разумность и осознанность в значительной степени обеспечивают обобщенность действия.

Обобщенность предполагает возможность переноса и использования учащимися действия, как способа решения задачи, в новые ситуации и разнообразные предметные сферы. Умение применять обобщенность в своей деятельности выступает, через широту переноса уже имеющихся знаний и характеризуется как мера обобщенности.

Критичность проявляется в понимании и осознании действий, через его функционально-структурную и содержательную составляющую, осознании соответствия приема действия реальным условиям его выполнения и выбора оснований выполненного действия

Освоенность или мера овладения действием характеризует его временные характеристики и легкость перехода от одной формы действия к другой. Обычно здесь говорят о степени автоматизированности действия, временных и силовых показателей.

Необходимо довести до сознания студентов понимание того, что именно универсальные учебные действия представляют собой элемент комплекса, в котором каждый вид учебных действий развивается во взаимодействии с другими учебными

действиями, подчиняясь законам возрастного развития младших школьников.

В ходе учебных занятий студенты должны усвоить, что именно в начальной школе общение является одним из важнейших видов деятельности обучающихся. Общаясь, дети обмениваются знаниями и накопленным социальным опытом. Так, происхождение личностных действий определяется развитием коммуникации и общения ребенка с социальным (учитель) и близким (родители) взрослым и сверстниками. В ходе общения у младших школьников формируется саморегуляция своего поведения, и будущие учителя должны помнить, что это длительный процесс, предполагающий учет индивидуальных и возрастных особенностей. Именно в младшем школьном возрасте оценки взрослых и в первую очередь учителя способствуют формированию представления о себе и своих возможностях. У детей развивается самооценка, самоуважение, самопринятие [5, с. 87].

Таким образом, подготовка студентов к формированию личностных универсальных учебных действий представляет собой специально организованный педагогический процесс, направленный на формирование готовности будущих учителей к избранной деятельности и основанный на освоении теоретических знаний и практических умений, развитии личностных качеств, обеспечивающих успешность данного направления образовательного процесса, в рамках которой студенты усваивают, что личностные универсальные учебные действия обеспечивают развитие таких качеств личности младших школьников как способность соотносить свои поступки с общепринятыми этическими и моральными нормами, способность оценивать свое поведение и поступки, понимание основных моральных норм.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Жданова, Н.М. Подготовка студентов педвуза к патриотическому воспитанию учащихся / Н.М. Жданова // *Мировая образовательная политика в контексте трансформации системы образования*. – Чебоксары : НИИ педагогики и психологии, 2010. – С. 159-165.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // *Собрание сочинений*. – М., 1982. – Т. 2. – С. 5-361.
3. Дусавицкий, А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 208 с.
4. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
5. Петерсон, Л.Г. Формирование и диагностика организационно-рефлексивных общеучебных умений в образовательной системе «Школа 2000...» : метод. пособие / Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов. – М. : АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2009. – 112 с.

#### REFERENCES

1. Zhdanova N.M. Podgotovka studentov pedvuza k patrioticheskomu vospitaniyu uchaschikhsya [The preparation of students of pedagogical higher educational institution to the patriotic up-bringing of schoolchildren]. *Mirovaya obrazovatel'naya politika v kontekste transformatsii sistemy obrazovaniya [The world educational policy in the context of transformation of the system of education]*. Cheboksary: NII pedagogiki i psikhologii, 2010, pp.159-165.
2. Vygotskiy L.S. Myshleniye i rech' [Intellection and speech]. *Sobraniye sochineniy. T. 2 [Collection of compositions. Vol. 2]*. Moscow, 1982, pp. 5-361.
3. Dusavitskiy A.K. Razvitiye lichnosti v uchebnoy deyatel'nosti [The development of the personality in academic activity]. Moscow: Dom pedagogiki, 1996. 208 p.
4. Pedagogika: bol'shaya sovrem. entsikl. [Pedagogics] / sost. E.S. Rapatsevich. Minsk: Sovrem. slovo, 2005. 720 p.

5. Peterson L.G., Agapov YU.V. Formirovaniye i diagnostika organizatsionno-refleksivnykh obshcheuchebnykh umeniy v obrazovatel'noy sisteme «Shkola 2000 ...»: metod. posobiye [Formation and diagnostics of organizational reflexive academic skills in the educational system “School 2000”]. Moscow: APK i PPRO, UMTS «Shkola 2000 ...», 2009. 112 p.

УДК 373.3

*Н.М. Жданова,*  
канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
*Т.В. Грибанова,*  
бакалавр педагогического факультета  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Теоретические аспекты проблемы развития исследовательских умений младших школьников**

*В статье рассматриваются актуальные вопросы проблемы развития исследовательских умений у учащихся начальных классов. Особое внимание уделяется теоретическим аспектам данной проблемы.*

*Учебно-исследовательская деятельность, умения, исследовательские умения.*

*N.M. Zhdanova,*  
cand. of pedagogical sciences, docent of the chair of theory and methodic of  
primary education Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia  
*T.V. Gribanova,*  
bachelor of the pedagogical faculty Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

### **Theoretical aspects of problems of development of research skills**

*The article considers topical issues in the development of research skills among primary school pupils. Special attention is paid to theoretical aspects of the problem.*

**Keywords:** *Educational research activity, skills and research skills.*

Мы живем в веке постоянного прогресса и развития. В связи с этим наши знания стали устаревать. Поэтому человек должен развиваться самостоятельно, все время искать что-то новое, интересное и познавательное, а его образование должно быть непрерывным процессом в течение всей жизни. Задачей педагога является научить учащихся самостоятельно искать необходимые знания, он должен поощрять творческое осмысление ими содержания действительности. Одним из способов является учебно-исследовательская деятельность, которая позволяет перейти от репродуктивного способа обучения к творческому.

Учебно-исследовательская деятельность - это организуемая педагогом с использованием преимущественно дидактических средств косвенного и перспективного управления деятельность учащихся, направленная на поиск объяснения и доказательства

закономерных связей и отношений экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в которой доминирует самостоятельное применение приемов научных методов познания и в результате которой учащиеся активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения и способности [4, с.7].

Главной задачей исследовательского обучения является формирование у учащихся особых знаний, а также общих умений и навыков, которые нужны в исследовательском поиске. Если школьник сумеет овладеть важными когнитивными инструментами, то он будет успешен в своей деятельности. Действенное использование специальных навыков и умений исследовательского поиска ученые рассматривают как важнейший фактор познавательной потребности (Богоявленская Д.Б., Брунер Дж., Лейтес Н.С., Леонтович А.В. и др.). Современная психолого-педагогическая литература диктует умение как использование имеющихся знаний и навыков для выбора приемов действия в соответствии с целью.

В педагогике под умениями понимают освоение субъектом способов осуществления действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков, которые формируются путем упражнений и создают возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях [6, с.25].

Существует большое множество подходов к определению сущности понятия «исследовательские умения». Е.С. Деменьтева раскрывает исследовательские умения как способность самостоятельно осуществлять наблюдения, эксперимент, решать исследовательские задачи [1].

Представители другого подхода (М.Н. Поголяева, П.Ю. Романов) под исследовательскими умениями понимают способность осуществлять действия в рамках реализуемой исследовательской деятельности.

В.А. Сластенин считает, что исследовательское умение представляет собой осуществление самостоятельно проведенных наблюдений и опытов, в ходе решения исследовательских задач. Он также подчеркивает, что «навыки исследователя предполагают... умение вести сравнение, анализ, производить выделение существенных признаков, делать обобщения и выводы» [5, с.14].

К числу основных действий В.С. Лазарев относит действия, которые ребенок выполняет при решении исследовательских задач и относит следующие: постановка исследовательских задач; планирование решения задач; выдвижение гипотез; построение измеряемых величин и измерительных шкал; сбор исходной информации (наблюдение); экспериментирование; анализ данных экспериментов или наблюдений и построение обобщений; построение моделей действительности и работа с моделями [2].

В младшем школьном возрасте необходимо формировать умения навыки логического и творческого мышления, которые в будущем понадобятся для решения исследовательских задач. Существует несколько видов исследовательских умений: поднимать проблемы; задавать вопросы; излагать предположения; давать определения понятиям; классифицировать; наблюдать; проводить эксперименты; делать выводы и умозаключения; доказывать и защищать свои идеи.

На данный момент в практике достаточно популярным является метод проектов, который способен решать не только учебные задачи, но и воспитательные.

Проект означает получение результата за определенное время при помощи ресурсов. Описание конкретной ситуации, которая должна стать лучше, и предложение методов, которые сделают ее совершеннее.

Проект буквально – «брошенный вперёд», а проектирование – процесс создания проекта. Создавая проект, учащийся может проявить себя в обществе, сформировать у себя социальную позицию, приобрести навык организации и классификации, различные творческие способности, а главное - подчеркнуть индивидуальность.

Технология проектного обучения появилась в начале прошлого века в Америке, в более поздний период ее идеи проникли в советскую педагогику, к сожалению идеи Д.Дьюи и его последователей не прижились в отечественной теории обучения и воспитания. Ценной для нас является идея Д. Дьюи о том, что знания и опыт ребёнок должен получать в процессе исследования проблемной ситуации, составляя различные модели, схемы и проводя эксперименты и опыты. Проектирование, в его понимании основывается на самостоятельном преодолении трудностей и поиск учеником необходимой информации. Он сам планирует, свои действия и решает задачи практической направленности.

Использование метода проектов позволяет успешно осуществлять социализацию обучающихся в современном информационном пространстве, что способствует формированию у него личностных качеств, в том числе информационной культуры [30,19].

Любой этап осуществления проекта можно включить системно-деятельностный подход, который способен развить творческие способности.

В педагогической науке понятие развитие понимается как целенаправленное накопление информации с последующей ее классификацией; процесс последовательных изменений, характеризующих переход от низших уровней к высшим.

Таким образом, развитие исследовательских умений у младших школьников представляет собой, качественное изменение к лучшему, стремление к идеалу и отличается характерным объектом, источником, механизмом, формами и направленностью.

Исследуя, школьники опираются на свои интересы и знания, что обеспечивает самостоятельное направление и обучение, позволяет индивидуализировать и дифференцировать образовательный процесс, а также развить исследовательские умения.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дементьева, Е.С. Формирование исследовательских умений в процессе самостоятельной деятельности / Е.С. Дементьева // Вестник ГУУ. – 2009. – № 30. – С. 28-30.
2. Елекенова, Л.З. Сущностная характеристика понятия «исследовательские умения школьников» / Л.З. Елекенова // Вестник ПГУ. – 2010. – № 4. – С. 26-35.
3. Засоркина, Н.В. Метод проектов в начальной школе: система реализации / авт.-сост. Н.В. Засоркина [и др.]. – Волгоград : Учитель, 2010. – 135 с.
4. Мухина, В.С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности : сб. ст. / под ред. А. С. Обухова. – М. : НИИ Школьных технологий, 2006. – 203 с.
5. Сандалова, Н.Н. Формирование исследовательских умений у младших школьников / Н.Н. Сандалова // Начальная Школа. – 2015. – № 6. – С. 47-51.
6. Сластенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

#### REFERENCES

1. Dementieva E.S. Formirovanie issledovatel'skih umenij v processe samostojatel'noj dejatel'nosti [Formation of research skills in the process of independent activity]. *Vestnik Universiteta [Bulletin of the University]*. 2009, no. 30, pp. 28-30.
2. Elekenova L.Z. Cushhnostnaja harakteristika ponjatija «issledovatel'skie umenija shkol'nikov» [Essential

characteristics of the concept of «research skills of students». *Vestnik PSU [Bulletin of the PSU]*. 2010, no 4, pp. 26-35.

3. Zasorkina N.V. [i dr.] *Metod proektov v nachal'noj shkole: sistema realizacii [Project method in the primary school: system of realization]*. Volgograd: Teacher, 2010. 135 p.

4. Muhina V.S. *Psihologicheskij smysl issledovatel'skoj dejatel'nosti dlja razvitija lichnosti: sb. st. [The Psychological sense of the research activity for the development of personality : the collection of articles]*. In Obuhova A.S. (ed). Moscow: Publ. NII of School technology, 2006. 203 p.

5. Sandalova N.N. *Formirovanie issledovatel'skih umenij u mladshih shkol'nikov [Formation of research abilities of junior schoolchildren]*. *Nachal'naja Shkola [Primary School]*, 2015, no 6, pp. 47-51.

6. Slastenin V.A. *Pedagogika: ucheb.posobie dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Pedagogics]*. In Slastenin V.A. (ed.). Moscow: Academy, 2002. 576 p.

УДК 373.2

*М.А. Забоева,*

канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Педагогическое сопровождение семьи как актуальная задача современной системы дошкольного образования**

*В статье содержится обоснование актуальности проблемы организации педагогического сопровождения семьи как субъекта системы дошкольного образования. В ней раскрывается значение семейного воспитания для развития личности дошкольника, представлены некоторые эффективные формы взаимодействия детского сада и семьи.*

*Дошкольник, семья, педагогическое сопровождение, семейное воспитание, дошкольная образовательная организация, субъектность.*

*М.А. Zabojeva,*

cand. of pedagogical sciences, senior tutor of the chair of theory and methodic  
of pre-school education Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

### **Pedagogical support of the family as an actual task of the modern system of preschool education**

*The article substantiates the urgency of the problem of organizing the pedagogical support of the family as a subject of the preschool education system. It reveals the importance of family education for the development of the preschooler's personality, presents some effective forms of interaction between the kindergarten and the family.*

**Keywords:** *preschool child, family, pedagogical support, family education, pre-school educational organization, subjectivity.*

Модернизация современной системы дошкольного образования привела к пересмотру позиции семьи в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка: из объекта педагогического воздействия она превратилась в субъект эффективного взаимодействия. Исследованиями доказано первостепенное значение семьи в формировании личности (Л.В.

Загик, М.И. Лисина, А.С. Макаренко, Т.А. Маркова, А.В. Мудрик, В.В. Столин, А.С. Спиваковская и др.) [1; 6]. Семья обладает рядом преимуществ перед другими социальными институтами общества: наличие доверительной, комфортной, доброжелательной атмосферы, индивидуальный подход к каждому члену семьи, реализация гедонистической функции. Основы нравственного сознания, мировоззрения и позитивного, созидательного отношения к окружающему миру, без сомнения, закладываются в семье.

Ответственность родителей за воспитание ребенка закреплена на законодательном уровне и нашла отражение в Конституции Российской Федерации, Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации», Федеральном государственном стандарте дошкольного образования [12]. Тем не менее, практика работы современных дошкольных образовательных организаций показывает, что не все родители в полной мере осознают воспитательный потенциал семьи, многие из них убеждены, что воспитание и развитие ребенка – это задача исключительно педагогов детского сада и школы. Часть родителей осознает собственную ответственность, но не обладает необходимым уровнем педагогической культуры и нуждается в стимуле и помощи извне – от компетентных специалистов.

Принятие пассивной позиции по отношению к процессу воспитания и обучения ребенка влечет за собой серьезные последствия: отсутствие взаимопонимания между родителями и ребенком, отсутствие единства в подходах к воспитанию ребенка со стороны образовательного учреждения и семьи, неуважительное отношение детей к педагогам и учебному процессу (как следствие неуважительного, потребительского отношения родителей к педагогам и учебно-воспитательному процессу и др.). В связи с этим особую актуальность сегодня приобретает проблема формирования субъектной позиции семьи в образовательном процессе. При этом важно не просто разъяснить родителям права и обязанности по воспитанию ребенка, но выстроить взаимодействие с семьей в форме педагогического сопровождения, предусматривающего систематическую, последовательную работу в данном направлении. Такое социальное партнерство, основанное на взаимном уважении, ориентированное на гармоничное развитие воспитанников, поможет родителям не только разрешить реально существующие трудности и проблемы в воспитании, но и предупредить некоторые потенциально возможные.

Согласно исследованиям Л.Г. Голубевой, Н.А. Гордовой, Т.Н. Дороновой, Е.С. Евдокимовой, активное участие родителей в жизни собственных детей способствует осознанию ими особенностей мира детства, обеспечивает отказ от авторитарного стиля в общении, стимулирует формирование искренней заинтересованности в действиях ребенка и способности к оказанию эмоциональной поддержки [3].

Современные родители, несмотря на дефицит свободного времени, ускоренный темп жизни, зачастую низкий уровень жизни, по большей части удовлетворены качеством современного дошкольного образования и готовы к взаимодействию с педагогами в интересах развития собственного ребенка [11]. Так, проведенное нами исследование читательского интереса старших дошкольников и их родителей показало, что большая часть родителей (около 86%) уделяет внимание вопросу литературного образования собственного ребенка. При этом многие указали на недостаточную информированность в данном вопросе и целесообразность проведения специальной работы с ними по повышению их уровня педагогической культуры. В частности, родители мало знакомы с произведениями детской литературы современных поэтов и писателей, произведениями авторов родного края и нуждаются в обогащении имеющихся знаний.



Подтверждают готовность родителей к сотрудничеству с детским садом в целях развития ребенка и данные анкетирования, проведенного с целью изучения отношения родителей к проблеме здоровьесбережения. Были исследованы отношение родителей к проблеме формирования у детей потребности в ведении здорового образа жизни, соблюдение его правил самими родителями, знание путей и способов сохранения и укрепления собственного здоровья и здоровья ребенка, потребность в оказании методической помощи в данном вопросе со стороны детского сада [5].

Анализ ответов родителей показал, что у большинства родителей (66 %) имеется низкий уровень развития педагогической культуры по исследуемой проблеме. Часть родителей имеет средний уровень (17 %), и 17% обладают высоким уровнем. В целом, можно отметить, что родителей волнуют проблемы сохранения здоровья детей. Однако современные родители, как правило, не могут уделить достаточно времени и внимания для работы с детьми в этом направлении; другие родители сами не владеют навыками здоровьесберегающего поведения и не могут транслировать их детям. Только некоторые родители стараются использовать личный пример, однако большинство действуют в основном запретами. Таким образом, очевидно, что родители нуждаются в помощи и готовы взаимодействовать с дошкольными образовательными организациями в рамках проблемы сохранения и укрепления здоровья детей.

Становится очевидной необходимость разработки и реализации педагогического сопровождения семьи с целью формирования ее субъектной позиции по отношению к педагогическому процессу, оказания грамотной и своевременной методической помощи родителям.

Обращаясь к содержанию понятия «сопровождение», отметим, что на сегодняшний день оно часто используется в «педагогике успеха» [9; 10]. При этом сопровождение рассматривается в качестве метода, обеспечивающего создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных проблемных ситуациях [7].

Разделяя точку зрения Н.Л. Коноваловой, мы будем понимать под сопровождением взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого. При этом сопровождение, на наш взгляд, носит превентивный, профилактический характер и позволяет предупредить появление некоторых педагогических проблем [4].

Педагогическое сопровождение, как отмечает Н.П. Спирина, представляет собой процесс взаимодействия следующих функций: направления, взаимодействия, соучастия, стимулирования, совершенствования. Реализация таких взаимодополняющих функций в процессе педагогического сопровождения семьи, на наш взгляд, будет способствовать формированию субъектной позиции родителей в деле воспитания и развития детей.

Педагогическое сопровождение семьи воспитанника осуществляется как в традиционных формах взаимодействия детского сада и семьи (презентация дошкольной образовательной организации, педагогический совет с участием родителей, телефон доверия, посещение семьи, открытые занятия с детьми в дошкольной образовательной организации для родителей, общие собрания с родителями), так и в новых (университет педагогических знаний, читательские конференции по книгам о воспитании, родительские конференции, библиотеки для родителей при дошкольных образовательных организациях) [2; 8]. Организация «Школ ответственного родительства», проведение, исходя из запросов и потребностей семьи, тематических консультаций, тренингов, практикумов для родителей в образовательных учреждениях, совместных с семьями воспитанников спортивных

мероприятий, творческих конкурсов способствуют формированию субъектности семьи, занимающей не просто активную, но деятельную позицию. Такое осознанное и ответственное родительство – неограничиваемый вклад в развитие ребенка.

Педагогическое сопровождение семьи ребенка дошкольного возраста – это только первая ступень в системе отношений «педагог – родители». Успешный первый опыт эффективного взаимодействия семьи с образовательным учреждением заложит фундамент долгосрочных плодотворных отношений родителей и педагогических работников в системе непрерывного образования.

Таким образом, формирование субъектной позиции семьи в вопросах воспитания ребенка – чрезвычайно важная и актуальная задача, требующая незамедлительного решения и объединения усилий квалифицированных специалистов в области дошкольного образования, разработки и организации педагогического сопровождения семьи ребенка дошкольного возраста.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Н.А. Оптимизация взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н.А. Андреева. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2008. – 106 с.
2. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
3. Давыдова, О.И. Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями [Текст] / О.И. Давыдова, А.А. Майер. – СПб. : Детство-Пресс, 2013. – 128 с.
4. Евдокимова, Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника [Текст] / Е.С. Евдокимова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
5. Забоева, М.А. К вопросу о соотношении понятий «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка» [Текст] / М.А. Забоева // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 3 (19). – С. 43-48.
6. Забоева, М.А. Педагогическая поддержка процесса формирования основ здоровьесберегающей компетенции у детей старшего дошкольного возраста [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Забоева Майя Алексеевна. – Челябинск, 2013. – 185 с.
7. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] : учебник и практикум для СПО / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 219 с.
8. Казакова, Е.И. Сопровождение региональных проектов развития образовательных систем: кратко о методологии [Текст] / Е.И. Казакова // Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования / ред. Е.И. Казакова, А.М. Моисеев. – М. : РОССПЭН, 2003.
9. Козлова, А.В. Работа ДОУ с семьей: диагностика, планирование [Текст] : конспекты лекций, консультации, мониторинг / А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 112 с.
10. Пичугина, Г.В. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании [Текст] / Г. В. Пичугина // Школа и производство. – 2009. – № 8. – С. 3-6.
11. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка [Текст] / под ред. Л.И. Шипицыной. – М. : Владос, 2003. – 528 с.
12. Собкин, В.С. Отношение родителей детей дошкольного возраста к образовательному процессу в детском саду: удовлетворенность, оценка качества и эффективности обучения [Текст] / В.С. Собкин, Ю.А. Халутина // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2018. – № 1(83). – С. 6–18.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

## REFERENCES

1. Andreeva N.A. Optimizacija vzaimodejstvija doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija i sem'i: ucheb.-metod. posobie [Optimization of interaction of pre-school educational establishment and family]. Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechati, 2008. 106 p.
2. Zvereva O.L., Ganicheva A.N. Semejnaja pedagogika i domashnee vospitanie: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij [Family pedagogics and home up-bringing]. Moscow: Akademija, 2002. 160 p.
3. Davydova O.I., Majer A.A. Kompetentnostnyj podhod v rabote doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija s roditeljami [Competitive approach in the work of pre-school educational establishment with parents]. Saint-Petersburg: Detstvo-Press, 2013. 128 p.
4. Evdokimova E.S. Pedagogicheskaja podderzhka sem'i v vospitanii doshkol'nika [Pedagogical support of the family in the up-bringing of pre-school child]. Moscow: TC Sfera, 2005. 96 p.
5. Zaboeva M.A. K voprosu o sootnoshenii ponjatij «pedagogicheskoe soprovozhdenie» i «pedagogicheskaja podderzhka» [To the question of correlation of the concepts “pedagogical accompaniment” and “pedagogical support”]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta [Herald of Shadrinsk State Pedagogical Institute]*, 2013, no. 3 (19), pp. 43-48.
6. Zaboeva M.A. Pedagogicheskaja podderzhka processa formirovanija osnov zdorov'esberegajushhej kompetencii u detej starshego doshkol'nogo vozrasta: diss. kand. ped. nauk.: 13.00.02 [Pedagogical support of the process of forming the basis of health safety competence of senior pre-school children]. Cheljabinsk, 2013. 185 p.
7. Zvereva O.L., Ganicheva A.N. Semejnaja pedagogika i domashnee vospitanie : uchebnik i praktikum dlja SPO [Family pedagogy and home education]. 2-e izd., pererab. i dop. Moscow : Publ. Jurajt, 2016. 219 p.
8. Kazakova E.I. Soprovozhdenie regional'nyh proektov razvitija obrazovatel'nyh sistem: korotko o metodologii [Accompanying of regional projects of the development of educational systems: shortly about methodology]. *Metodologija i metodika soprovozhdenija regional'nyh proektov razvitija obrazovanija [Methodology and methodic of accompanying of regional projects of the development of education]*. In Kazakova E.I., Moiseev A.M. (eds.). Moscow: ROSSPJeN, 2003.
9. Kozlova A.V., Desheulina R.P. Rabota DOU s sem'ej: diagnostika, planirovanie: konspekty lekcij, konsul'tacii, monitoring [The work of pre-school educational establishments with the family: diagnostics, planning]. Moscow: TC Sfera, 2005. 112 p.
10. Pichugina G.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie i pedagogicheskaja podderzhka obuchajushhihsja v tehnologicheskom obrazovanii [Pedagogical accompanying and pedagogical support of the students in technological education]. *Shkola i proizvodstvo [School and production]*, 2009, no. 8, pp. 3-6.
11. Psihologo-pedagogicheskoe konsul'tirovanie i soprovozhdenie razvitija rebjonka [Psychological pedagogical consulting and accompanying of the development of a child]. In Shipicynoj L.I. (ed.). Moscow: Vlastos, 2003. 528 p.
12. Sobkin V.S., Halutina Ju.A. Otnoshenie roditel'nej detej doshkol'nogo vozrasta k obrazovatel'nomu processu v detskom sadu: udovletvorennost', ocenka kachestva i jeffektivnosti obuchenija [The relation of the parents to the educational process in pre-school educational establishment: satisfaction, evaluation of the quality and the effectiveness of education]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teorija i praktika [Modern pre-school education. Theory and practice]*. Moscow, 2018, no. (83), pp. 6–18.
13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija [Elektronnyj resurs] [Federal state educational standard of pre-school education]. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok>.

УДК 377.1

Ю.М. Иванова,  
магистрант факультета технологии и предпринимательства  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
Н.В. Ипполитова,  
доктор пед. наук, профессор кафедры профессионально-технологического  
образования  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Опыт социально-профессиональной адаптации студентов организации среднего профессионального образования**

*В статье рассматривается опыт осуществления социально-профессиональной адаптации студентов организации среднего профессионального образования. На конкретных примерах раскрывается содержание основных аспектов, методы и формы социально-профессиональной адаптации обучающихся.*

*Социально-профессиональная адаптация студентов колледжа, методы и формы социально-профессиональной адаптации студентов.*

Yu.M. Ivanova,  
graduate student of the Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
N.V. Ippolitova,  
doctor of pedagogics, professor Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia

### **Practice of social-professional adaptation of the college students**

*The article describes the practice of the students' social-professional adaptation in the Shadrinsk Polytechnical college. The content of the main aspects, methods and forms of the students' social-professional adaptation are presented with real examples.*

***Keywords:** social-professional adaptation of the college students, methods and forms of the students' social-professional adaptation.*

Важной целью среднего профессионального образования в современных условиях является подготовка компетентного специалиста соответствующего уровня и профиля, способного к эффективной самостоятельной жизнедеятельности в изменяющихся социально-профессиональных условиях, к успешной адаптации к нормам и ценностям как социальной, так и профессиональной среды.

Феномен адаптации рассматривается с позиций различных наук, что обуславливает наличие различных трактовок данного понятия, определяющих его как процесс приспособления организма к окружающим условиям; как результат этого приспособления и как цель, к которой стремится организм. Соответственно выделяются различные уровни (виды) адаптации человека к требованиям окружающей среды (физиологический, психический, социальный).

Применительно к предмету нашего исследования нас интересует понятие «социально-профессиональная адаптация студентов организации СПО». На основе

научного анализа мы рассматриваем данный феномен как педагогический процесс, основанный на взаимодействии преподавателей и студентов и направленный на приспособление студентов к сложившейся социальной и профессиональной среде посредством активной реализации обучающимися накапливаемых социальных и профессиональных знаний и умений, усвоения социально-профессионального опыта, необходимых для непрерывного личностного и профессионального саморазвития.

В качестве цели рассматриваемого процесса выступает повышение уровня социально-профессиональной адаптации студентов организации СПО. Достижение этой цели становится возможным на основе решения комплекса задач, включающих: обеспечение студентов знаниями, необходимыми для успешного приспособления к социально-профессиональной среде; совершенствование умений и навыков студентов, необходимых для самостоятельной деятельности в конкретных социальных и профессиональных условиях; развитие личностных характеристик и свойств, обеспечивающих успешность освоения новых социальных и профессиональных ролей в изменяющихся условиях.

Рассмотрим опыт осуществления социально-профессиональной адаптации студентов на примере ГБПОУ «Шадринский политехнический колледж».

На констатирующем этапе исследования был определен уровень социально-профессиональной адаптации студентов колледжа и выявлена взаимосвязь между уровнем и качеством подготовки мастеров среднего звена.

При оценке уровня социально-профессиональной адаптации определялось соответствие качества подготовки в колледже мастеров транспортной отрасли, осуществляющейся на основе государственных стандартов базового и повышенного уровней, требованиям работодателей. Результаты исследования на констатирующем этапе стали основой выбора необходимых преобразований в организации образовательного процесса колледжа с целью обеспечения успешности социально-профессиональной адаптации студентов.

В настоящее время преподавательский состав ГБПОУ «Шадринский политехнический колледж» готовит обучающихся транспортной отрасли по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» после 9 классов и 11 классов, и профессионалов этих отраслей с дополнительной подготовкой в области педагогики, способных руководить людьми на производстве и работать мастерами производственного обучения. Работа по описанию и анализу условий, обеспечивающих социально-профессиональную адаптацию, охватывала образовательный процесс всего колледжа, но в данном случае нас интересовал опыт подготовки специалистов по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

Поскольку процесс социально-профессиональной адаптации студентов имеет бинарный характер (включает процесс профессиональной подготовки, составляющий основу профессиональной адаптации, и процесс воздействия на личность, направленный на создание благоприятных условий для приспособления студентов к социальной среде), мы провели анализ двух этих составляющих.

Главной задачей профессиональной подготовки студентов СПО выступает формирование определенных знаний, трудовых умений и навыков, при этом теоретическая подготовка обучающихся направлена на объяснение, обоснование осваиваемых профессиональных действий. Поэтому значительная часть обучения отводится практической подготовке профессионалов в конкретной области.

Теоретическая подготовка будущих специалистов составляет основу формирования

и развития профессиональных умений и навыков, и профессиональной адаптации в целом. Поэтому важную роль в решении данной задачи играет определение учебных дисциплин разных блоков учебного плана специальности, в ходе изучения которых может осуществляться обучение студентов решению профессиональных задач различных типов, освоение и совершенствование общих и специальных технологических приемов профессиональной деятельности, типичных и нестандартных способов разрешения профессиональных ситуаций. Это облегчает процесс адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности.

Опора на выделенные положения позволяет построить образовательный процесс таким образом, чтобы будущий выпускник колледжа овладел профессиональными умениями настолько хорошо, чтобы он мог выполнять свои профессиональные обязанности на производстве при минимальных сложностях адаптации к рабочему месту, профессиональной деятельности.

Реализация рассматриваемого аспекта социально-профессиональной адаптации обеспечивается следующим:

- практикой в получении первичных профессиональных навыков; прохождением квалификационных испытаний, на основе которых присваивается рабочий разряд слесаря по ремонту автомобиля;
- прохождением производственной практики на предприятиях города и области (ООО «Дельта-технология», ОАО «ШААЗ», ИП г. Шадринска и т.д.);
- закреплением теоретических знаний на практических, лабораторных занятиях [2];
- участием в различных соревнованиях и конкурсах:
- Отборочные соревнования в расширенный состав национальной сборной по компетенции «Кузовной ремонт»;
- II Региональный чемпионат «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) Курганской области 2017 (г. Ульяновск);
- I Открытое командное первенство по автомобильному многоборью, с международным участием среди студентов, обучающихся в системе ТиПО СКО, посвящённое 60-летию Северо-Казахстанского профессионально-педагогического колледжа (г. Петропавловск);
- в рамках Шадринской городской выставки технического творчества - секции малогабаритной техники «Политех»; Открытые областные соревнования по картингу «Русская зима» (г. Курган);
- Кубок Губернатора Курганской области по робототехнике;
- Финал национального финского чемпионата по автоделу «Тайтая-2017» в номинации «Кузовной ремонт» (в г. Сейняйоки, Финляндия);
- Открытое Всероссийское лично-командное первенство по автомобильному многоборью «Майские звёзды» и т. д.

Особого внимания заслуживает такое направление профессиональной адаптации студентов, как профориентационная работа.

Проведенное исследование показало, что некоторое количество обучающихся попало в образовательную организацию можно сказать «случайно» (по совету родителей, мнению друзей, «за компанию» или «куда получилось поступить»). Развитие профессиональной направленности личности этой категории обучающихся может и должно осуществляться в ходе обучения.

Нивелирование влияния данного фактора на процесс социально-профессиональной адаптации становится возможным при проведении некоторых мероприятий, включающих:

- предоставление реальных сведений о профессии при прохождении как теоретического, так и практического обучения (значительную роль сыграло включение во многие учебные рабочие программы специальных учебных дисциплин, например, «Введение в профессиональную деятельность» и т.д.);

- организацию самостоятельной работы обучающихся в организациях города Шадринска и Шадринского района во время прохождения производственной практики (прохождение практики по получению первичных профессиональных навыков в мастерских и лабораториях Шадринского политехнического колледжа, производственной и преддипломной практики в организациях города Шадринска и Шадринского района способствовало отработке профессиональных умений, развитию профессиональных навыков);

- организацию деятельности обучающихся по профессии во время каникул;

- организацию кружковой работы со студентами, в процессе которой обучающиеся пробуют что-то создать своими руками, видят результаты своего труда, которые оценивают и другие люди;

- привлечение студентов к участию в конкурсах профессионального мастерства, смотрах творческих работ, научных разработок, областных научно-практических конференциях и пр.

Итак, осуществление первого аспекта социально-профессиональной адаптации студентов предполагает максимальное использование возможностей образовательного процесса в колледже (теоретической и практической профессиональной подготовки) для формирования и совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для успешной самостоятельной профессиональной деятельности после окончания обучения.

Второй аспект процесса социально-профессиональной адаптации студентов связан с социальной сферой. Его значимость определяется спецификой контингента обучающихся в колледже. Возраст студентов обуславливает задачи, стоящие перед педагогами колледжа в плане формирования личности будущего специалиста. Период ранней юности требует организации особой педагогической деятельности, которая может создать благоприятные условия для освоения обучающимися общепринятых социальных норм, позволяющих молодому гражданину и члену какого-либо профессионального коллектива успешно функционировать в обществе.

В этом плане эффективным является применение в построении образовательного процесса, особенно его воспитательной составляющей, принципов личностно-ориентированного обучения, определяющих в качестве главной ценности педагогического процесса саму личность обучающегося.

С учетом этого в плане осуществления социальной адаптации студентов приоритетной педагогической задачей является развитие у студентов таких личностных качеств, которые обеспечат его успешную жизнедеятельность в социуме: самостоятельности, активности, ответственности и пр.

Реализации деятельности данного направления способствует:

- 1) побуждение студентов к рефлексии (понимание и знание студентом самого себя через самопознание и выяснение того, как другие знают и понимают его личностные особенности) [2].

2) организация самостоятельной работы на опережающей основе;

3) предоставление обучающимся свободы выбора наиболее лично значимых и существенных для него в данный отрезок времени способов учебной работы, ситуаций, в которых могут быть реализованы его способности и возможности, личный опыт, достигнуты наилучшие результаты учебной деятельности, профессиональной подготовки.

Обобщение опыта социальной адаптации студентов Шадринского политехнического колледжа позволяет выделить наиболее эффективные педагогические методы и формы, способствующие социальной адаптации обучающихся.

Ежегодно для студентов 1 курса проводятся мероприятия на сплочение: «Будем знакомы», «Лучшая группа», «Будем знакомы», «Лучший студент», «Познай себя и сделай первый шаг», «Аплодисменты», «Лабиринты общения», «Это будет здорово» «Посвящение в студенты».

К примеру, такие классные часы, как «Я в мире взрослых» «Здравствуйте, я – психолог!», позволяют познакомить обучающихся с психологическими особенностями подросткового возраста. Беседы на такие темы, как «Как справиться со стрессом», «Экзамен на отлично», «Как сформировать желание учиться», «Социально-значимые заболевания», «Развитие общительности», «Преодоление неуспеваемости», «Вредные привычки» облегчили адаптацию обучающихся к новой социальной среде, подготовку к экзаменам [1].

Для более быстрой и безболезненной адаптации обучающихся к обучению в колледже организуются различные дополнительные кружки, занятия и секции. В связи с этим обучающиеся Шадринского политехнического колледжа участвуют в следующих мероприятиях:

- традиционное городское открытое первенство по народному жиму штанги лежа;
- юбилейная 35 спортивная эстафета, посвященная первому директору колледжа М.Г. Луданову;
- «Два часа с чемпионом» посвященный Дню здоровья с приглашенным Дмитрием Смирновым – участником Олимпиады в Атланте в 1992 году;
- Всероссийский Форум- фестиваль детского, юношеского и молодёжного творчества «COMPASS-DANCE», г. Челябинск;
- на базе Каменск-Уральского агропромышленного техникума межрегиональная военно-спортивная игра «Рубеж», посвященная памяти Героя России генерала армии Виктора Петровича Дубынина;
- курс Успешного Бизнеса по федеральной программе «Ты- предприниматель» г. Курган.

На основе анализа научных исследований и анализа опыта деятельности ШПК нами были выявлены основные направления социальной адаптации студентов организации среднего профессионального образования:

1. Активизация деятельности по созданию благоприятного эмоционального климата на учебных занятиях по сплочению коллектива группы.

2. Оказание помощи студентам в нахождении своего места в коллективе сверстников, в решении конфликтных ситуаций; обучение студентов группы решению конфликтов «не с помощью драки, авторитета или крика».

3. Создание «ситуации успеха»: поощрение проявления учебной и социальной активности, настойчивости, выдержки, самостоятельности; поддержка положительного настроения на взаимодействие.

4. Предоставление студентам возможности проявить себя, самоутвердиться в



мероприятиях по профилю обучения или в дополнительных сферах (например, спортивные секции, увлечение фотографией и т.д.).

5. Использование педагогами шадящего оценочного режима в сферах неуспеха (организация дополнительных занятий с целью оказания помощи отстающим студентам).

6. Активизация внеаудиторной воспитательной работы для создания благоприятных условий взаимодействия студентов с однокурсниками и преподавателями.

7. Создание обстановки взаимопомощи в группе студентов и поддержки как в обучении, так и в повседневной жизни (например, снятие квартиры или заселение в общежитие, проведение небольших экскурсий для иногородних студентов с целью ознакомления с городом и его достопримечательностями и пр.).

Таким образом, анализ опыта социально-профессиональной адаптации студентов организации среднего профессионального образования показывает, что данный процесс может осуществляться успешно при установлении взаимосвязи двух его составляющих – профессиональной и социальной. Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в колледже обеспечивает освоение обучающимися знаний, умений и навыков, необходимых для успешной самостоятельной профессиональной деятельности, что составляет основу профессиональной адаптации на первом этапе (в период обучения в организации среднего профессионального образования) и повышения ее уровня на последующих этапах (в процессе дальнейшей реальной профессиональной деятельности).

Освоение ценностей, норм поведения в обществе, требований профессии позволяет обучающимся приспособиться к конкретным социальным и профессиональным условиям, выработать умения принятия оптимальных решений в различных ситуациях в соответствии с требованиями социума и определенной профессиональной группы, коллектива.

Реализация данных аспектов социально-профессиональной адаптации студентов организации среднего профессионального образования в единстве и взаимосвязи обеспечивает успешность данного процесса.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Грохольская, О. Г. Профессиональная деятельность, её сущность, структура и содержание [Текст] / О. Г. Грохольская // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – № 11. – С. 3-5.
2. Динмухамедова, Р.К. Активизация психолого-педагогической деятельности в процессе социально-профессиональной адаптации студентов [Электронный ресурс] / Р. К. Динмухамедова, Э. И. Гараева. – Доступ с сайта ФГУ ИОЦ «Новый город» Федерального центра образовательных инноваций и технологий (ФЦОИТ). – Режим доступа: [http://www.fcoit.ru/internet\\_conference/psycho\\_pedagogical\\_support\\_and\\_its\\_role\\_in\\_the\\_educational\\_system\\_of\\_the\\_college/3\\_activation\\_of\\_psychological\\_and\\_educational\\_activities\\_in\\_the\\_socio\\_professional\\_adaptation\\_of\\_students.php](http://www.fcoit.ru/internet_conference/psycho_pedagogical_support_and_its_role_in_the_educational_system_of_the_college/3_activation_of_psychological_and_educational_activities_in_the_socio_professional_adaptation_of_students.php). – 15.04.2017.

#### REFERENCES

1. Grohol'skaja O.G. Professional'naja dejatel'nost', ee sushhnost', struktura i sodержanie [Professional activity, its essence, structure and content]. *Professional'noe obrazovanie. Stolica* [Professional education. Capital], 2012, no. 11, pp. 3-5.
2. Dinmuhamedova R.K., Garaeva Je.I. Aktivizacija psihologo-pedagogicheskoj dejatel'nosti v processe social'no-professional'noj adaptacii studentov [Elektronnyj resurs] [Activization of psychological pedagogical activity in the process of social professional adaptation of students]. *FGU IOC «Novyj gorod» Federal'nogo centra obrazovatel'nyh innovacij i tehnologij (FCOIT)* ["New city" Federal center of educational innovations and technologies]. URL: [http://www.fcoit.ru/internet\\_conference/psycho\\_pedagogical\\_support\\_and\\_its\\_role\\_in\\_the\\_educational\\_system\\_of\\_the\\_college/3\\_activation\\_of\\_psychological\\_and\\_educational\\_activities\\_in\\_the\\_socio\\_professional\\_adaptation\\_of\\_students.php](http://www.fcoit.ru/internet_conference/psycho_pedagogical_support_and_its_role_in_the_educational_system_of_the_college/3_activation_of_psychological_and_educational_activities_in_the_socio_professional_adaptation_of_students.php).

he\_college/3\_activation\_of\_psychological\_and\_educational\_activities\_in\_the\_socio\_professional\_adaptation\_of\_stude.php (Accessed 15.04.2017).

УДК 378.016:614.8

*Н.С. Касьянова,*  
канд. пед. наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания и безопасности жизнедеятельности  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Использование деловых игр в формировании компетенций в сфере безопасности жизнедеятельности**

*В статье обосновывается эффективность использования деловых игр в формировании компетенций в сфере безопасности жизнедеятельности у студентов. Приводятся результаты эксперимента. Делается вывод о потенциале деловых игр в изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».*

*Деловая игра, дисциплина «Безопасность жизнедеятельности».*

*N.S. Kasyanova,*  
cand. of pedagogical sciences, docent of the chair of theoretic basis of physical education and life safety Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

### **The use of business games in the formation of competencies in the field of life safety**

*The article substantiates the efficiency of the use of business games in the formation of competencies in the field of life safety of students. The article presents the results of the experiment. The article concludes about the potential of business games in the study of the subject of life Safety.*

**Keywords:** *the business game, Basics of Personal and Social Safety.*

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» включена в список обязательных для изучения на всех факультетах, осуществляющих подготовку бакалавров по направлению Педагогическое образование по одному и нескольким профилям, и входит в базовый компонент.

Нами было проведено исследование, включающее констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Целью констатирующего этапа было выявление исходного уровня сформированности компетенций в сфере безопасности жизнедеятельности у студентов. В ходе констатирующего этапа исследования нами применялись педагогическое наблюдение, анкетирование и тестирование студентов по теме. Данные методы позволили накопить достаточное количество фактов и осуществить их анализ.

В исследовании приняли участие студенты первого года обучения, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиль «Безопасность жизнедеятельности» в количестве 48 человек.

В связи с тем, что учебный предмет «Безопасность жизнедеятельности» в вузе базируется на школьном предмете «Основы безопасности жизнедеятельности», изучается

во втором семестре первого года обучения, а профильные предметы начинают изучаться со второго курса, нами было принято решение оценить сформированность компетенций в сфере безопасности жизнедеятельности как на основе остаточных школьных знаний, так и на основе уже начавшего изучаться предмета. Для этой цели нами была проведена контрольная работа, состоящая из двух блоков: 1 блок - тестирование, 2 блок - ситуационные задачи.

Тестирование студентов проводилось с целью установить уровень знаний основных понятий предмета «Безопасность жизнедеятельности» - безопасность, опасность, угроза, риск, чрезвычайная ситуация, экстремальная ситуация, опасная ситуация, а также знаний о способах поведения в опасных ситуациях различного типа. Ситуационные задачи позволяли установить уровень знаний алгоритма поведения в конкретной ситуации, умение выбирать рациональный способ поведения в предлагаемой ситуации, готовность действовать с условием сохранения личной безопасности и безопасности окружающих. Тестовое задание и ситуационные задачи объединяли в себе вопросы по разделу «Безопасность жизнедеятельности, опасные ситуации и правила поведения при их возникновении», включающего темы: «Теоретические основы безопасности жизнедеятельности», «Опасные ситуации природного характера», «Опасные ситуации техногенного характера», «Опасные ситуации социального характера». Студенты обеих групп выполняли одинаковые задания. На выполнение заданий отводилось одинаковое время (1 час).

Критерием оценки теста выступал правильный/неправильный ответ. За каждый правильный ответ начислялся 1 балл, при неправильном ответе - 0 баллов. Ситуационные задачи оценивались по трехбалльной шкале с учетом полноты ответа: полный верный ответ - 2 балла; не полный, но близкий к правильному - 1 балл; не верный ответ, либо "нет ответа" - 0 баллов. Так, тест, состоящий из 30 вопросов, позволял студентам набрать 30 баллов, а блок решения ситуационных задач - 10 баллов.

Анализ результатов показал, что после проведенных лекционных занятий студенты довольно неплохо справились с тестами и ситуационными задачами. Однако, при решении данной работы студентами руководил только один мотив - получить оценку на семинарском занятии, а не продемонстрировать глубину и прочность усвоения знаний по темам. Кроме того, студенты отметили эту форму работы как безынтересную и брались за ее выполнение с некоторой "неохотой".

Детальный анализ студенческих работ показал, что респонденты осуществляют подмену понятий, называя безопасность отсутствием угроз, чрезвычайную ситуацию, определяя, как некое обстоятельство, угрозу как фактор и т.д. Выявленный факт свидетельствует о том, что у обучающихся по итогам обучения в школе и прошедших занятий в вузе не сформировалось в достаточной степени точное знание ключевых понятий безопасности жизнедеятельности.

Решая ситуационные задачи, студенты часто не могут указать порядок действий в предложенных опасных ситуациях, меняя местами некоторые действия, либо затрудняются в определении целесообразности выполнения какого-либо действия. Данное обстоятельство указывает, что такой элемент компетенции, как психологическая устойчивость и готовность к действиям в опасной ситуации у обучающихся сформирована недостаточно.

В целом результат контрольной работы студентов можно отнести к результатам среднего уровня, но наличие низкого уровня мотивации при выполнении заданий указывает на отсутствие интереса к изучаемым темам и не способствует углублению знаний в целом

по предмету. Мы считаем, что организация деловых игр может способствовать не только повышению глубины и прочности знаний студентов по изучаемым темам, но и повысить интерес к предмету «Безопасность жизнедеятельности» в целом. Поэтому следующим этапом нашего исследования стала организация деловой игры со студентами. Опишем более подробно данный этап работы.

В работе приняли участие две академические группы студентов первого курса, обучающихся по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование» профиль «Безопасность жизнедеятельности». С целью формирования у студентов способности использовать приемы оказания первой помощи, а также методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций на семинарском занятии с экспериментальной группой нами была проведена деловая игра. Контрольная группа студентов готовилась к семинарскому занятию по традиционной схеме: проработка теоретических вопросов, освещенных в основной и дополнительной литературе по изучаемым темам. Следует отметить, что деловая игра носила обобщающий характер. Ее целью являлось закрепить и обобщить знания студентов по разделу «Безопасность жизнедеятельности, опасные ситуации и правила поведения при их возникновении».

После деловой игры с экспериментальной группой и традиционного семинарского занятия с контрольной группой обеим группам была предложена контрольная работа, также состоящая из двух блоков (теста и ситуационных задач). Цель контрольной работы - проверить степень усвоения учебного материала, глубину знаний, полученных в процессе изучения раздела «Безопасность жизнедеятельности, опасные ситуации и правила поведения при их возникновении» после обсуждения данных вопросов на семинарском занятии. На выполнение контрольной работы всем студентам отводился 1 час.

Для детального анализа результатов контрольной работы нами были обозначены критерии, показатели и уровни сформированности знаний у студентов, полученных в процессе изучения раздела «Безопасность жизнедеятельности, опасные ситуации и правила поведения при их возникновении»:

- теоретическая подготовка к ведению безопасного образа жизни;
- потребность в безопасности при выполнении любого вида деятельности (учебной, профессиональной, трудовой и др.);
- готовность к безопасной жизнедеятельности.

В исследовательской работе критерии определялись через показатели, которые позволяли судить о той или иной степени выраженности каждого критерия. В качестве показателей выступали следующие: теоретическая подготовка к ведению безопасного образа жизни, потребность в безопасности при выполнении любого вида деятельности, готовность к безопасной жизнедеятельности.

Теоретическая подготовка к ведению безопасного образа жизни включает специальный набор знаний в данной области:

- знание и владение терминологией образовательной области «Безопасность жизнедеятельности»;
- знание номенклатуры опасностей (антропогенные, социальные, природные, биологические, технологические, экологические опасности);
- знание возможных причин возникновения опасностей и их предупреждение (профилактика) возникновения;
- знания о чрезвычайных ситуациях (понятие, классификация, предупреждение).

Сформированность теоретических знаний можно установить по уровню

успеваемости, качеству выполнения заданий, степени участия в обсуждаемых вопросах на учебном занятии, полноте ответов.

Потребность в безопасности при выполнении любого вида деятельности (учебной, профессиональной, трудовой и др.) проявляется в степени осознанности студентом необходимости заботиться о личной безопасности и безопасности окружающих. Проявляется в осмыслении значимости безопасности жизнедеятельности, проявлении интереса к проблемам безопасности жизнедеятельности, стремлении к соблюдению правил безопасности жизнедеятельности.

Готовность к безопасной жизнедеятельности проявляется при решении задач, требующих поиска рационального способа выполнения деятельности с сохранением состояния безопасности; в степени осознанности и аргументированности выбранного решения.

Указанные критерии и показатели положены в основу уровней сформированности знаний студентов, полученных в процессе изучения раздела «Безопасность жизнедеятельности, опасные ситуации и правила поведения при их возникновении» (высокого, среднего, низкого).

Высокий уровень характеризуется высокими показателями по всем критериям. Студент демонстрирует в полном объеме теоретические знания образовательной области, готов и может их воспроизвести, воспользоваться для решения жизненных ситуаций для сохранений личной безопасности и безопасности окружающих.

Средний уровень характеризуется недостаточной степенью готовности к безопасной жизнедеятельности, а именно недостаточным уровнем мотивации для сохранения личной безопасности и безопасности окружающих.

Низкий уровень характеризуется низкой степенью мотивации к сохранению личной безопасности и безопасности окружающих, знания носят отрывочный бессистемный характер.

Осуществление теоретической подготовки студентов к безопасной жизнедеятельности в исследовательской работе включало в себя: знание безопасного поведения человека в повседневной жизни (в быту, на улице, на природе), основных понятий и терминологии в области безопасности жизнедеятельности; источников опасностей, их классификацию, опасности техносферы и профессиональной деятельности; представление о методах идентификации опасностей (определение размеров и показателей опасных зон, последствий воздействия опасностей на человека и среду обитания), способах и средствах защиты в условиях трудовой деятельности; о задачах, структуре и функционировании государственных организаций и ведомств РФ в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций; знание правил оказания первой помощи, принципов предотвращения заболеваний и травм, особенностей физиологического, психологического и социального развития человека, взаимосвязи психологического здоровья и безопасности жизни и жизнедеятельности; осведомленность о правовых основах государственного обеспечения безопасности, обобщенные представления о национальной безопасности в условиях глобализации: информационный, экономический, экологический, демографический аспекты, о безопасности жизнедеятельности личности, общества, государства и мирового сообщества на этапе перехода цивилизации к устойчивому развитию; понимание необходимости комплексного решения проблем безопасности.

Основной объем указанных знаний формировался в ходе традиционных форм

учебных занятий (лекции, семинары), но некоторая их часть формировалась в деловых играх. При этом деловая игра служила средством достижения понимания студентами приобретаемых знаний, проверки их осознанности и прочности, актуализации полученных сведений. Такие занятия (в отличие от традиционных) раскрепощали познавательную активность студентов. Деловая игра способствовала формированию целостного видения ситуации (опасность — механизм негативного воздействия — последствия развития изменений или патологий — способы защиты), системному анализу и прогнозированию деятельности.

В ходе деловой игры особое внимание уделялось формированию у студентов понимания того, что безопасность жизнедеятельности представляет собой комплексную систему мер защиты человека и среды обитания от опасностей, формируемых деятельностью. Поэтому для обеспечения безопасности необходимы не только знания, но и *практические умения*, с помощью которых могут быть решены несколько задач:

1) анализ опасностей, формируемых конкретной деятельностью, требует от личности следующих умений:

- устанавливать источники опасности;
- осуществлять оценку опасностей по качественным показателям;
- оценивать допустимый уровень воздействия деятельности на окружающую среду.

2) разработка и реализация мер защиты от выявленных опасностей предполагает владение следующими умениями:

- организовывать рабочее время и место в соответствии с требованиями безопасности;

- использовать защитную технику, индивидуальные средства защиты;
- соблюдать правила профилактики профессиональных заболеваний.

3) разработки мер защиты от остаточного риска требует владения умениями:

- оказывать первую помощь;

- производить разборку поврежденных зданий, сооружений для освобождения пострадавших;

- ликвидировать последствия радиационного, химического, биологического заражения;

- организовывать эвакуацию раненных, которые должны детерминироваться способностью осуществлять выбор ключевой (первоочередной) проблемы и составлять алгоритм действий, направленный на минимизацию количества жертв, пострадавших и ущерба окружающей среде.

Перечисленные умения дают целостное понимание проблемы обеспечения безопасности и характеризуют сформированность, частичную сформированность или информированность владения технологией принятия решения.

Следует отметить, что все перечисленные умения не могут быть сформированы только в условиях деловой игры. Многие из них требуют использования традиционных форм и методов работы, а также ряда интерактивных форм работы. Однако благодаря деловой игре студенты убеждаются в том, что какими бы разнообразными не были негативные воздействия, наносящие материальный ущерб, ущерб здоровью или жизни человека, механизм выхода из опасной ситуации представляет собой определенный алгоритм действий.

На заключительном этапе исследовательской работы было проведено исследование эффективности использования деловой игры. Для этого мы провели детальный анализ

проявления показателей сформированности знаний по разделу «Безопасность жизнедеятельности, опасные ситуации и правила поведения при их возникновении» у каждой из групп.

Наблюдение за студентами в ходе деловой игры и традиционного семинара, а также результаты контрольной работы дали основание утверждать, что результаты студентов экспериментальной группы выше, чем показатели контрольной группы. После проведенной работы студентам было предложено ответить на два вопроса с выбором вариантов ответов:

1) Увеличились ли Ваши знания по предмету «Безопасность жизнедеятельности» в процессе семинара? (а) увеличились значительно; б) увеличились незначительно; в) не увеличились)

2) Оцените уровень своих знаний по разделу «Безопасность жизнедеятельности, опасные ситуации и правила поведения при их возникновении» по четырех-балльной шкале (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно).

В ходе анализа результатов самооценки студентов мы получили следующие количественные данные.

Студенты контрольной группы, где проводился семинар традиционной формы, на первый вопрос отметили незначительное увеличение объема знаний по предмету (58%); 33% респондентов отметили увеличение объема знаний; и только (9%) указали, что увеличение не произошло. Студенты экспериментальной группы, на семинаре с которой проводилась деловая игра, отметили, что их знания значительно увеличились (54%); на незначительное увеличение указали 46% респондентов.

Такие данные говорят о том, что семинар с использованием деловой игры способствовал более высокому уровню познавательной активности студентов, нежели традиционный семинар.

Отвечая на второй вопрос, студенты контрольной группы в основном оценили свои знания на оценки «хорошо» (37,5%) и «удовлетворительно» (33,3%), на «отлично» свои знания оценили только 29,2% респондентов. Студенты экспериментальной группы оценили свои знания выше: «отлично» - 45,8%; «хорошо» - 41,6%; «удовлетворительно» - 12,6%. На оценку "неудовлетворительно" в обеих группах свои знания не оценил никто.

Полученные данные говорят о том, что студенты экспериментальной группы уверены в своих знаниях, их прочности и целостности, и оценивают свою подготовленность на более высоком уровне.

Сопоставив эти данные с результатами контрольной работы, мы считаем, что они фактически совпадают. Студенты экспериментальной группы написали контрольную работу объективно лучше, чем студенты контрольной группы. На основании этого, мы считаем, что деловая игра как форма организации обучения по предмету «Безопасность жизнедеятельности» обладает высоким потенциалом не только как форма, помогающая разнообразить традиционные формы организации учебных занятий, но и как форма, способствующая повышению познавательной активности студентов по предмету.

Обобщая вышесказанное, подведем следующий итог.

Проведенное нами исследование, включающее констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Целью констатирующего этапа было выявление исходного уровня сформированности компетенций в сфере безопасности жизнедеятельности у студентов. В ходе констатирующего этапа исследования нами применялось педагогическое наблюдение, анкетирование и тестирование студентов по теме. Данные методы позволили накопить достаточное количество фактов и осуществить их анализ.

В целом результат контрольной работы студентов можно отнести к результатам среднего уровня, но наличие низкого уровня мотивации при выполнении заданий указывает на отсутствие интереса к изучаемым темам и не способствует углублению знаний в целом по предмету. Мы считаем, что организация деловых игр может способствовать не только повышению глубины и прочности знаний студентов по изучаемым темам, но и повысить интерес к предмету «Безопасность жизнедеятельности» в целом. Поэтому следующим этапом нашего исследования стала организация деловой игры со студентами по разделу «Безопасность жизнедеятельности, опасные ситуации и правила поведения при их возникновении».

Результаты контрольного этапа исследования позволили нам установить, что деловая игра как форма организации обучения по предмету «Безопасность жизнедеятельности» обладает высоким потенциалом не только как форма, позволяющая разнообразить традиционные формы организации учебных занятий, но и как форма, способствующая повышению познавательной активности студентов по предмету.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабанова, И.А. Деловые игры в учебном процессе [Электронный ресурс] / И.А. Бабанова // Научные исследования в образовании. – 2012. – № 7. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/delovye-igry-v-uchebnom-protsesse#ixzz4hh3ufevb>. – 15.05.2017.
2. Вербицкий, А.А. Деловая игра в компетентностном формате [Электронный ресурс] / А.А. Вербицкий // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – № 3-2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-v-kompetentnostnom-formate>. – 21.05.2017.
3. Кудрин, А. А. Технологии преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в педагогическом ВУЗе [Текст] / А.А. Кудрин // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 3.1. – С. 119-121.
4. Ребко, Э. М. Особенности преподавания безопасности жизнедеятельности в педагогических вузах [Электронный ресурс] / Э.М. Ребко // Молодой ученый. – 2014. – № 2. – С. 850-851. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/61/9249/>. – 12.05.2017.

#### REFERENCES

1. Babanova I.A. Delovye igry v uchebnom processe [Elektronnyj resurs] [Business play in educational process]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii* [Scientific researches in education], 2012, no.7, URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/delovye-igry-v-uchebnom-protsesse#ixzz4hh3ufevb> (Accessed 15.05.2017).
2. Verbickij A.A. Delovaja igra v kompetentnostnom formate [Elektronnyj resurs] [Business play in the competence format]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta* [Herald of Voronezh State Technical University], 2013, no. 3-2, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-v-kompetentnostnom-formate> (Accessed 21.05.2017).
3. Kudrin A.A. Tehnologii prepodavaniya discipliny «Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti» v pedagogičeskome VUZe [The technology of teaching the discipline “safety of life activity” in pedagogical higher educational establishment]. *Pedagogika vysshej shkoly* [Pedagogics of higher school], 2016, no. 3.1, pp. 119-121.
4. Rebko Je.M. Osobennosti prepodavaniya bezopasnosti zhiznedejatel'nosti v pedagogičeskix vuzah [Elektronnyj resurs] [Peculiarities of teaching the safety life action in pedagogical educational institutions]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2014, no. 2, pp. 850-851. URL: <https://moluch.ru/archive/61/9249/> (Accessed 12.05.2017).



УДК 796.332

*Н.Л. Литош,*  
канд. пед. наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Оценка физической работоспособности юных футболистов, занимающихся по программе Спорт ЛИН**

*Целью работы является обоснование применения специального теста для оценки физической работоспособности юных футболистов, занимающихся спортом лиц с интеллектуальными нарушениями (вид спорта - Спорт ЛИН). Полученные данные подтверждают эффективность и специфичность данного теста для определения физической подготовленности спортсменов, занимающихся по программе Спорт ЛИН. Данный тест также рекомендуется применять для наблюдения за динамикой специальной работоспособности и аэробных возможностей футболистов, занимающихся по программе Спорт ЛИН, на разных этапах тренировочного процесса. Юные футболисты, занимающиеся по программе Спорт ЛИН, имеют величины МПК выше среднего и высокие величины аэробных возможностей организма.*

*Адаптивный спорт, диагностика, спортивная тренировка, работоспособность.*

*N.L. Litosh,*  
candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Sports disciplines  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia

### **Assess physical performance of young soccer players, engaged in PID sports program**

*The aim this study is the application of a special test for evaluation physical performance of young players engaged in People with intellectual disabilities (PID) sports program. The data confirm the efficacy and specificity of test to determine the physical fitness of athletes, engaged in "PID" sports program. This test are recommended also to monitor the dynamics of the special performance and aerobic capacity of the players, engaged in PID sports program at different stages of the training process. Young soccer players engaged in "PID" sports program, have above average VO<sub>2</sub>max value and high values of aerobic capacity of the organism.*

**Keywords:** *diagnostics, adaptive sports, sports training, performance.*

**Введение.** В мире насчитывается более 300 миллионов людей с интеллектуальной недостаточностью, более 70% от общего числа обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях Российской Федерации составляют дети с нарушением интеллекта. Спортивные дисциплины для участников с интеллектуальными нарушениями с 2012 года включены в программу Паралимпийских игр, разработан и утвержден Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду адаптивного спорта – Спорт лиц с интеллектуальными нарушениями (Спорт ЛИН) [1, С.2].

В связи с чем, теория и практика данного направления вида адаптивного спорта требует своего развития и научно-методического обоснования программ спортивной подготовки лиц с интеллектуальными нарушениями. В том числе необходима разработка специальных методов контроля функционального состояния и физической работоспособности футболистов, занимающихся по программе Спорт ЛИН [2, С.43; 3, С.46].

Цель работы: обоснование применения специального двигательного теста для

оценки физической работоспособности юных футболистов, занимающихся по программе Спорт ЛИН.

**Методы и организация исследования.** В качестве полевого теста для определения функциональной подготовленности спортсменов, занимающимися спортивными играми, эффективно использование специального двигательного задания - ЙО-ЙО теста на выносливость, уровень 1 [4, С.37; 6, С.403], подробно описанного в учебном пособии Ю.В. Корягиной с соавторами в 2012 году.

Для проведения ЙО-ЙО теста было разработано специальное программное обеспечение. Главное окно программы представлено на рисунке 1.

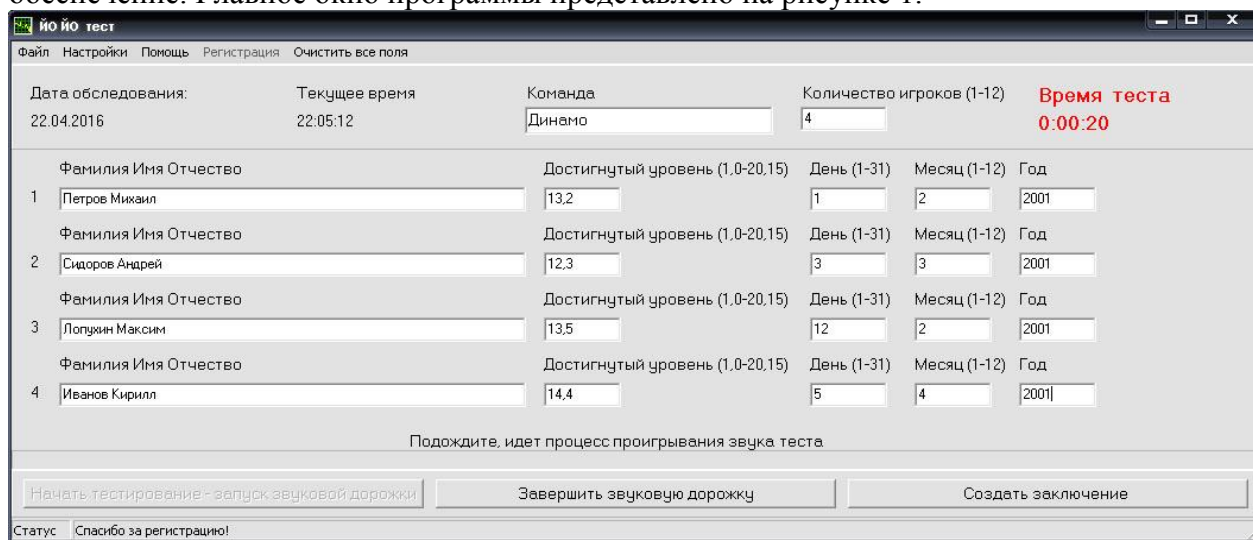


Рис. 1. Главное окно программы

Тестовое задание заключается в выполнении испытуемым «челночного бега» в соответствии с подаваемыми звуковыми сигналами между двумя отметками, отстоящими друг от друга на расстоянии 20 м. (рис. 2). Промежуток времени между записанными звуковыми сигналами сокращается с каждой минутой (уровнем). Показатели теста регистрируются по количеству преодоленных спортсменом отрезков дистанции (челноков), прежде чем испытуемый не будет укладываться в требования, записанные на носителе сигналов.

Во время проведения всего теста осуществлялось мониторинг частоты сердечных сокращений (ЧСС) с помощью мониторов сердечного ритма Polar Team system 2. На основе этих данных рассчитывалась средняя величина ЧСС на каждом уровне теста или скорости преодоления отрезков дистанции. С помощью программного обеспечения ЙО-ЙО теста определялись также показатели максимального потребления кислорода (МПК).

Величины аэробного и анаэробного порогов определялись по методике Конкони [5, С. 870] при помощи линейных уравнений в программе Microsoft Excel. По результатам теста рассчитывались следующие показатели: мощность аэробного, анаэробного порогов и ЧСС на аэробном и анаэробном пороге, величина МПК.

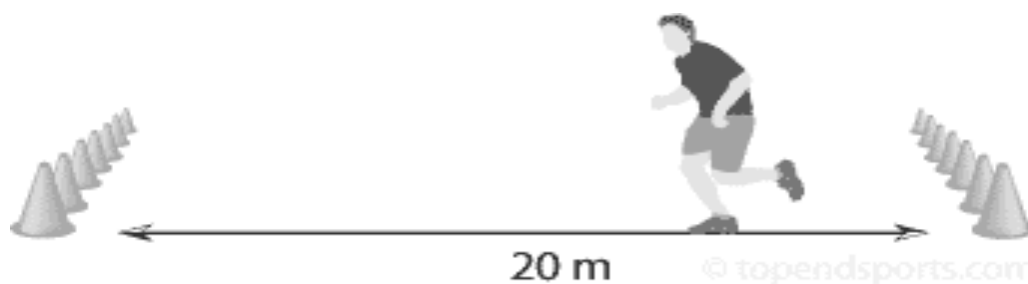


Рис. 2. Схема выполнения Йо-Йо теста

В исследовании приняли участие юноши с нарушением интеллекта, обучающиеся в БУ ДО «Областная детско-юношеская спортивно-адаптивная школа» Омской области, тренировочная группа второго года обучения (УТ-2). Средний возраст обследованных юных футболистов, занимающихся по программе Спорт ЛИН, составил  $13,7 \pm 0,4$  г.

**Результаты исследования и их обсуждение.** По данным теста для каждого спортсмена составлялся индивидуальный протокол и заключение по результатам тестирования. Пример протокола и заключения представлен ниже.

Протокол и заключение по Йо Йо тесту спортсмена Т-о

Уровень достигнутый в Йо Йо тесте - 8,7 – норма  
 МПК 39,7 мл/кг/мин



Пульсограмма

	Скорость (м/с)	ЧСС (уд/мин)
	8	150
Аэробный порог	8,5	175
	9	180
	9,5	18
Ааробный порог	10	192
	10,5	198
	11	202
	11,5	203

Рис. 3. Пульсограмма спортсмена во время выполнения теста

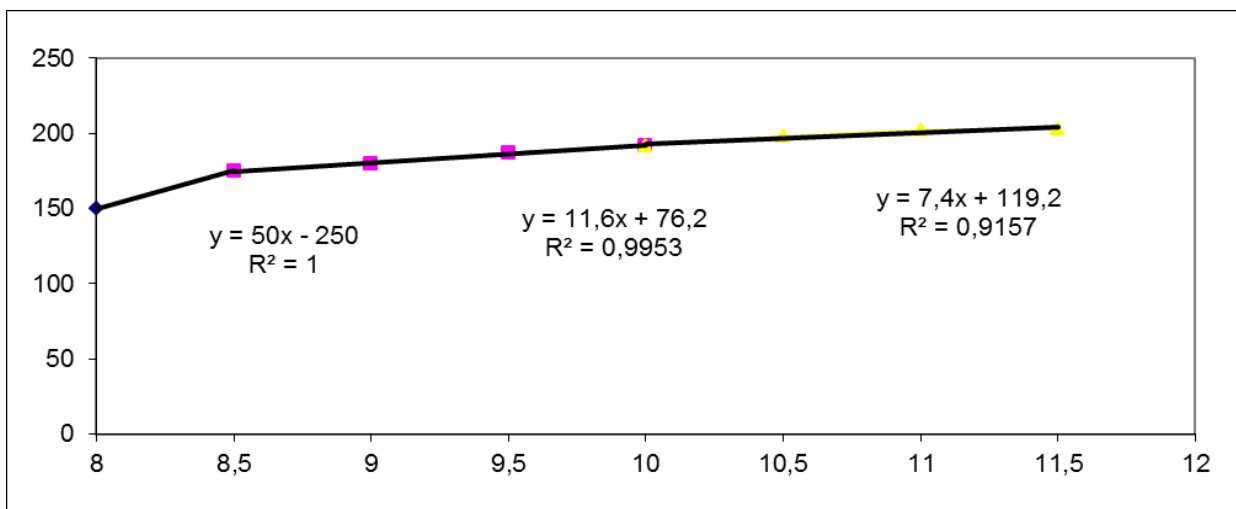


Рис 4. Динамика скорости и ЧСС в тесте

Заключение: Средний уровень специальной работоспособности. Средняя аэробная работоспособность (выносливость).

Анализ групповых результаты теста юных футболистов, занимающихся по программе Спорт ЛИН (таблица 1) показал, что средняя величина максимальной ЧСС, достигнутая в тесте, составляет  $192,7 \pm 3,5$  уд/мин; у отдельных игроков максимальная величина ЧСС достигала 206 уд/мин.

Таблица 1

Групповые показатели ЙО-ЙО теста

Показатели	Среднее значение	Ошибка среднего
Уровень достигнуты в ЙО ЙО тесте	10,7	0,5
ЧСС макс (уд/мин)	192,7	3,5
МПК (мл/кг/мин)	47,5	1,8
ЧСС на аэробном пороге (уд/мин)	168,3	2,5
Скорость на аэробном пороге – $V_{aэП}$ (км/ч)	8,6	0,2
ЧСС на анаэробном пороге (уд/мин)	183,2	2,9
Скорость на аэробном пороге - $V_{АнаэП}$ (км/ч)	10,5	0,2

Уровень, достигнутый в ЙО-ЙО тесте, у исследуемых спортсменов равнялся  $10,7 \pm 0,5$ , что согласно нормативам для здоровых не занимающихся спортом лиц данного возраста (таблица 2) является очень хорошим показателем.

Таблица 2

Нормативы результатов ЙО ЙО теста для мужчин  
(по данным сайта [topendsports.com](http://topendsports.com))

Возраст	Очень плохо	Плохо	Удовлетворительно	Нормально	Хорошо	Очень хорошо	Отлично
12 – 13 лет	<3,3	3,4-5,1	5,2-6,4	6,5-7,5	7,6-8,8	8,9-10,9	> 10,9
14 - 15 лет	<4,7	4,7-6,1	6,2-7,4	7,5-8,9	8,10-9,8	9,9-12,2	> 12,2

Данный тест ранее не применялся для обследования юных футболистов, занимающихся по программе Спорт ЛИН, однако имеются данные теста для нормально развивающихся подростков-футболистов. Так, в исследовании 13-14-летних испанских футболистов результаты в ЙО-ЙО тесте колебались от 13,1 у центральных нападающих до 14,46 - у защитников и полузащитников (с сайта <http://www.topendsports.com>).

Средняя величина максимального потребления кислорода (МПК) у исследованных спортсменов составила  $47,5 \pm 1,8$  мл/кг/мин. Согласно нормативу для лиц данного возраста (таблица 3) величина МПК соответствует хорошему уровню. МПК в спортивной практике является интегральным показателем аэробных возможностей организма. Следовательно, исследуемые футболисты, занимающиеся по программе Спорт ЛИН, имеют уровень аэробных возможностей выше среднего.

Таблица 3

Нормативы максимального потребления кислорода для мужчин

Возраст	Очень плохо	Плохо	Средне	Хорошо	Отлично	Превосходно
13-19	<35,0	35,0 – 38,3	38,4 – 45,1	45,2 – 50,9	51,0 – 55,9	>55,9

Частота сердечных сокращений на аэробном пороге у исследованных нами футболистов составила  $168,3 \pm 2,5$  уд/мин, скорость на аэробном пороге -  $8,6 \pm 0,2$  км/ч. ЧСС на анаэробном пороге -  $183,2 \pm 2,9$  уд/мин, скорость на анаэробном пороге -  $10,5 \pm 0,2$  км/ч. К сожалению, мы не нашли подобных данных в научно-методической литературе и Интернет-источниках, что не позволило нам провести сравнительный анализ полученных результатов.

Величина ЧСС на анаэробном пороге составила 95% от максимальной ЧСС, что является отличным показателем и свидетельствует о высоком уровне развития аэробных возможностей испытуемых.

**Заключение.** Следовательно, можно заключить, что исследуемые нами юные футболисты, занимающиеся по программе Спорт ЛИН, имели величину МПК выше среднего и высокий уровень аэробных возможностей организма.

Представленные данные подтверждают эффективность и специфичность ЙО-ЙО теста для определения физической работоспособности спортсменов, занимающихся по программе Спорт ЛИН.

Данный тест рекомендуется также применять для наблюдения за динамикой специальной работоспособности и аэробных возможностей футболистов, занимающихся по программе Спорт ЛИН на разных этапах многолетней спортивной подготовки.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Евсеев, С.П. Адаптивный спорт для лиц с интеллектуальными нарушениями: состояние и перспективы развития / С.П. Евсеев // Адаптивная физическая культура. – 2012. – № 2 (50). – С. 2-11.
2. Корягина, Ю.В. Применение технологии «exergames» в адаптивной физической культуре и спорте (по материалам зарубежной литературы) / Ю.В. Корягина, С.В. Нопин, Н.Л. Литош // Адаптивная физическая культура. – 2016. – № 1 (65). – С. 42-44.
3. Литош, Н. Л. Спортивная подготовка в мини футболе юношей 10 16 лет с нарушением интеллекта /

- Н.Л. Литош, Е. П. Парыгин //Адаптивная физическая культура. – 2010. – № 4(44). – С. 45-53.
4. Bangsbo, J. The Yo-Yo intermittent recovery test / J. Bangsbo, F. M. Iaia, P. Krstrup // Sports medicine. – 2008. – V. 38. – № 1. – P. 37-51.
5. Conconi, F. Determination of the anaerobic threshold by a noninvasive field test in runners / F. Conconi [et al.] // Journal of Applied Physiology. – 1982. – V. 52. – № 4. – P. 869-873.
6. Carlomagno, D. Physiological determinants of YoYo intermittent recovery tests in male soccer players / D. Carlomagno, F. M. Impellizzeri // Eur J Appl Physiol. – 2010. – V. 108. – № 2. – P. 401-409.

## REFERENCES

1. Evseev S.P. Adaptivnyj sport dlja lic s intellektual'nymi narushenijami: sostojanie i perspektivy razvitija [Adaptive sports for people with intellectual disabilities: the state and development prospects]. *Adaptivnaja fizicheskaja kul'tura* [Adaptive physical culture], 2012, no. 2 (50), pp. 2-11.
2. Koryagina Yu.V., Nopin S.V., Litosh N.L. Primenenie tehnologii «exergames» v adaptivnoj fizicheskoj kul'ture i sporte (po materialam zarubezhnoj literatury) [Application of technology «exergames» in adaptive physical culture and sports (on materials of foreign literature)]. *Adaptivnaja fizicheskaja kul'tura* [Adaptive physical culture], 2016, no. 1 (65), pp. 42-44.
3. Litosh N.L., Parygin E.P. Sportivnaja podgotovka v mini futbole junoshej 10 16 let s narusheniem intellekta [Sports training in the mini-football of young men 10-16 years with intellectual disabilities]. *Adaptivnaja fizicheskaja kul'tura* [Adaptive physical culture], 2010, no. 4 (44), pp. 45-53.
4. Bangsbo J., Iaia F.M., Krstrup P. The Yo-Yo intermittent recovery test. *Sports medicine*, 2008, v. 38, no. 1, pp. 37-51.
5. Conconi F. Determination of the anaerobic threshold by a noninvasive field test in runners. In F. Conconi (et al.) *Journal of Applied Physiology*, 1982, v. 52, no. 4, pp. 869-873.
6. Carlomagno D., Impellizzeri F.M. Physiological determinants of Yo-Yo intermittent recovery tests in male soccer players. *Eur J Appl Physiol*, 2010, v. 108, no 2, pp. 401-409.

УДК 37.035

*Д. П. Мокшев,*  
аспирант  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Формирование ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам через реализацию субъективных гражданских прав**

*Автором предложен и обоснован механизм формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам.*

*Ценностное отношение старшеклассников к правовым нормам, реализация субъективных гражданских прав.*

*D.P. Mokshev,*  
postgraduate student Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

## Formation of value attitude of high school students to legal norms through the implementation of subjective civil rights

*The author proposes and substantiates the mechanism of formation of value attitude of high school students to legal norms.*

**Keywords:** *Value attitude of high school students to legal norms, realization of subjective civil rights.*

На современном этапе построения гражданского общества перед нашей страной остро встала проблема правового нигилизма молодежи. По данным статистики, лишь 9,2% молодых людей соблюдают нормы и правила. Остальных необходимо постоянно контролировать [7]. Данные показатели говорят о том, что вопрос выработки механизма формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам сегодня является весьма актуальным. Такой механизм будет способствовать развитию правосознания молодежи, повышению уровня правовой культуры и, как следствие, укреплению основ гражданского общества.

Ценность права неразрывно связана с его реализацией. Профессор В. П. Грибанов в этой связи писал, что всякое право представляет собой социальную ценность только потому, что его можно реализовать [2, с. 22]. Из этого явственно следует, что защита и реализация субъективных прав может послужить средством формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам.

Примечательно, что трудности с реализацией субъективных гражданских прав характерны не только для России, но также для ближнего [1] и дальнего [6] зарубежья. Поэтому механизм, который будет рассмотрен ниже, является универсальным и актуальным для любого государства мира.

Выбор старшеклассников в качестве основного контингента для формирования ценностного отношения к правовым нормам обусловлен несколькими причинами. Во-первых, старшеклассники в силу возраста близки к наступлению полной дееспособности (совершеннолетию). Это означает, что в ближайшей перспективе спектр их прав расширится до максимально возможного. К этому моменту молодые граждане должны подойти максимально подготовленными с морально-психологической точки зрения. Ценностное отношение к правовым нормам послужит стимулятором правомерного поведения. Во-вторых, последние годы обучения в школе ставят учащегося перед проблемой выбора будущей профессии. Высокий уровень знания права и ценностное отношение к правовым нормам помогут молодому человеку в период получения профессионального образования и, что самое важное, при последующей трудовой деятельности.

Разработка механизма формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам через защиту и реализацию их субъективных прав была обусловлена следующими противоречиями:

- 1) между необходимостью перевода практической реализации прав граждан во внутренние ценностные установки и недостаточной методологической разработанностью данной проблематики;
- 2) между потребностью общества в гражданах с высоким уровнем ценностного отношения к правовым нормам и правовым нигилизмом значительной части населения (в первую очередь, молодежи).

Механизм формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам через защиту и реализацию их субъективных прав, на наш взгляд, включает в себя

четыре взаимосвязанных, строго последовательных этапа:

1) Информационный этап – старшеклассник получает первичную теоретическую информацию о правовой норме. В школе источником получения такой информации является учитель (педагог-правовед), который знакомит учащихся с правовыми актами и отдельными нормами права. При этом ключевой задачей преподавателя на данном этапе является верное донесение содержания правовой нормы, очерчивание круга общественных отношений, которые регулируются с помощью этой нормы права. Неточности на информационном этапе сформируют у старшеклассника искаженное представление о правовых нормах, что сделает реализацию последующих этапов механизма малоэффективной или абсолютно бесполезной.

2) Практический этап – включает в себя, собственно, саму реализацию субъективного права ученика, получение практических благ или преимуществ от действия правовой нормы;

3) Ассоциативно-логический этап – старшеклассник соотносит реализованное им субъективное право с действием правовой нормы, выстраивает у себя в сознании логическую цепочку («правовая норма действует я реализую свое субъективное право»). Реализация субъективного права начинает ассоциироваться у школьника с действием правовой нормы.

4) Рефлексивный этап – на данном этапе старшеклассник анализирует и закрепляет в собственном сознании все предыдущие этапы (от получения информации о правовой норме до ассоциирования действия нормы с реализацией права). По окончании рефлексивного этапа правовая норма начинает восприниматься старшеклассником как ценность на внутреннем уровне. Таким образом, ценностное отношение старшеклассника к норме права формируется именно на рефлексивном этапе.

Остановимся на описанных этапах чуть более подробно.

На первом этапе ключевое значение имеет наличие достоверной и полной информации о правовой норме. Феномену информации и ее значению для личности посвящены работы В. Г. Афанасьева, В. В. Варганова, В. П. Седякина, А. Д. Урсула, В. К. Петрова и др. В рассматриваемом механизме информация является отправной точкой, позволяющий запустить процесс его действия. Информация дает старшекласснику возможность получить ментальный опыт. Позднее он трансформируется в витальный, что автоматически повысит его ценность (об этом будет сказано ниже).

Второй этап формирования ЦО тесно взаимосвязан с предыдущим, так как информация может оказаться ценной для человека только в том случае, когда он смог применить ее в своей повседневной жизни (на практике). Таким образом, информация сортируется по степени своей *полезности* для личности. Одна и та же информация может быть по-разному воспринята, интерпретирована и использована разными учениками с учетом особенностей их характеров, различном отношении к предмету и т. д. Этот этап является определяющим для перспектив успешного завершения действия всего механизма. Учитель может проконтролировать успешное прохождение данного этапа, подробно знакомя старшеклассников с теми нормами закона, действие которых они смогут ощутить на себе непосредственно в процессе обучения (например, реализуя свое право на образование) (это положение будет проиллюстрировано ниже на примере).

Особенность последующих этапов формирования ЦО состоит в том, что учитель уже не может оказать прямого влияния на процесс их протекания, поскольку они проходят на мыслительном уровне и ключевую роль в них играет сознание учащегося. Роль учителя на



первых двух этапах механизма важна именно потому, что педагог закладывает фундамент для дальнейшей мыслительной деятельности старшеклассников.

На третьем этапе формирования ЦО главную роль играют ассоциативное и логическое мышление учащегося. Известно, что ни то, ни другое мышление в чистом виде не существует. Каждому человеку присущи оба вида мышления, при этом одно из них всегда превалирует. Ассоциативное мышление активно участвует в процессе обработки информации без использования аппарата логики. Процесс запоминания осуществляется на основе имеющегося опыта индивида, что, в свою очередь, способствует формированию наборов ассоциаций, являющихся базой ассоциативного мышления, принципы которого легли в основу большого количества обучающих методик [3, с. 153]. Однако в рассматриваемом нами механизме ассоциативное мышление органично дополняется логическим, поскольку ассоциативная связь действия правовой нормы с реализацией субъективного права подкрепляется логическим представлением старшеклассника о том, что законы в принципе должны быть направлены на защиту прав граждан.

Наконец, на завершающем этапе формирования ценностного отношения к правовым нормам на первый план выходит рефлексия. Здесь можно провести аналогию с уроком, последним этапом которого, в большинстве случаев, тоже является рефлексия (ученический самоанализ изученной темы). В нашем случае объектом рефлексии является весь процесс реализации субъективного права, а ее результатом – ценностное отношение к правовым нормам. Все, что было отрефлектировано старшеклассником, становится его витальным опытом (на основе взаимодействия с внешней средой, в том числе путем трансформации из ментального опыта), часть которого составляют ценностные установки.

Рассмотрим, каким образом вышеописанный механизм действует в условиях общеобразовательного учреждения. Допустим, знакомя детей с нормами Конституции Российской Федерации, учитель рассказывает о содержании статьи 43, которая гарантирует и защищает право каждого на образование. В частности, часть 4 данной статьи гласит: «Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования» [4] (информационный этап). Практический этап здесь имеет свои особенности, поскольку он носит длящийся во времени характер. Каждый ученик реализовывал свое субъективное право на получение основного общего образования до знакомства с нормой Конституции, реализует его непосредственно в момент этого знакомства и будет реализовывать вплоть до окончания девятого класса школы. Ассоциативно-логический этап проявляется в том, что с момента знакомства с нормой ученик начинает ассоциировать процесс получения образования с ее действием. Рефлексивный этап проявляется в том, что ученик переосмысливает и систематизирует в своем сознании все предыдущие этапы. Это может происходить на самом учебном занятии, но чаще всего рефлексия завершается уже после окончания урока, когда ребенок имеет возможность в спокойной обстановке проанализировать учебную информацию, полученную им в школе.

Кроме того, характерной чертой действия рассматриваемого механизма в процессе обучения является тот факт, что ценностные установки, сформированные у обучающихся, будут более целостными и прочными. Школьники поддаются влиянию на их внутреннюю сферу легче, чем взрослые, что позволяет с большой долей уверенности прогнозировать перенос ценностных ориентаций, сформированных в школе, во взрослую жизнь.

Однако универсализм механизма формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам проявляется еще и в том, что примерно по той же

схеме он может действовать и со взрослыми людьми. В качестве доказательства рассмотрим принцип действия описанного механизма на примере работы типовой юридической клиники. Допустим, в юридическую клинику пришел гражданин Н. с жалобой на то, что громкая музыка у соседей по ночам не дает ему спать. Клиницист разъясняет гражданину, что на основании статьи 1 Закона Курганской области от 20 ноября 1995 г. N 25 "Об административных правонарушениях на территории Курганской области" совершение действий, нарушающих тишину и покой граждан с 23.00 до 7.00 часов следующего дня (выполнение в квартире работ или совершение действий, создающих повышенный шум или вибрацию, использование повышенной громкости звуковоспроизводящих устройств, в том числе установленных на транспортных средствах, в киосках или павильонах, на балконах или подоконниках при открытых окнах и т. д.) влечет наложение административного штрафа на граждан в размере от 500 до 1000 рублей; на должностных лиц - от 1000 до 3000 рублей; на юридических лиц - от 3000 до 5000 рублей [5] (информационный этап). На основании полученной от клинициста информации, гражданин обращается к участковому. В случае фиксации правонарушения, на нарушителей накладывается соответствующий штраф (практический этап). Гражданин понимает, что его субъективное право на тишину и покой с 23:00 до 7:00 защищено и реализовано благодаря действию нормы Закона Курганской области (ассоциативно-логический этап). 4. Осмысливая и анализируя все предыдущие этапы и удостоверившись, что действие правовой нормы помогло реализовать субъективное право, гражданин вырабатывает у себя ценностное отношение к правовой норме (рефлексивный этап).

Формирование ценностного отношения к правовым нормам у взрослого гражданина от аналогичного процесса у старшеклассников имеет ряд принципиальных отличий, а именно:

1) В формах: если формирование ЦО у школьников происходит в форме правового обучения и правового воспитания, то у взрослых людей преимущественно в форме правового просвещения;

2) В целях: если в случае со старшеклассниками формирование ЦО является целью, а реализация субъективных прав служит средством для ее достижения. Для взрослого человека, в большинстве случаев, целью является именно реализация субъективных прав, а формирование ценностного отношения к правовым нормам – это следствие такой реализации;

3) В длительности и системности: правовое обучение старшеклассников предполагает длительное (в течении нескольких лет) и системное формирование ценностного отношения к правовым нормам. Формирование ЦО у взрослых граждан происходит эпизодически (во время посещения юридических консультаций, в ходе добровольного самообразования и т. д.) и, чаще всего, имеет ситуативный характер (связано с разрешением конкретных жизненных проблем, затруднительных правовых ситуаций и т. д.);

4) В источниках получения информации (информативный этап механизма): основным источником информации о правовых нормах для старшеклассника является учитель (см. выше), в то время, как взрослый человек получает первичную информацию о нормах права из других источников (юрист, консультант юридической клиники, непосредственно текст закона или кодекса и т. д.);

5) В объеме реализуемых прав: взрослый гражданин, очевидно, сможет реализовать намного больше прав, чем старшеклассник. Это объясняется полной

дееспособностью, которая наступает у граждан России с 18 лет. Большой объем прав дает взрослому преимущество на втором этапе механизма, позволяя сформировать более целостное отношение к нормам права.

Несмотря на все различия в содержательном наполнении, последовательность этапов и принципиальная сущность механизма формирования ценностного отношения к правовым нормам остается неизменной независимо от возраста человека.

Таким образом, механизм формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам через реализацию субъективных прав является универсальным и может быть реализован в работе различных учреждений как педагогического, так и юридического профиля.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бондаренко, Н. Л. Реализация права на труд и обеспечение трудовой занятости в Республике Беларусь [Текст] / Н. Л. Бондаренко, Т. В. Телятицкая // Вестник Пермского университета. Юридические науки. – 2013. – № 3(21). – С. 32-39.
2. Грибанов, В. П. Осуществление и защита гражданских прав [Текст] : учебник / В. П. Грибанов ; под ред. Е. В. Суханова. – Москва : Статут, 2000. – 411 с.
3. Ижденева, И. В. Развитие ассоциативного мышления студентов при изучении математических и информатических дисциплин [Текст] / И. В. Ижденева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2015. – №1(31). – С. 153-157.
4. Конституция (1993). Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс] : офиц. текст // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/). – 07. 02. 2018.
5. Курганская область. Администрация. Об административных правонарушениях на территории Курганской области [Текст] : закон от 20 ноября 1995 г. № 25 // Курган и курганцы. – 1995. – 1 декабря.
6. Морозов, П. Е. Некоторые проблемы индивидуального трудового права США в условиях глобализации [Текст] / П. Е. Морозов // Бизнес в законе : эконом.-юрид. журн. – 2011. – № 5. – С. 155-159.
7. Статистика молодежи [Электронный ресурс] // Vavilon.ru : [web-сайт]. – Режим доступа: <http://vavilon.ru/statistika-molodezhi/>. – 07.02.2018.

#### REFERENCES

1. Bondarenko N.L., Teljatickaja T.V. Realizacija prava na trud i obespechenie trudovoj zanjatosti v Respublike Belarus' [The realization of the right to labor in Bielorussia]. *Vestnik Permskogo universiteta. Juridicheskie nauki* [*Herald of Perm University. Juridical sciences*], 2013, no. 3(21), pp. 32-39.
2. Griбанov V.P. Osushhestvlenie i zashhita grazhdanskih prav: uchebник [Realization and protection of civil rights]. In Suhanova E.V. (ed.). Moscow: Statut, 2000. 411 p.
3. Izhdeneva I.V. Razvitie associativnogo myshlenija studentov pri izuchenii matematicheskikh i informaticeskikh disciplin [The development of association thinking in studying mathematics and informatics]. *Vestnik Krasnojarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafjeva* [*Herald of Krasnoyarsk State pedagogical University of V.P. Astafjeva*], 2015, no. 1(31), pp. 153-157.
4. Konstitucija (1993). Konstitucija Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]: ofic. tekst [Constitution (1993). The constitution of the Russian Federation]. *Konsul'tantPljus: sprv.-pravovaja sistema* [*ConsultantPlus*]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/) (Accessed 07. 02. 2018).
5. Kurganskaja oblast'. Administracija. Ob administrativnyh pravonarushenijah na territorii Kurganskoj oblasti: zakon ot 20 nojabrja 1995 g. № 25 [About the administrative delinquencies on the territory of Kurgan area]. *Kurgan i kurgancy* [*Kurgan and kurganers*], 1995, 1 dekabrja.

6. Morozov P.E. Nekotorye problemy individual'nogo trudovogo prava SShA v usloviyah globalizacii [Some problems of labor law in the USA in the conditions of globalization]. *Biznes v zakone: jekonomiko-juridicheskij zhurnal [Business in law]*, 2011, no. 5, pp. 155-159.
7. Statistika molodezhi [Elektronnyj resurs] [Statistics of young people]. *Vavilon [Vavilon]*. URL: <http://vavilon.ru/statistika-molodezhi/> (Accessed 07.02.2018).

УДК 316.477

*Н. Я. Прокопьев,*  
доктор мед. наук, профессор, заслуженный деятель науки и образования РАЕ,  
заслуженный рационализатор РФ, профессор кафедры управления физической культурой и  
спортом  
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»  
г. Тюмень, Россия

### **Возраст и творчество**

*В статье на основании изучения доступной периодической печати в краткой форме даётся повествование о том, что активная творческая жизнь пожилого или старого человека, занятого любимым делом, способствует продлению его жизни. Проанализирована продолжительность жизни более чем у 70 человек пожилого и старческого возраста, проживающие в различных странах мира и занятых в различных сферах деятельности: культуре, науке, образовании, музыке, здравоохранении, экономике, спорте. Показана статистика средней продолжительности жизни населения некоторых развитых стран Европы (Исландия, Испания, Италия, Люксембург, Франция, Швейцария, Швеция), Азии (Гонконг, Израиль, Сингапур, Южная Корея, Япония), Австралии и Океании (Австралия), Америки (Канада).*

*Сфера деятельности, продолжительность жизни.*

*N.Ya. Prokopiev,*  
doc. of medical sciences, professor, honored figure of science and education  
RANS, honored rationalizer of RF, professor of the chair of management of physical  
culture and sport  
Tyumen state university  
Tyumen, Russia

### **Age and creativity**

*In an article on the basis of the study of available periodicals brief narration is given that an active creative life of the elderly or old man engaged in favourite business contributes to the extension of his life. Life expectancy is analysed more than 70 people of elderly and senile age living in different countries of the world and employed in various fields of activity: culture, science, education, music, health, economy, sports. Shows statistics on life expectancy of some developed countries in Europe (Iceland, Spain, Italy, Luxembourg, France, Switzerland, Sweden), Asia (Hong Kong S.A.R., Israel, Singapore, South Korea, Japan), Australia and Oceania (Australia) America (Canada).*

**Keywords:** *sphere of activity, life expectancy.*

**«Те, кто полезны человеку – творцы, ученые,  
художники, изобретатели – живут долго...».**

**Н.Н. Александров.**

**Актуальность.** Вопросы здоровья, активного долголетия и старения всегда были и

будут предметом всестороннего изучения и осмысления [1, 2, 3, 5, 6, 7], при этом нужно не просто долго жить, но и оставить после себя след в истории [4, 8, 12, 13].

Во многих странах мира, в том числе и в России, сложилась обстановка, становящаяся закономерностью, что во многих сферах деятельности предпочтение отдаётся молодым людям, прямо скажем, не имеющих значительного опыта профессиональной деятельности.

В статье, основанной на изучении биографий многих выдающихся личностей различных стран мира [9, 10, 11], мы показываем, что в различные периоды жизни они добивались максимальных результатов исследовательской, писательской, научной, политической и др. видах деятельности. Причем основное внимание уделяем лицам старше 60 лет, т.е. пожилого и старческого возраста.

В медицинских исследованиях, связанных с изучением человека в различные периоды его жизни, придерживаются возрастной периодизации онтогенеза, принятой на VII Международном симпозиуме по возрастным особенностям развития человека в 1965 году, состоявшемся в Москве.

**Цель:** базируясь на изучении биографий лиц различных профессий показать безграничные возможности человека независимо от его возраста.

**Материал и методы.** Проведено изучение более 100 доступных источников периодических изданий, отражающих жизненный и творческий путь свыше 70 выдающихся личностей различных стран, оставивших след в истории мировой цивилизации. Представленный в статье материал предназначен, прежде всего, студентам, чей жизненный творческий путь берет свое начало в вузовских аудиториях.

**Результаты исследования.** Период жизни до 20 лет мы будем считать временем, необходимым для взросления и всестороннего получения знаний. Если говорить о средней школе, то с позиций возрастной педагогики различают дошкольный возраст, младший, средний и старший школьный возраст. Период 21-35 лет соответствует максимальным физическим и интеллектуальным возможностям организма. Зрелый возраст (35–60 лет) – возраст расцвета сил. Н.А. Васютинский считает, что *«Возраст 55–89 лет – это время философского осмысления жизни, подведения итогов, время переоценки ценностей, отказ от излишеств, моды, время поиска «вечных истин»*,

Уместно вспомнить афоризм Ильи Ильфа и Евгения Петрова: «Товарищи, уважайте старость! Уважайте хотя бы потому, что все мы когда-нибудь станем стариками». Однако не у всех людей эти периоды жизни соответствуют тем, что мы привели выше. Одни творческие личности, и их большинство, достигают успехов в раннем возрасте, другие в период за 55 лет. Возраст, особенно пожилой и старческий, не помеха для высокой работоспособности, активного творческого мышления и созидания. Достаточно вспомнить, что ученик Сократа, учитель Аристотеля Платон умер на 81 году жизни во время работы над книгой. Галилео Галилей закончил свое учение о звездах в возрасте 72 лет. Иван Андреевич Крылов в возрасте 68 лет выучил греческий язык и затем 7 лет активно занимался переводами. Древнеримский политический деятель, оратор и философ Марк Туллий Цицерон на 63 году жизни завершил свой последний труд.

Француженка Жанна Кальманн в возрасте 85 лет стала заниматься фехтованием, а после своего столетия велоспортом. В возрасте 121 года записала сольный диск под названием «Хозяйка планеты», в котором песни исполнены в стиле рэп-диско-фолк.

Британка Лорна Пэйдж в 93 года издала свой дебютный роман-триллер «Опасная слабость».

Англичанин Бастер Мартин, участник рок-группы The Zimmers, является самым старым марафонцем, который пробежал Лондонский марафон в возрасте 101 года.

Знаменитый композитор и дирижер Игорь Стравинский творил до 88 лет. Немецкий историк Леопольд Ранке свою «Мировую историю» закончил в 91 год. Поэт Беранже работал до 77 лет. Виктор Гюго творил до 83 лет, а древнегреческий драматург Софокл – до 90 лет.

Интересно будет проследить за возрастом некоторых высоко творческих людей, гениев в избранной ими области творчества, ставших лауреатами Нобелевской премии. Так, П.Л. Капица удостоен премии в 84 летнем возрасте, Барбара Мак-Клинтон – в 81 год, Рита Леви-Монтальгини – в 77, египетский писатель Нагиб Махфуз в 77 лет, Гертруда Илайон – в 70 лет. Многие другие лауреаты Нобелевской премии также являлись долгожителями. Например, Георг Виттинг прожил 90 лет; физик Густав Людвиг Герц 88 лет; Джозеф Джон Томпсон – 84 года; Альберт Майкельсон 79 лет. Литератор Герман Гессе прожил 85 лет, писательница Сельма Лагерлеф – 82 года, немецкий писатель Герхард Гауптман – 84 года. Биохимик Джон Нортроп прожил 96 лет, химик-органик Леопольд Ружичка – 89 лет, химик-органик Александр Годд – 90 лет, экономист Ян Тинберген – 91 год.

Основатель науки о поведении животных, выдающийся австрийский зоолог Конрад Лоренц прожил 86 лет. Выдающийся отечественный писатель Александр Исаевич Солженицын прожил почти 90 лет и очень активно и напряженно трудился. Профессор Петербургского университета им. И. П. Павлова доктор медицинских наук, действительный член Российской академии медицинских наук, Федор Григорьевич Углов был внесён в книгу рекордов Гиннеса как старейший в мире практикующий хирург, проживший 104 года. Японский врач Сигэаки Хинохара прожил 105 лет, при этом каждый день занимался лечением больных и работал по 18 часов в сутки. Выдающийся американский кардиохирург Майкл Эллис Дебейки свыше 75 лет работал хирургом и умер в возрасте 99 лет. Знаменитый голландский врач Корнелиус Моэрман умер в возрасте 95 лет. Номинированная семь раз кандидатом на Нобелевскую премию немецкий фармаколог Джоанна Будвиг умерла в возрасте 95 лет. Американский бизнесмен, шоумен, диетолог, пропагандист здорового образа жизни Джек Лалэйн прожил 96 лет. Лауреат двух Нобелевских премий Лайнус Полинг прожил 93 года.

Британский писатель, лауреат Нобелевской премии (1925), лауреат премии Оскар за сценарий фильма «Пигмалион» (1938) Бернард Шоу прожил 94 года. Он писал: *«Жизнь для меня не тающая свеча. Это что-то вроде чудесного факела, который попал мне в руки на мгновение, и я хочу заставить его пылать как можно ярче, прежде чем передать грядущим поколениям».*

Британский государственный и политический деятель, премьер-министр Великобритании, лауреат Нобелевской премии по литературе (1953) Уинстон Черчилль прожил 90 лет. По версии Би-би-си он признан величайшим британцем в истории. Известный своим острым юмором он писал: *«Своим долголетием я обязан спорту. Я им никогда не занимался».*

Итальянский скульптор, художник, архитектор, поэт и мыслитель Микеланджело Буонарроти прожил 89 лет. В 24 года он создал «Оплакивание Христа», в 27 лет создал скульптуру «Давид», в 36 лет фреску «Сотворение Адама» в Сикстинской капелле.

Великий английский физик и математик, один из создателей классической физики Исаак Ньютон прожил 84 года. В возрасте 39 лет открыл закон всемирного тяготения. Он писал: *«Не знаю, как меня воспринимает мир, но сам себе я кажусь только мальчиком,*

*играющим на морском берегу, который развлекается тем, что время от времени отыскивает камешек более пёстрый, чем другие, или красивую ракушку, в то время как великий океан истины расстилается передо мной неисследованным».*

Великий французский философ-просветитель XVIII века Вольтер (Франсуа Мари Аруэ) прожил 84 года. Он писал: *«Труд избавляет человека от трех главных зол: скуки, порока и нужды».*

Американский изобретатель (1300 патентов) и предприниматель Томас Эдисон прожил 84 года. Он писал: *«У меня не было рабочих дней и дней отдыха. Я просто делал и получал от этого удовольствие».*

Американский промышленник Генри Форд прожил 83 года. Он писал: *«Каждый, кто перестает учиться, стареет, – не важно, в 20 или 80 лет, – а любой другой, кто продолжает учиться, остается молодым. Самое главное в жизни – это сохранить мозг молодым».*

Один из основателей современной теоретической физики, лауреат Нобелевской премии (1921) Альберт Эйнштейн прожил 76 лет. Он писал: *«Я хорошо знаю, что у меня нет особого таланта – любопытство, навязчивость и упорная выносливость в сочетании с самокритикой привели меня к моим идеям».*

Дмитрий Иванович Менделеев – русский учёный-энциклопедист, химик, физик, метролог, экономист, технолог, геолог, метеоролог, педагог, воздухоплаватель, приборостроитель, прожил 73 года. В возрасте 35 лет открыл периодический закон химических элементов (1869). Он писал: *«Плоды моих трудов – прежде всего в научной известности, составляющей гордость – не одну мою личную, но и общую русскую...».*

Академик Иван Петрович Павлов вел напряженную творческую работу практически до последних дней жизни и умер в возрасте 86 лет.

Немецкий поэт, писатель, государственный деятель, драматург, ученый, художник, мыслитель Иоганн Вольфганг Гёте прожил 82 года. Он писал: *«Если твое сердце и твой ум беспокойны, чего же тебе больше? Кто перестал любить и делать ошибки, тот может похоронить себя заживо!».*

Создатель 26 опер итальянский композитор Джузеппе Верди прожил 87 лет и закончил работу над оперой «Фальстиф» в 1893 году, т.е. в возрасте 79 лет. Бернард Шоу творил до 94 лет. Итальянский художник Тициан продолжал творить практически до 100 лет. Талантливый композитор Эллиот Картер дожил до 103 лет, а свою первую оперу написал в возрасте 89 лет. Смоуки Доусон, австралийский кантри-музыкант, издал свой новый альбом «Дом моих мечтаний» в возрасте 92 лет.

Английская романистка Мэри Уэсли свой первый роман создала в возрасте 60 лет. Талантливый архитектор Фреэн Ллойд Райт создал музей Гуггенхайма в возрасте 91 года. Португальский режиссер Мануэла де Оливейра выпустил в прокат свой последний фильм «Жебо и Тень», когда ему исполнилось 104 года. Известный итальянский пианист Альдо Чикколини в возрасте 85 лет был востребованным концертным пианистом и выступал на известнейших площадках мира, а о его игре зрители оставляли восхищенные отзывы.

Дороти Давенхилл Хирш покорила Северный полюс в возрасте 89 лет. Саймон Мюррей самостоятельно добрался до Южного полюса без чьей-либо помощи в возрасте 64 лет. Минуру Сайто – старейший путешественник вокруг света, обогнувший земной шар в восьмой раз в возрасте 77 лет. Глэдис Бурилл попала в Книгу рекордов Гиннеса как старейшая женщина, которая в возрасте 92 лет пробежала марафон. Тамаи Ватанабе в возрасте 73 лет покорила Эверест, а Юкира Миура – старейший мужчина, который в 80 лет

покорил Эверест. Дженни Стоуики покорила 7 горных вершин в возрасте 57 лет.

Самым старым в мире пилотом-инструктором можно считать Барта Братко, который руководил полетами в 81 год. Джеймс Уоррен получил летные права в возрасте 87 лет.

Хайнц Вендерот получил степень доктора наук в возрасте 97 лет. Генри Форд является старейшим обладателем премии «Оскар» за лучшую мужскую роль в картине «На золотом пруду». Он получил заветную статуэтку, когда ему было 76 лет. Джессика Тэнди в 80 лет получила «Оскар» за лучшую женскую роль в фильме «Шофер мисс Дэйзи».

Ниже в таблице мы приводим среднюю продолжительность жизни населения различных развитых стран мира, что вселяет надежду на то, что цивилизация на земле не прекратится.

Таблица 1

Средняя продолжительность жизни населения развитых стран мира

№	Страна	Продолжительность жизни, лет
1	Гонконг	83,73
2	Япония	83,30
3	Италия	82,84
4	Швейцария	82,66
5	Сингапур	82,64
6	Исландия	82,30
7	Испания	82,27
8	Израиль	82,07
9	Австралия	82,00
10	Швеция	81,93
11	Франция	81,84
12	Канада	81,78
13	Южная Корея	81,43
14	Люксембург	81,33
15	Россия	70,9

**Заключение.** Следовательно, следуя словам Александра Александровича Блока (1880-1921):

*Слишком много есть в каждом из нас  
Неизвестных, играющих сил...*

все зависит от человека и его отношения к самому себе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белозерских, С.Н. Старость как творческий возраст [Текст] / С.Н. Белозерских // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики : сб. докл. Всерос. науч.-практ. конф., Белгород, 25-26 февраля 2016 г. : в 4 т. – Белгород, 2016. – С. 138-140.
2. Бехтерева, Н.П. Сила мысли продлевает жизнь [Электронный ресурс] / Н.П. Бехтерева. – Режим доступа: [http://www.scienceagainstaging.com/Publico/publico\\_05.html](http://www.scienceagainstaging.com/Publico/publico_05.html). – 10.02.2016.
3. Богомолец, А.А. Продление жизни [Текст] / А.А. Богомолец. – Киев : Изд-во АН УССР, 1940. – 144 с.
4. Бодалёв, А.А. Как становятся великими или выдающимися? [Текст] / А.А. Бодалёв, Л.А. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 288 с.



5. Глозман, Ж.М. Общение и здоровье личности [Текст] / Ж.М. Глозман. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
6. Грмек, М. Д. Геронтология – учение о старости и долголетию [Текст] / М.Д. Грмек. – М. : Наука, 1964. – 132 с.
7. Давыдовский, И.В. Что значит стареть [Текст] / И.В. Давыдовский. – М. : Знание, 1967. – 67 с.
8. Давыдовский, И.В. Геронтология [Текст] / И.В. Давыдовский. – М. : Медицина, 1966. – 300 с.
9. Исаев, А.П. Учение о здоровье [Текст] : монография / А.П. Исаев, Н.Я. Прокопьев, В.М. Чимаров ; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2002. – 144 с.
10. Нагорный, А.В. Проблема старения и долголетия [Текст] / А.В. Нагорный. – Харьков : ХГУ, 1940. – 446 с.
11. Прокопьев, Н.Я. Выдающиеся медики и биологи Франции [Текст] : библиогр. слов. / Н.Я. Прокопьев, С.В. Соловьева, Л.И. Пономарева. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2017. – 391 с.
12. Прокопьев, Н.Я. Имена выдающихся ученых Франции, помещенных на Эйфелевой башне [Текст] / Н.Я. Прокопьев, М.Н. Гуртовая, Л.И. Пономарева. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2016. – 162 с.
13. Прокопьев, Н.Я. След на земле [Текст] : биограф. слов. : в 12 т. / Н.Я. Прокопьев, Л.И. Пономарева, М.Н. Гуртовая. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2013.
14. Прокопьев, Н.Я. Храня благодарную память [Текст] : библиогр. слов. : в 6 т. / Н.Я. Прокопьев, М.Н. Гуртовая, Л.И. Пономарева. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2016.
15. Субетто, А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония. Этюды креативной онтологии [Текст] / А.И. Субетто. – М. : Логос, 1992. – 204 с.
16. Секреты долгожителей [Электронный ресурс] : форум. – Режим доступа: <http://supersyroed.mybb.ru/viewforum.php?id=33>.

## REFERENCES

1. Belozerskih S.N. Starost' kak tvorcheskij vozrast [Anility as the creative age]. *Nauka. Kul'tura. Iskusstvo: aktual'nye problemy teorii i praktiki*: sb. dokl. Vseross. nauch.-prakt. konf., Belgorod, 25-26 fevralja 2016 g.: v 4 t. [Science. Culture. Art]. Belgorod, 2016, pp. 138-140.
2. Behtereva N.P. Sila mysli prodlevaet zhizn' [Elektronnyj resurs] [The strength of thought makes life longer]. URL: [http://www.scienceagainstaging.com/Publico/publico\\_05.html](http://www.scienceagainstaging.com/Publico/publico_05.html) (Accessed 10.02.2016).
3. Bogomolec A.A. Prodlenie zhizni [Prolongation of life]. Kiev: Publ. AN USSR, 1940. 144 p.
4. Bodaljov A.A., Rudkevich L.A. Kak stanovjatsja velikimi ili vydajushhimisja? [How to become famous?]. Moscow: Publ. Instituta Psihoterapii, 2003. 288 p.
5. Glozman Zh.M. Obshhenie i zdorov'e lichnosti [Communication and the health of the person]. Moscow: Akademija, 2002. 208 p.
6. Grmek M.D. Gerontologija – uchenie o starosti i dolgoletii [Gerontology is the science about the old age and longevity]. Moscow: Nauka, 1964. 132 p.
7. Davydovskij I.V. Chto znachit staret' [What means to become old]. Moscow: Znanie, 1967. 67 p.
8. Davydovskij I.V. Gerontologija [Gerontology]. Moscow: Medicina, 1966. 300 p.
9. Isaev A.P., Prokop'ev N.Ja., Chimarov V.M. Uchenie o zdorov'e: monografija [The science about the health]. Tjumenskij gos. un-t. Tjumen': Publ. TjumGU, 2002. 144 p.
10. Nagornyj A.V. Problema starenija i dolgoletija [The problem of antility and longevity]. Har'kov: Publ. HGU, 1940. 446 p.
11. Prokop'ev N.Ja., Solov'eva S.V., Ponomareva L.I. Vydajushhiesja mediki i biologii Francii : bibliograf. slovar' [Famous medicians and biologists of France]. Shadrinsk: Shadrinskij Dom pechati, 2017. 391 p.

12. Prokop'ev N.Ja., Gurtovaja M.N., Ponomareva L.I. Imena vydajushhihsja uchenyh Francii, pomeshhennyh na Jejfelevoj bashne [The names of famous scientists of France on the Eiffel Tower]. Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechati, 2016. 162 p.
13. Prokop'ev N.Ja., Ponomareva L.I., Gurtovaja M.N. Sled na zemle: biograf. slovar': v 12 t. [Sign on the Earth]. Shadrinsk: Shadrinskij Dom pechati. 2013.
14. Prokop'ev N.Ja. Ponomareva L.I., Gurtovaja M.N. Hranja blagodarnuju pamjat': bibliograf. slovar': v 6 t. [Keeping the thankful memory]. Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechati, 2016.
15. Subetto A.I. Tvorchestvo, zhizn', zdorov'e i garmonija. Jetjudy kreativnoj ontologii [Creativity, life, health and harmony. Sketches of creative ontology.]. Moscow: Logos, 1992. 204 p.
16. Sekrety dolgozhitelej [Elektronnyj resurs] [Secrets of centenarians]: forum. URL: <http://supersyroed.mybb.ru/viewforum.php?id=33>.

УДК 378.016:78

*Н.А. Порошина,*  
канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия,

### **Методы и приемы работы над техникой дирижирования в классе хорового дирижирования и чтения хоровых партитур**

*В статье рассматривается понятие техники дирижирования как необходимого элемента дирижерско-хоровой подготовки будущего учителя музыки. Раскрыты методы и приемы работы над техникой дирижирования на подготовительном и начальном этапе обучения технике дирижирования в процессе занятий по дисциплине «Класс хорового дирижирования и чтения хоровых партитур».*

*Техника дирижирования, дирижерско-хоровая подготовка, дирижерский аппарат, методы и приемы обучения технике дирижирования.*

*N.A. Poroshina,*  
cand. of pedagogical sciences, docent of the chair of theory and methodic of  
primary education Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

### **Methods and techniques for working on the technique of conducting in the class of choral conducting and reading choral scores**

*The concept of conducting technique as a necessary element of conductor-choir training of the future music teacher is considered in the article. The methods and techniques of working on the technique of conducting at the preparatory and initial stage of teaching techniques of conducting in the course of studies about the discipline "Class of choral conducting and reading of choral scores" are disclosed.*

**Keywords:** *The technique of conducting, conducting-choral training, the conductor's apparatus, methods and methods of teaching the technique of conducting.*

В подготовке будущего учителя музыки большое место занимает дирижерско-хоровая подготовка, как необходимая составляющая подготовки учителя-хормейстера, руководителя классного и школьного хора. Осуществляется она,

прежде всего, в классе хорового дирижирования и чтения хоровых партитур. Данная дисциплина при подготовке специалистов педагогического образования профиля «Музыкальное образование» отличается от других индивидуальной формой занятий.

Важным и необходимым элементом дирижерско-хоровой подготовки будущего учителя музыки является освоение техники дирижирования. Однако, сложившаяся практика подготовки дирижеров-хормейстеров до сих пор не преодолела устоявшихся стереотипов понимания дирижерской техники как основной задачи в данном виде подготовки.

Цель дисциплины «Класс хорового дирижирования и чтения хоровых партитур» – формирование у студентов системы основных знаний, умений и навыков управления хоровым пением детей и взрослых, подготовка к практической работе с хоровым коллективом.

Основные задачи дисциплины направлены на формирование образного мышления и развития музыкальных способностей студентов, обучение их методам освоения вокально-хорового произведения и поиска дирижерского жеста, адекватно отражающего созданный в представлении «внутренний хор», совершенствование различных видов деятельности дирижера (вокальное и инструментальное исполнение, дирижирование, анализ хоровых партитур, с целью выявления художественного замысла композитора, поэта, исполнительских средств выразительности, умение разработки плана репетиционной работы с хором, ее анализа), обучение профессиональному умению управления хоровым коллективом.

Исходя из цели и задач дисциплины, а также опираясь на имеющиеся исследования в этой области, мы считаем целесообразным выделить в дирижерско-хоровой подготовке будущего учителя музыки, следующие структурные компоненты: методологический, теоретический, методический и технологический. Техника дирижирования входит в технологическую подготовку будущего учителя музыки как важное средство управления хоровым исполнительством, и включает в себя: основные принципы постановки дирижерского аппарата, умения передачи метроритмической организации музыки, темпа, динамики, звуковедения и характера звукоизвлечения, исполнение афтактов и др.

Под дирижерской техникой одни музыканты понимают средство воплощения музыкального образа в жестах, средство выражения содержания музыкального произведения (С.А. Казачков, А.П. Иванов – Радкевич, И.А. Мусин, К.А. Ольхов). Например, К.А. Ольхов под техникой дирижирования понимает целенаправленность, своевременность (острая ритмичность), рациональность (отсутствие лишних движений) и отточенность дирижерских жестов, т. е. такое владение дирижерским аппаратом, когда дирижер достигает максимальной точности исполнения при наименьшей затрате физической энергии [5, с. 7].

Другие дирижеры (И.В. Разумный, М.И. Канерштейн) под техникой дирижирования понимают приемы управления хором или оркестром, исполняющим музыкальное произведение.

Третьи в определении понятия «техника дирижирования» объединяют и выразительную и управленческую функции. К.Б. Птица под техникой дирижирования понимает владение дирижерской системой жестов, обеспечивающих понятное хоровому коллективу, оркестру выявление художественных замыслов руководителя и умение управлять исполнением [6, с. 23].

В определение понятия «техника дирижирования» включаются не только приемы

управления хором или оркестром, но и понимания ее как средство воплощения музыкального образа в жестах, средство выражения содержания музыкального произведения.

По мнению Л.А. Безбородовой при освоении техники дирижирования выдвигаются две задачи: овладение дирижерскими приемами и отбор жестов для воплощения музыкального образа [1, с. 36]. Это лишь подтверждает известный тезис, что техника дирижирования, как одна из важнейших форм проявления исполнительского процесса, не может существовать и тем более изучаться сама по себе; она является лишь средством раскрытия конкретного музыкального содержания, средством воздействия на исполнителей [5, с. 16].

Таким образом, в овладение техникой дирижирования включается целый комплекс умений и навыков, приобретаемых студентами будущими учителями музыки.

Условно работу над техникой дирижирования можно разделить на этапы: подготовительный, начальный (1курс), основной (2-3 курсы) и завершающий (4 курс).

Подготовительный этап направлен, прежде всего, на подготовку дирижерского аппарата (корпуса, рук, ног, головы) к овладению дирижерской техникой, знакомство с дирижерским аппаратом и его возможностями в отображении исполнительского образа произведения, с дирижерским жестом и его свойствами, с элементами дирижерского жеста, принципами дирижерских движений.

На начальном этапе программой дисциплины «Класс хорового дирижирования и чтения хоровых партитур» предусмотрено освоение приемов дирижирования в разных размерах: вступления и снятия звука на разные доли такта, способов передачи ритмических рисунков, звуковедения, показа фермат и др.

На основном этапе обучения технике дирижирования акцент в программе ставится на совершенствовании умений и навыков, полученных на начальном этапе, а также освоение более сложных в техническом плане приемов управления хоровым звучанием. Например, дирижирование в более сложных темповых, ритмических и динамических условиях, дробление и укрупнение долей дирижерской схемы, дирижирование в очень медленных и очень быстрых темпах и др.

Завершающий этап освоения техники дирижирования направлен на решение исполнительских задач с использованием различных приемов дирижирования в оперных сценах, произведениях крупной формы, в том числе развитие умений охвата крупных произведений, яркого и выразительного показа музыкального развития в них.

Таким образом, наиболее важными этапами работы над дирижерской техникой следует считать подготовительный и начальный. Именно на них закладываются и формируются все основные практические умения и навыки в технике дирижирования.

Рассмотрим основные методы и приемы работы над техникой дирижирования на подготовительном и начальном этапах работы.

Так как дирижерские движения в повседневной жизни практически не встречаются, требуется ряд двигательных и слухомоторных упражнений подготовительного характера.

Начинать работу над техникой дирижирования следует с упражнений на разные части дирижерского аппарата. Отдельно вырабатывается устойчивая стойка – позиция ног, корпуса и головы. Возможны упражнения на чередование расслабления частей дирижерского аппарата и правильной подготовительной стойки дирижера, когда все его части собраны и имеют правильную позицию (ноги расставлены, правая чуть впереди, корпус прямо, плечи развернуты, голова приподнята).

Руки, как главная и наиболее важная часть дирижерского аппарата, требуют особого внимания и ряда специальных упражнений. Основная проблема на начальном этапе - «зжатость» рук и плечевого пояса. Поэтому начинать работу нужно с проверки и освобождения, если требуется, этой части дирижерского аппарата. К таким упражнениям мы относим: расслабление отдельных частей руки (кисти, предплечья, плеча) из положения вытянутой, поднятой руки; круговые вращения кистью, предплечьем, «мельница» всей рукой вперед, назад, двумя вместе. Полезны, параллельно с расслабляющими упражнениями, упражнения на координацию движений: «мельница» двумя руками в разные стороны, сходящиеся и расходящиеся круговые движения кистью, предплечьем, «рисование» кистью разнообразных геометрических фигур (дуга, круг, треугольник, квадрат). При этом следует особо обращать внимание на правильную постановку кисти – ладонью вниз, с закругленными, свободно разведенными пальцами. Все движения должны быть естественными и пластичными.

Поможет, на наш взгляд, показ и сравнение движений из музыкальной исполнительской деятельности и жизненных ассоциаций. Например, постановка руки как при взятии звука на фортепиано, «рисование» воображаемой кисточкой на стене, «бросание детского мяча» об пол, стену, «прощальное махание платочком» и т. п.

Подготовительный этап по времени непродолжителен, упражнения занимают 10 – 15 минут каждого занятия и проводятся небольшими группами (3 – 6 студентов).

Уже через несколько занятий можно перейти к упражнениям, которые в будущем послужат основой для овладения техникой дирижирования. К таким упражнениям можно отнести:

- круговые движения руки с отдачей (игра в скакалку): рука при движении вверх замедляет движение, и ускоряет его при движении от верхней точки к нижней, как бы ударяя о воображаемую плоскость;

- отскок от разных плоскостей (стола, ладони другой руки, воображаемой плоскости) вверх, в сторону в разных точках и на разных уровнях.

Такие упражнения следует разнообразить за счет постановки проблемных задач: промаршировать, «прошагать» рукой разные марши – военный, спортивный, детский; привлечения ассоциативных связей («прыжки» рукой с разбега и с места, подскок – вдох, падение руки – выдох и др.).

Большая часть времени на первоначальных групповых занятиях отводится освоению дирижерских сеток тактирования. Работа эта кропотливая, требующая систематичности и последовательности в освоении рисунка и пропорций сеток. Основой техники дирижирования является тактирование («метрономирование» – по определению П.Г. Чеснокова). Овладение этим навыком для музыканта не представляет трудности. С помощью техники рук можно достигнуть одновременности исполнения, динамики, агогики и т. д.; но без образного представления и воодушевления техника мертва, как и воодушевление бесплодно без техники. Как отмечал К.А. Ольхов, техника и воодушевление всегда должны быть слиты воедино [5, с. 8].

Одним из важных элементов техники дирижирования является ауфтакт. Под ауфтактом в дирижировании понимается замах, предварительный взмах, жест-импульс, т. е. специфический дирижерский жест, предваряющий и организующий исполнение в плане темпа, ритма, динамики, штриха, начала, окончания, фермат. Ауфтакт – это важнейшая составная часть дирижерской техники [6, с. 12]. Начинать работу над ним следует с объяснения роли и значения ауфтакта, его показа в целом и отдельных элементов. Первым

отрабатывается ауфтакт вступления. Отдельные его элементы (отскок, отдача) осваиваются уже на начальном этапе работы над техникой дирижирования. Поэтому дальнейшая работа над ауфтактом заключается в отработке навыка показа дыхания в различных сетках тактирования на начало разных долей (полный ауфтакт).

Работа над ауфтактом невозможна при зажатости рук, поэтому начинать ее следует только при полной их свободе от мышечного зажатия. При этом необходимо найти жест, который был бы одновременно достаточно импульсивным, но не хаотичным, способным пропеть долю. Поэтому на данном этапе работы можно прибегнуть к ассоциациям типа: «укол иглой», «коснитесь горячего», «тяните звук, а не бросайте его», «прикоснувшись к звуку, ведите его», «рука зависает, как приклеенная» и др.

После работы над ауфтактом вступления осваиваются другие виды ауфтакта: ауфтакт снятия, неполный ауфтакт. Начинать работу над ауфтактом снятия следует со снятия долгих не ферматных звуков. В этом случае рука дирижера после импульса движется в направлении последующей доли, где и снимает звук. Следующий этап работы над жестом снятия – это снятие приемом деления доли и скрытого деления в зависимости от характера, темпа и ритма музыки. И, наконец, при работе над этим жестом отрабатывается ауфтакт снятия фермат (серединных и заключительных).

Отработка задержанного ауфтакта и ауфтакта приближения может быть перенесена на более поздние сроки основного этапа, когда осваиваются более сложные музыкальные произведения, требующие применения этих видов ауфтакта.

Для отработки показа разных видов ауфтакта можно предложить следующие приемы:

- счет вслух или отстукивание рукой внутредолевого пульса;
- акцентирование счетом или отстукиванием руки долей, играющих роль звукового ауфтакта;
- произнесение вслух (затем мысленно) отдельных слогов для нахождения точного времени для ауфтакта.

Конечно, на первом этапе происходит лишь первоначальное усвоение всех навыков по показу разных видов ауфтакта. Их закрепление и совершенствование произойдет позже на различных хоровых произведениях в основном этапе работы в классе хорового дирижирования.

Техника дирижирования – важный и необходимый элемент дирижерской подготовки. Однако, как следует из задач дирижерской подготовки будущего учителя музыки (обучение профессиональному умению управления хором в классной и внеклассной работе), главное назначение дирижерского жеста учителя – общение с исполнителями, воздействие на них в процессе исполнения музыки. Таким образом, развитие мануальной техники требует и иных методов обучения, чем, к сожалению, до сих пор пользуется музыкальная педагогика.

В практике обучения хоровому дирижированию преобладают репродуктивные: наглядно-слуховые и объяснительно-иллюстративные методы. Конечно, обойтись без них невозможно, но ограничиваться только ими нельзя. О.А. Мусин считает, что обучение дирижированию должно быть направлено не на заучивание движений, а на развитие самих способностей, лежащих в основе мануальных средств дирижирования. Он предлагает путь более длинный и трудный, но более ценный для воспитания дирижера. В этом случае методика обучения должна быть направлена, прежде всего, на развитие способностей и качеств, необходимых для того, чтобы выразительные приемы дирижирования отражали

побуждения дирижера, его исполнительские намерения, а, следовательно, могли оказывать воздействие на исполнителей [3, с. 23].

Для развития у человека каких-либо способностей, нужно иметь ясное представление о том, что именно необходимо развивать, и для какой цели. По нашему мнению, среди задач дирижерско-хоровой подготовки будущего учителя музыки следует выделить формирование образного мышления и развития музыкальных способностей, что позволит в полной мере освоить умение управления хором.

Деятельность учителя – прежде всего творчество. Для развития инициативы студентов, самостоятельности в решении учебных задач, стремления к творчеству, в методах его подготовки необходимо шире использовать проблемное обучение, творческие приемы. Задача достаточно трудная, что связано, прежде всего, с недостаточным количеством часов на данный вид подготовки учителя музыки, но выполнимая, если использовать активные методы, в том числе и в других дисциплинах (хоровой класс, хороведение и хоровая аранжировка, основной музыкальный инструмент, теория и методика музыкального образования и др.).

В музыкальной педагогике накоплен значительный опыт использования творческих методов подготовки учителя музыки. Например, В.Л. Живов при анализе хорового произведения предлагает использовать проблемно-поисковые задания: Как передать жестом особенности фразировки хорового произведения? или: Какими приемами можно повлиять на изменения тембровой окраски звука? [2, с. 222].

Широко известен метод обеленного текста Э.К. Сэт, когда студенту предлагается самому определить характер звука, стиль произведения, фразировку, темп, нюансы, голосоведение, дыхание, даже сочинить текст. Такие задания способствуют развитию навыков слухового анализа, активизируют музыкальное и творческое мышление, способствуют развитию самостоятельной познавательной деятельности.

Для подготовки будущего учителя музыки к практической работе с хором важна постоянная связь занятий в классе хорового дирижирования с работой в хоровом классе. Необходимо на всех этапах дирижерской подготовки, включать в занятия освоение приемов работы с хором. Например, прием «программированных ошибок», заключающийся в невыполнении концертмейстером или педагогом необходимых указаний в хоровых партитурах при их исполнении и дирижировании студентом. Это способствует развитию слуховой реакции, приобретения умений и приемов репетиционной работы с хором. В подготовке учителя музыки-хормейстера необходимо формировать умения представлять звучание хоровой партии и хора в целом. С этой целью много внимания в классе хорового дирижирования уделяется работе с партитурой. В этом виде работы используется множество приемов, направленных на развитие слуха и слухового внимания, самоконтроля, музыкального мышления и др. Например, одновременное исполнение мелодии на инструменте, ее пение и тактирование. Этим задачам отвечает разработанный Е.А. Красотиной метод мысленного пропевания хоровых партий и включение пения в слух по знаку педагога.

Полезным приемом является прослушивание и анализ хорового звучания в записи. Для расширения общего и музыкального кругозора можно использовать знакомство с соответствующими музыкальными произведениями литературы и изобразительного искусства. Такие приемы создают условия для возникновения у обучающихся обобщенных музыкальных образов и творческого подхода к исполнению.

Для развития самостоятельности будущего учителя музыки возможно использование

моделирования репетиционного процесса, создание и решение педагогических ситуаций, возникающих в практической вокально-хоровой работе. В музыкальной педагогике для развития творческой художественно-практической деятельности используются методы расчлененного анализа и метод сравнительных характеристик. Эти методы направлены на выявление взаимосвязи и взаимовлияния музыки и текста в хоровом произведении и особенностей ритма, интонаций и других выразительных средств музыки.

Таким образом, несмотря на то, что процесс дирижирования и практическая работа с хором представляют творческий процесс, и в нем заложена проблемная ситуация, его освоение невозможно методами теоретического изучения и практического закрепления образцов. Необходимы такие методы и приемы подготовки, при которых у будущего учителя музыки развивались бы способности к творческому решению музыкально-исполнительских задач.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безбородова, Л.А. Дирижирование : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка» и учащихся пед. уч-щ по спец. «Муз. воспитание» / Л.А. Безбородова. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
2. Живов, В.А. Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Живов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
3. Мусин, О.А. О воспитании дирижера : очерки / О.А. Мусин. – Л. : Музыка, 1987. – 247 с.
4. Ольхов, К.А. О дирижировании хором : краткое пособие для молодых педагогов муз. училищ / К.А. Ольхов. – Ленинград, 1961. – 108 с.
5. Птица, К.Б. Мастера хорового искусства в Московской консерватории / К.Б. Птица. – М. : Музыка, 1970. – 191 с.
6. Соколов, В.Г. Работа с хором : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб., доп. / В.Г. Соколов. – М. : Музыка, 1983. – 191 с.

#### REFERENCES

1. Bezborodova L.A. Dirizhирование: ucheb.posobie dlja studentov ped. in-tov po spec. «Muzyka» i uchashhihsja ped. uch-shh po spec. «Muz. Vospitanie» [Conducting]. Moscow: Prosveshhenie, 1990. 159 p.
2. Zhivov V.A. Horovoe ispolnitel'stvo. Teorija. Metodika. Praktika: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij [Chorus performance. Theory. Methodic. Practice]. Moscow: VLADOS, 2003. 272 p.
3. Musin O.A. O vospitanii dirizhera: ocherki [About the up-bringing of the conductor]. Leningrad: Muzyka, 1987. 247 p.
4. Ol'hov K.A. O dirizhировanii horom: kratkoe posobie dlja molodyh pedagogov muzykal'nyh uchilishh [About the conducting of chorus]. Leningrad, 1961. 108 p.
5. Ptica K.B. Mastera horovogo iskusstva v Moskovskoj konservatorii [The masters of chorus art in Moscow conservatory]. Moscow: Muzyka, 1970. 191 p.
6. Sokolov V.G. Rabota s horom: ucheb.posobie [The work with the chorus]. 2-e izd., pererab., dop. Moscow: Muzyka, 1983. 191 p.



УДК 378.1

Ю.Н. Рюмина,  
канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### Реализация деятельностно-компетентного подхода в подготовке бакалавров в педагогическом вузе

*В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты интеграции теоретической и практической подготовки бакалавров в педагогическом вузе.*

*Практико-ориентированный подход, деятельностно-компетентный подход, социально-педагогическое проектирование.*

Yu.N. Ryumina,  
cand. of pedagogical sciences, docent of the chair of social pedagogics and  
social work Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

### Realization of an activity-competence approach in the training of bachelors in a pedagogical university

*In the article theoretical and practical aspects of integration of theoretical and practical training of bachelors in pedagogical university are considered.*

*Keywords: practical-oriented approach, activity-competence approach, socio-pedagogical design.*

Повышение качества высшего профессионального образования является актуальной проблемой в современной России. Решение данной проблемы связано с модернизацией системы образования, переосмыслением специфики и оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса в вузе, определением концептуальных подходов к организации образовательного процесса.

В качестве основных тенденций в развитии высшего профессионального образования как феномена современной общественной жизни и в то же самое время - важнейшего социального института можно выделить следующие: глобализация и интернационализация высшего образования; стандартизация; развитие сферы образования как сферы, как ключевого звена научно-технической и инновационной политики, непрерывность современного образования; компьютеризация в образовании; индивидуализация обучения; интегрированность: интеграция с современной наукой и производством, и др.

Итак, одной из ключевых тенденций развития современного высшего профессионального образования становится интеграция теоретической и практической подготовки бакалавров и магистрантов:

- обновленные стандарты предусматривают изменения связанные с разделением квалификации на «академический» и «прикладной» бакалавриат;
- в зависимости от квалификации предполагаются различные профессиональные задачи;
- формируются общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные или профессионально-прикладные компетенции;

- при сохранении общего количества зачетных единиц усиливается практическая составляющая стандарт;
- итоговая государственная аттестация предусматривает защиту выпускной квалификационной работы в качестве обязательного вида аттестации;
- качество подготовки определяется уровнем сформированности компетенций;
- совместно с работодателями формируется компетентностная модель выпускника, включая профильные компетенции, предусматривается самое тесное взаимодействие с работодателями в учебном процессе.

Основная цель модернизации педагогического образования состоит в повышении качества подготовки педагогических кадров, приведение системы педагогического образования в соответствие со стандартами профессиональной деятельности педагога и федерального государственного образовательного стандарта.

Работодателями зачастую констатируется недостаточная готовность выпускников педагогических вузов к успешной педагогической деятельности. Профессиональное становление занимает еще несколько лет после окончания образовательного учреждения и требует дополнительных усилий от самих молодых учителей и администрации учреждения для повышения их квалификации. Поэтому, несмотря на принимаемые меры в области модернизации педагогического образования, проблема формирования профессиональной компетентности будущих педагогов остается достаточно острой [1].

По мнению многих ученых основной причиной недостаточной профессиональной компетентности выпускников и их низкой конкурентоспособности выступает отсутствие опыта практики в области будущей профессиональной деятельности. Следовательно, необходимо корректировать процесс профессионального педагогического образования, ориентироваться при разработке образовательных программ на требования соответствующих профессиональных стандартов.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ) регламентирует использование профессиональных стандартов при разработке ФГОС, образовательных программ, проведении их профессионально-общественной аккредитации. Система профессионального образования в виде стандартов получает содержательную основу для обновления образовательных стандартов, разработки учебных программ, модулей и учебно-методических материалов. Так, профессиональный стандарт «Педагог» ориентирует вузы на подготовку учителя, готового к переменам, мобильного, способного к нестандартным трудовым действиям, ответственного и самостоятельного в принятии решений, постоянно демонстрирующего своим ученикам умение учиться [3]. В профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» ставятся требования к организационно-педагогической, проектной, учебно-воспитательной деятельности специалиста [4].

Решению поставленных задач способствует практико-ориентированный подход, который позволяет значительно повысить эффективность обучения. Специфика внедрения в обучение практико-ориентированного подхода в системе высшего образования заключается в том, что он даёт возможность интегрировать формирование фундаментальной научной базы знаний и практических, общекультурных и социальных компетенций студентов, которые необходимы для профессиональной деятельности будущих педагогов.

В системе высшего образования существует несколько подходов к

практико-ориентированному образованию. Одни авторы (Ю. Ветров, Н. Клушина) практико-ориентированное образование связывают с организацией учебной, производственной и преддипломной практики студента с целью его погружения в профессиональную среду, соотнесения своего представления о профессии с требованиями, предъявляемыми реальным бизнесом, осознания собственной роли в социальной работе. Другие авторы (П. Образцов, Т. Дмитриенко) считают наиболее эффективным внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности. Некоторые авторы (А. Вербицкий, Е. Плотникова, В. Шершнева и др.) становление практико-ориентированного образования связывают с использованием возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин.

Однако, одним из компонентов практико-ориентированного образования становится обогащение практического опыта обучаемых в конкретной деятельности, уровень которого определяется степенью сформированности компетенций у студентов. Практико-ориентированное образование, по мнению Полисадова С.С. представляет собой процесс освоения студентами образовательной программы с целью формирования у них профессиональной компетенции за счёт выполнения ими реальных практических задач. В основе практико-ориентированного обучения должно лежать оптимальное сочетание фундаментального общего образования и профессионально-прикладной подготовки [2].

Интересны в этом смысле работы Ялалова Ф.Г. Автор отмечает, что для построения практико-ориентированного образования необходим новый, *деятельностно-компетентностный подход*. В отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, практико-ориентированное образование направлено на приобретение кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности. Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода. Вектор общеизвестного в дидактике деятельностного подхода направлен к организации процесса обучения, технологиям практико-ориентированного образования, где весь процесс обучения приобретает деятельностный характер. А компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т.е. *компетенции и деятельность* неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс *учения (научения)*, т.е. в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей [7].

При деятельностно-компетентностном подходе традиционная триада дополняется новой дидактической единицей: знания - умения - навыки - опыт деятельности.

В ходе профессиональной подготовки происходит постоянное обогащение содержания деятельности на основе *модели деятельности специалиста*, включающей описание системы его основных функций, проблем и задач, предметных и социальных компетентностей. Деятельностная модель подготовки специалиста предполагает

постоянную трансформацию видов деятельности (А. Вербицкий). Первоначально студент овладевает опытом *учебно-познавательной* деятельности академического типа, где моделируются действия специалистов, обсуждаются теоретические вопросы и проблемы. Далее осваивается опыт *квазипрофессиональной* деятельности путем моделирования условий, содержания и динамики реального производства, отношений, занятых в нем людей, используя такие активные формы, как деловая игра, мозговая атака и т.д. В ходе *учебно-профессиональной* деятельности студенты овладевают реальным опытом выполнения прикладных исследований, научно-технических разработок. Трансформация содержания деятельности завершается приобретением опыта *профессиональной* деятельности в ходе производственной практики.

В частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» определены ряд компетенций выпускника, требующие от него умений и навыков в области проектной деятельности. Выпускник, освоивший программу бакалавриата по профилю «Психология и педагогика воспитательной работы», должен быть готов решать, например, такую профессиональную задачу как организация социально полезных видов деятельности обучающихся, развитие социальных инициатив, социальных проектов. В соответствии с чем одной из требуемых профессиональных компетенций является способность участвовать в разработке и реализации социально ценной деятельности обучающихся, развитии социальных инициатив, социальных проектов [5].

В профессиональном стандарте специалиста в области воспитания определены цели профессиональной деятельности, включая обеспечение индивидуализации в образовании на основе проектирования и реализации обучающимися индивидуальных образовательных программ. В соответствии с чем одной из ведущих трудовых функций определено проектирование программ и моделей социально-педагогической поддержки, социального воспитания и адаптации обучающихся.

Введение в учебный план подготовки бакалавров данного профиля дисциплины «Социально-педагогическое проектирование», позволяет формировать требуемые компетенции, с опорой на логику деятельностно-компетентного подхода: знания - умения - навыки - опыт деятельности.

Студенты приобретают системные знания в области социально-педагогической проектной деятельности, получают навыки социально-педагогического проектирования, приобретать опыт разработки проектов, оценки его жизнеспособности посредством социальной экспертизы и организационных основ реализации. И в процессе последующего обучения в вузе получают возможность расширять опыт практической деятельности по разработке и реализации социально-педагогических проектов (в рамках курсовых исследований, участия в городском конкурсе социальных проектов, олимпиадах, в процессе преддипломной практики и работы над ВКР). Для усвоения данного теоретического материала используются методы деструктивной соотнесенной оценки, коллективного обсуждения мнений и генерации идей. В части практической деятельности по разработке социально-педагогического проекта студенты поэтапно осваивают технологию и приобретают навыки проектирования.

Основным методом обучения в рамках дисциплины становится проектный метод. Данный метод в образовании позволяет решить проблемы заинтересованности студентов в самостоятельном образовании, обучении навыкам проектирования своей деятельности и

формирования рефлексивной позиции по отношению к ней.

Теоретические основы социально-педагогического проектирования включают такие разделы как: понятие социально-педагогического проектирования; цели и задачи социально-педагогического проектирования; социально-педагогический проект и требования к нему; структура технологии социально-педагогического проектирования (идея, концепция, программа, механизм реализации, деятельность, субъект, объект, средства, процесс, условия, результат, система, среда, критерии управления и оценки); схема социально-педагогического проектирования; методы социально-педагогического проектирования [6].

Все стадии работы над проектом последовательно соотносятся с действиями, которые студенты должны усвоить на каждом из этапов. Так, на этапе планирования решаются задачи, связанные с определением форм организации учебного процесса, направленности его на выбор механизмов управления педагогическим процессом и стиля взаимодействия его субъектов – студентов и преподавателя.

Содержание подготовительного этапа отражает цели формирования мотивационно-ценностного компонента в структуре проектной культуры личности: создание необходимых условий, формирующих мотивацию к проектной деятельности, потребность в освоении теоретических знаний и практических навыков для ее успешного осуществления. Здесь важное место занимает актуализация положительных образцов поведения: разбор успешных проектов, понимание студентами значимости проектной деятельности как для общества, так и для собственного развития; стимулирование студентов для участия в ежегодном городском конкурсе социальных проектов; привязка разрабатываемого проекта к теме курсовой работы и выпускной квалификационной.

Немаловажное значение на данном этапе имеет связь с практическими работниками. От социальных учреждений через социальных педагогов, завучей по воспитательной работе, педагогов-организаторов поступает «социальный заказ» на разработку социально-педагогических проектов, решающих наиболее актуальные социальные проблемы учреждения. Следовательно, у студентов появляется возможность реализовать разработанный проект на практике, проанализировать его результативность.

На основном – деятельностном этапе социально-педагогического проектирования формируются проектные умения и навыки. Назначение социально-педагогического проектирования - разработать, создать, сконструировать и довести замысел до полезного педагогического результата в практике конкретных педагогических системах. Поэтому нами используются активные методы и приемы обучения. Кроме того, в рамках данной дисциплины у студентов формируется экспертное суждение о других проектах, рефлексия по отношению к собственной деятельности по инициации проекта, выстраивается коммуникация между членами одной проектной группы (или авторами проекта) и между самими группами в ходе защиты идей.

В качестве результатов освоения содержание дисциплины выступают: понимание студентами необходимости освоения технологии социального проектирования, формирование собственной субъектно-личностной позиции по отношению к проектированию; получение навыков формулировки концептуально обоснованной проектной идеи, определения смыслов и целей проектирования; освоение этапов проектного цикла; рефлексивный анализ собственно проектной деятельности.

Таким образом, деятельностно-компетентный подход позволяет перейти от оценивания преподавателем к сооцениванию при участии студентов, к самооцениванию и

рефлексии. Когда система оценивания становится прозрачной и критериальной, то деятельностно-компетентный подход может служить и эффективным средством активизации самого процесса приобретения профессионально и социально значимых компетенций.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Патрушева, И.В. Практико-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / И.В. Патрушева // Наукovedение : интернет-журн. – 2015. – Т. 7, № 4. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/133PVN415.pdf>.
2. Полисадов, С.С. Практико-ориентированное обучение в вузе [Электронный ресурс] / С.С. Полисадов. – Режим доступа: [http://portal.tpu.ru/f\\_dite/conf/2014/2/c2\\_Polisadov.pdf](http://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2014/2/c2_Polisadov.pdf).
3. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>.
4. Профессиональный стандарт специалиста в области воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://irost45.ru/uploads/content/file/prof\\_standart\\_specizlist\\_v\\_oblasti\\_vospitania.pdf](http://irost45.ru/uploads/content/file/prof_standart_specizlist_v_oblasti_vospitania.pdf).
5. Российская Федерация. М-во образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : приказ от 4 дек. 2015 г. № 1457 // Министерство образования и науки Российской Федерации : офиц. сайт. – Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/документы/7955/файл/7184/Prikaz\\_1457\\_ot\\_14.12.2015.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/7955/файл/7184/Prikaz_1457_ot_14.12.2015.pdf).
6. Рюмина, Ю.Н. Основы социального проектирования [Текст] : учеб. пособие для студентов оч. и заоч. отделений / Ю.Н. Рюмина ; Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : ШГПИ, 2015. – 182 с.
7. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] // Эйдос : интернет-журн. – 2007. – 15 янв. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

#### REFERENCES

1. Patrusheva I.V. Praktiko-orientirovannyj podhod k organizacii samostojatel'noj raboty studentov pedagogicheskogo vuza [Elektronnyj resurs] [Practically oriented approach to the organization of independent work of students of the pedagogical higher educational establishment]. *Naukovedenie [Sociology of science]*: Internet-zhurnal, 2015, t. 7, no. 4. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/133PVN415.pdf>.
2. Polisadov S.S. Praktiko-orientirovannoe obuchenie v vuze [Elektronnyj resurs] [Practically oriented study at the higher educational establishment]. URL: [http://portal.tpu.ru/f\\_dite/conf/2014/2/c2\\_Polisadov.pdf](http://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2014/2/c2_Polisadov.pdf).
3. Professional'nyj standart pedagoga [Elektronnyj resurs] [The professional standard of the pedagogue]. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>.
4. Professional'nyj standart specialista v oblasti vospitaniya [Elektronnyj resurs] [The professional standard of specialist in the field of up-bringing]. URL: [http://irost45.ru/uploads/content/file/prof\\_standart\\_specizlist\\_v\\_oblasti\\_vospitania.pdf](http://irost45.ru/uploads/content/file/prof_standart_specizlist_v_oblasti_vospitania.pdf).
5. Rossijskaja Federacija. M-vo obrazovaniya i nauki. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniju podgotovki 44.03.02 Psihologo - pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata) [Elektronnyj resurs] : prikaz ot 4 dek. 2015 g. № 1457 [The Russian Federation The department of education and science. About the approval of federal state educational standard of higher educational establishment in the direction of preparation for 44/03/02 Psychological pedagogical education (the level of bachelor)]. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoi Federatsii [The Ministry of Education and Science of the Russian Federation]*. URL: [http://minobrnauki.rf/dokumenty/7955/fajl/7184/Prikaz\\_1457\\_ot\\_14.12.2015.pdf](http://minobrnauki.rf/dokumenty/7955/fajl/7184/Prikaz_1457_ot_14.12.2015.pdf).
6. Rjumina Ju.N. Osnovy social'nogo proektirovaniya: ucheb. posobie dlja studentov och. i zaoch. otdelenij [The basis of social rpojecting]. Shadr. gos. ped. in-t. Shadrinsk: Publ. ShGPI, 2015. 182 p.

7. Jalalov F.G. Dejatel'nostno-kompetentnostnyj podhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniju [Elektronnyj resurs] [Activity competence approach to practice oriented education]. *Jejdos*: Internet-zhurn. [Ados]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

УДК 378.016:34

*Н.В. Сычева,*  
канд. юрид. наук, доцент кафедры истории и права  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Механизм формирования профессиональных компетенций у студентов по направлению подготовки «Право социального обеспечения»**

*В статье рассматривается важнейшая задача механизма формирования профессионального образования – реализация компетентностного подхода по направлению 40.02.01 «Право социального обеспечения», которая является необходимой для обеспечения конкурентоспособности выпускника исходя из запросов работодателей.*

*Механизм формирования, компетентностный подход, студенты, среднее профессиональное образование, право социального обеспечения.*

*N. V. Sycheva,*  
cand. of juridical sciences, docent of the chair of history and law Shadrinsk  
state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

### **Mechanism of formation of professional competences of students of the direction “the right of social securing”**

*The article discusses the most important task of the mechanism of formation of vocational education - the implementation of the competence approach in the direction 40.02.01 "the Right of social securing", which is necessary to ensure the competitiveness of the graduate based on the requests of employers.*

**Keywords:** *Mechanism of formation, competence approach, students, secondary vocational education, social security law.*

Профессиональная компетентность выступает как высший компонент в структуре личности специалиста. В настоящее время перед системой профессионального образования стоит важнейшая задача – реализация на практике компетентностного подхода. Эта актуальность находит выражение и в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования третьего поколения по направлению 40.02.01 «Право социального обеспечения». Формирование профессиональных компетенций студентов напрямую связано с качеством правового образования, что в дальнейшем будет способствовать личностной и профессиональной самореализации выпускника.

Одной из задач среднего профессионального образования вне зависимости от направления подготовки студента выступает освоение им совокупности фундаментальных общеобразовательных, общетехнических и специальных знаний, а также развитие способности реализовывать их в процессе профессиональной деятельности. Именно этим

обусловлена нуждаемость системы образования в обновленном содержании, использовании новых форм, методов и средств обучения, используя компетентностный подход.

Понятие компетенции можно вывести на основе анализа ФГОС, где она определяется как способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для осуществления успешной деятельности в той или иной сфере. В свою очередь профессиональная компетенция по направлению подготовки «Право социального обеспечения» заключается в способности осуществлять действия, основываясь на совокупности наличных умений, знаний и опыта практической деятельности в определенной профессиональной деятельности – сфере социального обеспечения.

В информационную эру, в условиях постоянного увеличения потока и интенсивности поступления правовой информации из различных источников, постоянного обновления нормативно-правовой базы, все выучить не представляется возможным, поэтому на первый план выходят умения студента правильно воспринимать, обрабатывать, понимать информацию, формировать к ней собственное отношение, уметь объяснить и применить на практике взамен наличия простой совокупности знаний [2, с. 32].

Исходя из этого основным требованием к компетентному специалисту в сфере социального обеспечения выступает умение применять знания, умения, опыт, проявлять личные качества в определенной ситуации, включая нестандартную.

В условиях изменившейся социально-экономической ситуации в стране система образования нуждается в необходимости повышения качества профессиональной подготовки специалистов среднего звена по направлению подготовки «Право социального обеспечения». Причем, одним из главных положений содержания образования выступает обеспечение качества их профессиональной подготовки. Исходя из этого общество нуждается в компетентных специалистах в социально-правовой сфере, в совершенстве владеющих умением по самостоятельному добыванию и применению знаний, умений и навыков в практической деятельности, способных самостоятельно решать любые профессиональные задачи, стоящие перед ним, готовых к профессиональному росту. Более того, провозглашение России социальным государством в ст. 14 Конституции РФ предполагает интенсивную реализацию социальной политики, что невозможно без компетентных специалистов в названной сфере.

Механизм формирования профессиональных компетенций у студентов по направлению подготовки «Право социального обеспечения» представляет собой процесс обеспечения условий и создания форм для достижения определенного результата – сформированности у обучающегося компетенций, которые представляются необходимыми для обеспечения конкурентоспособности выпускника исходя из запросов работодателей и возможностей дальнейшего продолжения образования [1, с. 103].

Рассматриваемый механизм сопровождает образовательный процесс на всех его этапах, аудиторную и внеаудиторную работу, определяется индивидуальными и личностными характеристиками специалиста, умением использовать имеющиеся возможности и способности.

Механизм формирования профессиональных компетенций возникает в студенческом возрасте, ведь именно это время – период развития самосознания и собственного мировоззрения, становления познавательных мотивов, принятия самостоятельных решений, профессионального самосовершенствования и саморазвития личности. На этом этапе жизненного развития формируются собственные взгляды, отношения, оригинальность мышления, происходит развитие нравственного и



эстетического отражения окружающей действительности, черты характера, привычки и установки. Студент овладевает совокупностью социальных ролей взрослого человека: обучающийся, гражданин, работник, профессионал, которые выражены в его профессиональной и личностной самостоятельности.

Освоение профессиональной образовательной программы по направлению подготовки «Право социального обеспечения» происходит на втором этапе юности или первом периоде зрелости, для которого характерны сложность становления личностных качеств (Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский и др.). Одно из таких качеств – усиление сознательных мотивов поведения. Происходит укрепление личностных качеств, которые не были развиты у школьника – инициативность, целеустремленность, решительность, самостоятельность, настойчивость, ответственность, умение владеть собой. Развитие самостоятельности связано с тем, что при переходе к взрослости возрастают проблемы самосознания и самоопределения, затруднительные для разрешения. В условиях возрастающего уровня самосознания развивается уровень требований студента к себе и к окружающим людям. Молодой человек более критичен к себе и требователен к окружающим [3, с. 90].

На специфику психики студентов оказывают влияние промежуточность их положения в обществе (статус студента – временный, прекращается с окончанием обучения). Кроме того, это и собственная возрастная специфика, право на независимость, социально-профессиональное определение, выбор жизненного пути.

В период студенчества происходит становление всей системы профессионально-ценностных ориентаций и мотиваций, формируется неповторимая творческая индивидуальность, развивается интеллектуальная система и личность в целом. Происходит определение социальной ориентации и своего места в человеческом обществе, сопровождающееся личностным и социальным самоопределением.

Наличный к данному моменту интеллектуальный потенциал студента, совокупность индивидуальных характеристик профессиональных качеств личности (самообразование, самоорганизация, саморефлексия, саморазвитие личности) определяют успешность профессионального обучения.

В направленности личности каждого проявляются разнообразные духовные, интеллектуальные, материальные потребности, нуждающиеся в дальнейшем удовлетворении, которые определяют стремление стать профессионалом. При этом достижение профессиональных качеств невозможно без развитой активности, выраженной в стремлении, влечении, желании и эмоциональных проявлениях студента в профессиональной деятельности.

В процессе работы со студентами по направлению подготовки «Право социального обеспечения», непосредственной педагогической задачей выступает формирование всех предусмотренных Федеральным государственным стандартом профессиональных компетенций, а также общих компетенций.

Формирование общих и профессиональных компетенций необходимо осуществлять на протяжении всего процесса обучения:

- 1) в период введения в профессию;
- 2) в период овладения профессией – работа на лабораторно-практических занятиях, научная работа (участие в СНО), выполнение квалификационной (дипломной) работы;
- 3) в период производственной практики на предприятиях.

Наибольший практический эффект в развитии механизма формирования профессиональных компетенций играют практические занятия и производственная практика на предприятии как организационные формы обучения, поскольку при их использовании будущие специалисты оказываются выведенными на уровень проектирования. Главная цель практических форм учебной деятельности – обработка и закрепление новых знаний, перевод теоретических знаний в практические умения и навыки, коррекция и контроль ранее усвоенных знаний. Итогом реализации практических форм учебной деятельности выступают сформированные компетенции.

Сущность механизма формирования профессиональных компетенций у студентов по направлению подготовки «Право социального обеспечения» включает совокупность принципиальных позиций [4, с. 222]:

- 1) внутренняя мотивация студента; его готовность самообразовываться, самосовершенствоваться и самореализоваться;
- 2) внутренняя мотивация педагогов, их стремление постоянно самосовершенствоваться и самореализоваться в сфере преподаваемой дисциплины;
- 3) соответствие уровня преподаваемых дисциплин требованиям Федеральных образовательных стандартов.

Об успешности обучения студента по направлению подготовки «Право социального обеспечения» свидетельствует освоение им профессиональных компетенций и новых для него особенностей профессии. В процессе профессионального обучения происходит формирование профессионально-ценностных установок, развитие индивидуальных характеристик профессиональных качеств личности студента.

Многие проблемы у студентов возникают на первом курсе обучения в организациях профессионального образования, которые вызваны отсутствием навыков самостоятельной работы, неумением составлять конспекты лекций, работать с различными источниками, анализировать, сравнивать, обобщать полученную информацию, ясно и логично излагать свои мысли, не умение применять полученные навыки в профессиональной деятельности.

В условиях осуществленной модернизации российского образования преподавателю необходимо направить деятельность студента на освоение профессиональных компетенций [1, с. 103]. Важно объяснить студенту, что осуществление названной деятельности необходимо, прежде всего, для решения профессиональных задач, на основе изученного материала, а не только для успешной сдачи экзаменов.

Традиционный подход в профессиональном образовании ориентирован на формирование комплекса знаний, умений и навыков. Это приводит к тому, что выпускник не способен использовать полученную информацию в своей профессии, он только становится хорошо информированным специалистом. Для решения названной проблемы педагогическая наука предлагает широкое разнообразие новых технологий, форм и методов, способствующих смещению акцентов на такие компоненты, как: самостоятельность, самоорганизация, самообразование и саморазвитие студента, появлению профессионально-ценностных установок. Благодаря этому у специалиста развивается способность к решению профессиональных задач, основываясь на системе знаний, умений, навыков, положениях освоенного предмета и модулей профессиональной деятельности, овладение новыми приемами, способами и технологиями профессии.

На первый план в обучении следует выдвигать поисковую и самостоятельно-исследовательскую деятельность, суть которой заключается в самостоятельном поиске, выявлении и понимании студентом необходимой информации,

постановки проблемной задачи, направленной на анализ, способ решения задачи и самооценку.

При выборе современных методов и технологий формирования профессиональной компетенции происходит решение следующих важных задач:

- проявление активности студентов, направленной на процедуру самостоятельного добывания знаний, умений и навыков, исследование информации, ее сравнение, обобщения и анализ;
- формирование способности к самоорганизации, самостоятельной деятельности, самообразованию, саморазвитию и саморефлексии студентов;
- повышение профессионально-ценностных установок;
- обеспечение условий к самоопределению и самореализации личности.

Из сказанного выше следует, что особенности формирования профессиональных компетенций студентов по направлению подготовки «Право социального обеспечения» обусловлены специфическими способностями личности в студенческом возрасте и требованиями современной парадигмы образования, которая формирует фундамент из знаний, умений и навыков будущей профессии, а также спецификой социально-правовой деятельности.

Современная система профессионального образования характеризуется открытостью, возросшим значением интеркультурных коммуникаций всех участников образовательного процесса [5, с. 103]. Общество нуждается в профессионалах, которые одновременно обладают новыми качествами теории и практики, принципами научного мышления. Качество подготовки выпускаемых специалистов непосредственно влияет на темпы и эффективность многих преобразований, рост культуры. Это обуславливает необходимость разработки и четкой формулировки позиций, которые отражают механизм и этапы формирования компетенций будущего специалиста. Профессионал должен обладать умением не только приобретать и перерабатывать информацию, но и эффективно ее применять на практике, стремиться к самосовершенствованию, самообразованию, самовоспитанию. При овладении данными умениями большую важность представляет готовность студента к самообразовательной деятельности, наличие умений учиться, внутренняя мотивация учения. Поэтому при ориентации образовательной организации, осуществляющей подготовку студентов по направлению подготовки «Право социального обеспечения», на повышение конкурентоспособности выпускников, студенты способны эффективно осуществлять самообразование. Отсюда следует, что в настоящее время актуальной задачей системы образования становится решение проблемы развития профессиональной компетентности и профессионально значимых качеств личности у будущих специалистов по направлению подготовки СПО в процессе формирования готовности к самообразовательной деятельности студентов.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ведерникова, Л.В. Профессиональное становление студентов в условиях модернизации педагогического образования / Л.В. Ведерникова, О.А. Поворознюк // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 102-105.
2. Грибовская, Н.Н. Современные требования к подготовке молодых специалистов / Н.Н. Грибовская // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам IV междунар. науч.-практ. конф. № 4. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2011. – С. 24-27.

3. Капустина, Л.И. Организация самостоятельной работы студентов в условиях модернизации СПО [Текст] / Л.И. Капустина // Научные исследования. – 2011. – № 3. – С. 88-92.
4. Миняева, О. А. Механизм формирования и этапы реализации компетенций специалистов в области фармации [Текст] / О.А. Миняева // Актуальные задачи педагогики : материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Молодой ученый, 2011. – С. 220-222.
5. Основина, Т.Ю. Профессиональная компетентность как критерий готовности специалиста к профессиональной деятельности [Текст] / Т.Ю. Основина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 12. – С. 103-112.

## REFERENCES

1. Vedernikova L.V. Povoroznjuk O.A. Professional'noe stanovlenie studentov v uslovijah modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya [Professional formation of students in the conditions of modernization of pedagogical education]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian pedagogical journal]*, 2013, no. 6, pp. 102-105.
2. Gribovskaja N.N. Sovremennye trebovaniya k podgotovke molodyh specialistov [Modern demands to the teaching of young specialists]. *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po materialam IV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Person, family and society: questions of pedagogics and psychology]*. Novosibirsk: Publ. SibAK, 2011, no. 4, Vol II, pp. 24-27.
3. Kapustina L.I. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov v uslovijah modernizacii SPO [Organization of independent work of students in the conditions of modernization of SPE]. *Nauchnye issledovanija [Scientific researches]*, 2011, no. 3, pp. 88-92.
4. Minjaeva O.A. Mehanizm formirovaniya i jetapy realizacii kompetencij specialistov v oblasti farmacii [Mechanism of formation and stages of realization of competences of specialists in the field of pharmacy]. *Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chita, dekabr' 2011 g.) [Actual tasks of pedagogics]*. Chita: Molodoj uchenyj, 2011, pp. 220-222.
5. Osnovina, T.Ju. Professional'naja kompetentnost' kak kriterij gotovnosti specialista k professional'noj dejatel'nosti [Professional competence as the criteria of readiness of the specialist to the professional activity]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Herald of Chelyabinsk pedagogical University]*, 2008, no. 12, pp. 103-112.

УДК 37(091)

*Е.А. Сорокина,*  
доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры славяно-германской филологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,  
г. Шадринск, Россия

### **Благотворительность в школах Зауралья во второй половине XIX – начале XX вв.**

*В статье рассматривается история благотворительности в дореволюционных школах Зауралья, которые осуществляли подготовку учителей для местных учебных заведений. Автор описывает два вида благотворительности: материальный вклад купцов региона и личное участие учителей-подвижников.*

*Благотворительность, начальная школа, купец, дворянство, учитель-подвижник.*

*Е.А. Sorokina,*  
candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of  
Slavo-Germanic philology Shadrinsk State Pedagogical University

Shadrinsk, Russia

## Charity at schools of the trans-ural region in the second half of XIX – the beginning of the XXth centuries

*The charity history at pre-revolutionary schools of the Trans-Ural region which carried out training of teachers for local educational institutions is considered in the article. The author describes two types of charity: material contribution of merchants of the region and personal participation of teachers devotees.*

**Keywords:** charity, elementary school, merchant, nobility, teacher devotee.

С древнейших времен на Руси существовало такое понятие как благотворительность, которая всегда воспринималась как элемент духовной и нравственной культуры русского человека. Изучение истории благотворительности в России в настоящее время является актуальным, так как на современном этапе развития нашего общества происходит расцвет данного явления и поощрение его со стороны государства. Для того, чтобы дать объективную характеристику происходящим процессам, необходимо провести параллель с прошлым.

Научная новизна нашего исследования заключается в том, что была проанализирована благотворительная деятельность и инициатива частных лиц, внесших вклад в развитие педагогического образования в Зауралье. Было доказано, что благотворительность реализовывалась путем материального вложения в учебные заведения, осуществлявшие педагогическую подготовку в регионе, и путем личного участия учителей-подвижников.

Практическая значимость настоящего исследования состоит в возможности применения полученных результатов при анализе явления благотворительности в других регионах страны. Материалы статьи могут быть использованы для разработки лекций и учебных пособий по истории педагогики и образования, при создании обобщающих трудов по подготовке педагогических кадров.

Цель статьи заключается в выявлении особенностей благотворительной деятельности в провинциальных регионах страны.

Современные российские исследователи изучают историю благотворительности и ее состояние на данный момент. Многие работы рассматривают частную благотворительность, в том числе благотворительную и меценатскую деятельность купцов и предпринимателей. Вопросами благотворительности в разных регионах занимались: В.В. Агафонова, А.А. Аронов, А.Н. Боханов, П.В. Власов, Н.Г. Думова, Е.В. Иванова, Т.Б. Кононова, Н.Г. Нагайцева, Е.Е. Степанова, Л.А. Темникова [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13].

В процессе работы над проблемой использовались следующие ведущие подходы: системный, культурологический, аксиологический подходы.

При выполнении работы мы обращались к таким общенаучным и историко-педагогическим методам: теоретический анализ, классификация, систематизация и обобщение материалов по проблеме исследования; сравнение, сопоставление, обобщение, оценка идей, фактов, источников в соответствии с целью и задачами исследования; сравнительно-исторический и статистический анализ архивных и программных документов, отчетов о работе учебных заведений в исследуемый период.

Базой исследования послужили учебные планы и программы педагогических учебных заведений, архивные документы Государственных учреждений «Государственный архив Курганской области» (ГАКО) и «Государственный архив г. Шадринска» (ГАСШ). Важную группу источников составила историко-педагогическая литература, законодательные и нормативно-правовые акты Министерства народного просвещения,

справочники, отчеты по различным аспектам рассматриваемой проблемы, а также периодическая печать, в том числе Шадринского земства.

Благотворительность как поддержка частными лицами культуры, науки и искусства получило развитие в России с XVIII вв., когда в стране возникли предпосылки для образовательной, музейно-собирающей и памятнично-охранительской деятельности. Расцвет благотворительности наступил во второй половине XIX в. благодаря российскому купечеству, придерживавшемуся православных традиций помощи ближнему и поддержки культурных общественных учреждений. Нередко благотворительность становилось обязательным для многих для многих купеческих семей. Каждый большой и малый город имел таких покровителей.

В Зауралье во второй половине XIX – начале XX вв. не было высших педагогических учебных заведений. Однако недостаток квалифицированных педагогических кадров должен был быть восполнен региональными специалистами, которые знали особенности сельской жизни. Чтобы разрешить возникшее противоречие между растущими начальными и средними учебными заведениями, и отсутствием достаточного количества учителей для них, начинают происходить изменения в существующих учебных заведениях. При городских училищах открываются педагогические курсы, в гимназиях – педагогические классы, а церковно-приходские школы начинают готовить учителей для начальных школ. Данные преобразования безусловно требовали значительных финансовых затрат от местной власти и активной деятельности от учителей уезда. Анализ архивных материалов позволил сделать вывод о том, что благотворительность в Зауралье осуществлялась путем материального вложения купцов в учебные заведения, осуществлявшие педагогическую подготовку в регионе, и путем личного участия учителей-подвижников.

Часть затрат на организацию школ и поддержание учебного процесса была возложена на местных купцов-меценатов, которые помогали строить здания, закупать литературу, выписывать периодику, организовывать экскурсии и поездки. С момента своего появления образовательные заведения становились объектами благотворительности. В Кургане при содействии горожан была открыта первая школа города – уездное двухклассное мужское училище. Курганцы жертвовали деньги, книги, портрет Государя и т.п. [14].

Потребность дворян в женском образовании также требовала привлечение денег от частных лиц. В Кургане открывается первое женское училище, которое впоследствии было преобразовано в гимназию. Начальный капитал открытого училища состоял из частных пожертвований, также бесплатно велись уроки, оказывалась материальная помощь ученицам. Особый вклад в становление этого учебного заведения внесли супруга городничего М.М. Бучковская и дочь купца II гильдии Шишкина.

В Шадринске большой вклад в развитие общего и педагогического образования внес городской голова В.Я. Мокеев, который, например, отремонтировал, оборудовал и передал городу здание для реального училища. Купец Ф.А. Соснин также подготовил и передал для Шадринского городского четырехклассного училища каменный двухэтажный дом (позже в училище откроются педагогические курсы).

Необходимо отметить деятельность смотрителя Курганского уездного училища Дмитрия Ивановича Летешина, который работал учителем математики. Дмитрий Иванович не только уделял много внимания укреплению учебно-материальной базы училища, но и оказывал финансовую помощь ученикам, выделяя им из собственных средств деньги на обучение, и обеспечивал учебными пособиями. Четверым крестьянским мальчишкам Д.И. Летешин полностью оплатил обучение: двое из них стали работать учителями в сельских

училищах, третий занялся торговлей, а четвертый поступил на службу в полицейское управление. В течение полугода (конец 1864 – начало 1865 г.) Летешин открыл в Курганском округе 9 сельских училищ, где учителями стали работать выпускники Курганского уездного училища. В 1866 г., прослужив к этому времени двадцать лет в ведомстве Министерства народного просвещения, Д. И. Летешин за «отличную усердную» службу получил «Всемиловитейше пожалованный» ему орден Св. Станислава 3-й степени [15].

Помимо финансовой поддержки купцов, благотворительность выражалась и в личном участии простых учителей, многие из которых бесплатно вели занятия в школах уезда и помогали своим ученикам материально. Говоря о благотворительной деятельности учителей-подвижников, в первую очередь хотелось бы назвать имя И.М. Первушина, который внес огромный вклад в распространение образования в регионе. С большим трудом, преодолевая препятствия, он смог добиться от городских властей выделения здания для училища и привлечь в школу крестьянских детей, родители которых не видели смысла в образовании.

Надежда Константиновна Лонгинова известна тем, что много лет проработала начальницей Шадринской женской гимназии. Она родилась 25 февраля 1866 г. Ее отец был русский инженер, а мать – англичанка [16]. Н. Лонгинова сначала училась дома с матерью, а затем поступила в 3-й класс Пермской гимназии, педагогический класс которой окончила в 1885 г. После окончания гимназии Надежда Константиновна несколько лет работала учительницей в начальной школе, в Соликамском уезде Пермской губернии [17].

В сентябре 1896 г. молодая учительница назначена смотрительницей Шадринского Мариинского училища. В 1904 г. увольняется со службы, но с 1906 г. вновь возвращается в Шадринск и с этого года до 1919 г. работает начальницей женской гимназии.

Н.К. Лонгинова заботилась не только об образовательной стороне дела во вверенной ей гимназии, но и старалась эстетически воздействовать на воспитанниц. Например, она ежегодно организовывала экскурсии для восьмиклассниц, чтобы познакомить их с природой и жизнью населения. В 1913 г. ею была организована экскурсия по маршруту: Шадринск, Синарская, Екатеринбург, Пермь, Вятка, Вологда, Москва, Киев, Воронеж, Пенза, Самара, Челябинск, Екатеринбург, Шадринск (с 16 июня по 7 июля 1913 г.) [6].

Начальница заботилась также и о быте своих воспитанниц. В декабре 1912г. она предложила установить для всех учебных заведений сигнализацию, которая бы оповещала учеников в морозные дни об освобождении от учебы [18].

Помимо благотворительной деятельности, выражающейся в оказании пожертвований в пользу заведений города [18], Надежда Константиновна одновременно работала в Обществе вспомоществования нуждающимся учащимся в уезде. Она работала в этом Обществе с момента его создания в 1905 г. С октября 1911 г. по сентябрь 1913 г. она выступала в роли секретаря, а с сентября 1913 г. являлась постоянным председателем правления Общества [8].

За 10 лет существования этого Общества помощь была оказана 718 лицам. Эта помощь выражалась в выдаче средств на лечение, одежду, обувь, приобретение учебников и осуществление платы за обучение. Она оказывалась учащимся низших, средних учебных заведений г. Шадринска и Шадринского уезда, а также бывшим выпускникам средних учебных заведений города для продолжения учебы в других городах.

В 1860 – 1890-х гг. над распространением грамотности в уезде работала Павла Асафовна Черемухина, которая открыла 2 октября 1861 г. в г. Далматове у себя на дому

женскую школу. Это было первое сельское женское училище в Южно-Зауральской провинции, где обучались крестьянские девочки. Благодаря настойчивости П.А. Черемухиной, у учебного заведения появились меценаты, при помощи которых училище получило собственное здание, а также деньги на осуществление учебного процесса. Особенно хотелось бы отметить имена купцов А.Г. Демидова и Зайцева, которые внесли более значимый вклад в работу женского училища [10].

Анализ архивных данных показывает, что подготовка учительских кадров в Зауралье во второй половине XIX – начале XX вв. проходила в сложных условиях. Причиной этого являлась нехватка высококвалифицированных учительских кадров, недостаточное количество выпускников педагогических заведений для потребностей школьного образования. Однако активная деятельность учителей-подвижников и инициатива частных лиц решительным образом сказались на открытии новых учебных заведений и появлении учителей. Было доказано, что благотворительность осуществлялась путем материального вложения в учебные заведения, осуществлявшие педагогическую подготовку в регионе, и путем личного участия.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агафонова, В.В. Благотворительность в культурно-досуговой сфере как средство самореализации личности предпринимателя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Агафонова Вера Владимировна. – СПб., 1995. – 23 с.
2. Аронов, А.А. Досуговая культура в городах Курской губернии второй половины XIX – начала XX вв. : автореф. дис. ... канд. ист. наук / Аронов Антон Александрович. – Курск, 2012. – 25 с.
3. Боханов, А.Н. Коллекционеры и меценаты в России / А.Н. Боханов ; под ред. К.Ф. Шацилло. – М. : Наука, 1989. – 192 с.
4. Власов, П.В. Благотворительность и милосердие в России / П.В. Власов. – М. : Центрполиграф, 2001. – 443 с.
5. Думова, Н.Г. Московские меценаты / Н.Г. Думова. – М. : Молодая гвардия, 1992. – 333 с.
6. Журнал 44 очередного земского собрания. – Шадринск, 1904. – 300 с.
7. Иванова, Е.В. Внедрение в российскую систему благотворительности зарубежного опыта социальной работы в конце XIX-начале XX вв. : автореф. дис. ... канд. ист. наук / Иванова Елена Васильевна. – М., 1998. – 24 с.
8. Календарь-справочник на 1917 г. – Пермь : Изд. Пермского земства, 1917.
9. Кононова, Т.Б. История российской благотворительности и её связь с государственными структурами социального обеспечения : автореф. дис. ... канд. ист. наук / Кононова Татьяна Борисовна. – М., 1997. – 26 с.
10. Матвеева, З. Династия учителей Черемухиных / З. Матвеева // Земля Курганская: прошлое и настоящее. – Вып. 2. – Курган, 1991.
11. Нагайцева, Н.Г. Благотворительность в Забайкалье в XIX веке: исторический аспект : автореф. дис. ... канд. ист. наук / Нагайцева Нина Дмитриевна. – Улан-Удэ, 2002. – 24 с.
12. Степанова, Е.Е. Благотворительность в сфере культуры: организационный и педагогический аспекты : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Степанова Елена Евгеньевна. – СПб., 2006. – 24 с.
13. Темникова, Л.А. Благотворительность в контексте духовного развития общества : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Темникова Людмила Александровна. – М., 1997. – 26 с.
14. Государственное казенное учреждение «Государственный архив Курганской области» (ГКУ «ГАКО»). – Ф. 147. – Оп. 1. – Д. 2. – Л. 1.



15. ГКУ «ГАКО». – Ф. 147. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 97.
16. Государственное казенное учреждение «Государственный архив города Шадринска» (ГКУ «ГАШ»). – Ф. 683. – Оп. 1. – Д. 142. – Л. 23.
17. ГКУ «ГАШ». – Ф. 683. – Оп. 1. – Д. 139.
18. ГКУ «ГАШ». – Ф. 473. – Оп. 1. – Д. 1811. – Л. 596, 620.

## REFERENCES

1. Agafonova V.V. Blagotvoritel'nost' v kul'turno-dosugovoj sfere kak sredstvo samorealizacii lichnosti predprinimatelja. Avtoref. diss. kand. ped. nauk: 13.00.05 [Charity in culture leisure sphere as the means of self-realization of personality of a businessman]. Saint-Petersburg, 1995. 23 p.
2. Aronov A.A. Dosugovaja kul'tura v gorodah Kurskoj gubernii vtoroj poloviny XIX – nachala XX vv. Avtoref. diss. kand. ist. nauk [Leisure culture in the cities of Kursk area in XIX – XX]. Kursk, 2012. 25 p.
3. Bohanov A.N. Kollekcionery i mecenaty v Rossii [Collectors and Maecenases in Russia]. In Shacillo K.F. (ed.). Moscow: Nauka, 1989. 192 p.
4. Vlasov P.V. Blagotvoritel'nost' i miloserdie v Rossii [Charity and mercy in Russia]. Moscow: Centrpoligraf, 2001. 443 p.
5. Dumova N.G. Moskovskie mecenaty [Moscow's Maecenases]. Moscow: Molodaja gvardija, 1992. 333 p.
6. Zhurnal 44 ocherednogo zemskogo sobranija [The magazine of the 44th regional meeting]. Shadrinsk, 1904. 300 p.
7. Ivanova E.V. Vnedrenie v rossijskuju sistemu blagotvoritel'nosti zarubezhnogo opyta social'noj raboty v konce XIX-nachale XX vv. Avtoref. diss. kand. ist. nauk [Introduction to the Russian system of charity of foreign experience of social work at the end of XIX- at the beginning of XX]. Moscow, 1998. 24 p.
8. Kalendar'-spravochnik na 1917 g. [Calendar-references on 1917]. Perm': Publ. Permskogo zemstva, 1917.
9. Kononova T.B. Istorija rossijskoj blagotvoritel'nosti i ejo svjaz' s gosudarstvennymi strukturami social'nogo obespechenija. Avtoref. diss. kand. ist. nauk. [The history of Russian charity and its connection with governmental structures of social supply]. Moscow, 1997. 26 p.
10. Matveeva Z. Dinastija uchitelej Cheremuhinyh [Dynasty of teachers Cheremuhins]. *Zemlja Kurganskaja: proshloe i nastojashhee. T. 2* [Kurgan land; past and present. V. 2]. Kurgan, 1991.
11. Nagajceva N.G. Blagotvoritel'nost' v Zabajkal'e v XIX veke: istoricheskij aspekt. Avtoref. diss. kand. ist. nauk [Charity in Baikal region in XIX : historic aspect]. Ulan-Udje, 2002. 24 p.
12. Stepanova E.E. Blagotvoritel'nost' v sfere kul'tury: organizacionnyj i pedagogicheskij aspekty. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [The charity in the sphere of culture: organizational and pedagogical aspect]. Saint-Petersburg, 2006. 24 p.
13. Temnikova L.A. Blagotvoritel'nost' v kontekste duhovnogo razvitija obshhestva. Avtoref. diss. kand. sociol. nauk [The charity in the context of spiritual development of the society]. Moscow, 1997. 26 p.
14. Gosudarstvennoe kazennoe uchrezhdenie «Gosudarstvennyj arhiv Kurganskoj oblasti» (GKU «GAKO») [State establishment "State Archive of Kurgan area]. F. 147. Op. 1. D. 2. L. 1.
15. Gosudarstvennoe kazennoe uchrezhdenie «Gosudarstvennyj arhiv Kurganskoj oblasti» (GKU «GAKO») [State establishment "State Archive of Kurgan area]. F. 147. Op. 1. D. 1. L. 97.
16. Gosudarstvennoe kazennoe uchrezhdenie «Gosudarstvennyj arhiv goroda Shadrinska» (GKU «GASH») [State establishment "State Archive of Shadrinsk]. F. 683. Op. 1. D. 142. L. 23.
17. Gosudarstvennoe kazennoe uchrezhdenie «Gosudarstvennyj arhiv goroda Shadrinska» (GKU «GASH») [State establishment "State Archive of Shadrinsk]. F. 683. Op. 1. D. 139.
18. Gosudarstvennoe kazennoe uchrezhdenie «Gosudarstvennyj arhiv goroda Shadrinska» (GKU «GASH») [State

establishment "State Archive of Shadrinsk]. F. 473. Op. 1. D. 1811. L. 596, 620.

УДК 629.1

*Н.С. Стерхова,*  
канд. пед. наук, профессор кафедры профессионально-технологического  
образования  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
*Л.Н. Аксентьева,*  
студентка 368 группы факультет технологии и предпринимательства  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Анализ методов и методик обучения управлению автомобилем в зарубежных странах**

*В статье проанализированы методы и методики обучения вождению в зарубежных странах. Выявлены особенности управления автомобилем в таких странах, как Италия, Германия, США, Швеция, Великобритания, Франция, Китай, Израиль, Норвегия, Финляндия и др.*

*Обучение вождению, методы и методики обучения управлению автомобилем.*

*N.S. Sterkhova,*  
Candidate of pedagogical sciences, professor the chair of professional technological  
education Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia  
*L.N. Aksenteva,*  
student of 368 group faculty of technology and business Shadrinsk state pedagogical  
university  
Shadrinsk, Russia

### **Analysis of methods and techniques of teaching driving in foreign countries**

*The article deals with methods and techniques of teaching driving. The features of driving in such countries as Italy, Germany, USA, Sweden, Great Britain, France, China, Israel, Norway, Finland, etc. are identified.*

**Keywords:** *teaching driving, methods and techniques of teaching driving.*

Обучение управлению автомобилем в зарубежных странах имеет свои особенности, для выявления которых мы обратились к анализу методов и методик обучения управлению автомобилем в таких странах, как Италия, Германия, США, Швеция, Великобритания, Франция, Китай, Израиль, Норвегия, Финляндия и др.

Так, в *Италии* обучение может осуществляться как в автошколе, так и самостоятельное изучение теории с практическими занятиями по вождению, в сопровождении профессионального инструктора или лица, имеющего водительские права не менее 10 лет. Минимальное время практического вождения 10 часов, из которых необходимо наводить не менее 4 часов по автомагистралям и дорогам 2 часа в темное время суток. Но как показывает практика для того чтобы научиться водить машину в Италии,

необходимо 20 часов у инструктора автошколы и дополнительно водить автомобиль с сопровождающим [4].

Записавшись на курсы в автошколу, теоретические занятия посещаются по свободному графику, так как это удобно ученику. Классы автошколы оборудованы большими телевизорами и компьютерам с тестовой программой симуляции экзамена. К телевизору подключен компьютер преподавателя, который выводит на его экран тестовые вопросы по выбранной теме, а также различные дорожные ситуации в виде анимированных рисунков. Прием экзаменов и выдача водительских прав осуществляется территориальными отделами гражданских транспортных средств (Uffici provinciali della Motorizzazione Civile, далее Uffici Motorizzazione), которые подчинены Министерству инфраструктуры и транспорта.

Теоретический экзамен на получение водительских прав состоит из 40 вопросов и двух вариантов ответа (верно или неверно). Из этих вопросов тридцать посвящены важными моментами дорожной безопасности, остальные десять – другим второстепенным темам. Допустимы 4 ошибки, при большем их количестве экзамен считается не сданным.

После сдачи теоретического экзамена можно заказывать экзамен по вождению. Экзамен проводится на улицах города и на автодороге. Автомобиль для сдачи предоставляет сам экзаменуемый. Автомобиль должен быть с автоинструктором и оборудован двойным управлением.

Представитель Uffici Motorizzazione находится на заднем сидении и дает задания кандидату на выполнение маневров. Как правило, это проезд нескольких перекрестков (в Италии оно в основном круговые), разворот, парковка и трогание в горку. При этом особое внимание обращается на соблюдение приоритетов – остановок, перед пешеходными переходами, правильное перестроение из ряда в ряд на траекторию поворотов, использование сигналов поворота, тормозов, пользование зеркалами заднего вида и на контроль «мертвых зон». В случае успешной сдачи экзамена по вождению водительские права выдаются в тот же день [4].

В *Германии* обучение может осуществляться как в автошколе по единой программе, одобренной государством, так и самостоятельное изучение теории и занятия с частным инструктором.

Практический курс – обязательный минимум: 12 практических занятий. Уроки вождения для тех, кто получает права впервые, должны в сумме составлять минимум 25 часов. Из них 4 часа должны быть наезжены ночью, 4 часа по автобанам, остальные – как угодно. Учащийся сам договаривается с преподавателем о графике занятий. Максимальная продолжительность урока – 2 часа. Инструктор старается, чтобы будущий обладатель водительских прав чаще оказывался в нестандартных ситуациях. Преподаватель «водит» ученика по тем маршрутам, на которых ему предстоит сдавать экзамен. Главные элементы вождения отрабатываются особо, многократными повторениями. К ним относится пропускание пешеходов на пешеходном переходе.

Преимуществами обучения в Германии можно считать то, что помимо качественной подготовки инструкторов по вождению, практические занятия проводятся в условиях города, без автодрома. Обязательно в программу обучения входит целый курс теории и практики использования зеркал заднего и бокового обзора, умения держать дистанцию – за этим ведется наблюдение техническими средствами, и в случае нарушения выписываются штрафы. По желанию можно пройти курс обучения технической составляющей автомобиля, где можно научиться перебирать двигатель, самостоятельно менять летние

шины на зимние, определять причины, по которым автомобиль не заводится, и устранять некоторые из них. Помимо этого, обучение вождению в Германии проводится с применением компьютерных программ новейших образцов и современной техники. Трехмерные симуляторы настоящей трассы помогают выработать определенную реакцию на указатели и знаки, улучшить запоминаемость их обозначений. Теоретические занятия с моделированием дорожных ситуаций также возможны как на компьютерном мониторе, так и на специальных широкоформатных проекторах [7].

Теоретический экзамен, представляет собой заполнение теста путём выбора правильных ответов, в котором содержатся вопросы о правилах дорожного движения, различные ситуационные вопросы, а также вопросы об устройстве автомобиля. В общей сложности 30 вопросов.

Практический экзамен, принимают специальные независимые экзаменаторы, лицензируемые местными органами. Их обычно два–три на регион. Они принимают экзамены во всех автошколах региона. Их невозможно подкупить или разжалобить. Сдают вождение на городских улицах, и за малейший просчет неуд. Экзаменатор сидит на заднем сидении автомобиля и зорко следит за действиями экзаменуемого. На экзамене любой серьезный проступок карается немедленным его прекращением с отрицательным результатом. Такое наказание следует: за проезд на красный цвет светофора, не пропускание пешеходов на пешеходном переходе, неполную остановку у знака «стоп» или у «стоп–линии», создание любой опасности для участников движения или поздняя реакция на опасность. Последнее контролируется очень просто. Экзамен проходит на той машине, на которой ученик проходил практические занятия. Его преподаватель сидит на переднем пассажирском сидении. Если в ходе экзамена преподаватель тронет педаль тормоза раньше, чем ученик, то экзамен считается проваленным. Практический экзамен длится максимум 45 минут. В конце экзамена обычно следует ещё один теоретический вопрос на понимание устройства автомобиля. Независимый экзаменатор выносит вердикт исходя из количества и тяжести ошибок, которые допустил кандидат на права.

Выдается водительское удостоверение после успешной сдачи экзамена впервые на временный срок действия - два года. Если в течение 2 лет им не было совершено серьезных нарушений ПДД, временное удостоверение будет заменено на постоянное.

**В США нет обязательных норм времени, которое необходимо провести за рулем, как только курсант почувствует себя уверенно за рулем, он для получения настоящих прав может попытаться пройти дорожный тест в **Department Of Transportation (DOT)**.**

Теорию все учат самостоятельно, а освоить практическое вождение автомобиля помогают друзья или родственники. Для получения водительского удостоверения начинающие автомобилисты, сдают два экзамена: сначала теоретический тест на знание правил дорожного движения, а потом практическое вождение. Теоретический экзамен в США, сдается на компьютере и представляет собой вопросы с несколькими вариантами ответов, из которых надо выбрать правильный. После сдачи теоретического экзамена – выдаются временное водительское удостоверение, которое дает право подготовиться к практическому экзамену, но запрещает перевозку пассажиров, вождение без присмотра лица имеющего «полноценные» права, вождение в ночное время и т.п. Затем по истечении определенного времени, кандидат получает право сдать практический экзамен. К назначенному часу приезжают в офис DMV на своей машине. Экзамен по вождению можно сдавать на своей машине. Инструктор садится в автомобиль и просит прокатить его по окрестным улицам. Экзамен длится 10–15 минут. Водительское удостоверение выдают

непосредственно после успешной сдачи экзамена [6].

В *Швеции* допускается как самостоятельная подготовка, так и обучение в автошколах. В случае обучения вождению в порядке самоподготовки к обучающему предъявляются особые требования. Он должен быть не моложе 24 лет, иметь водительское удостоверение и стаж не менее 5 лет. Независимо от формы обучения в Швеции предусматриваются обязательные практические занятия продолжительностью два – три часа, проводимые на специально оборудованных автодромах. Для этого обучающимся предлагается выполнить несколько несложных упражнений в условиях гололеда (в весенне-летний сезон для этого используется бетонное покрытие, смоченное специальным составом). Далее отправляется запрос в дорожную службу. Оттуда присылают бланк, который необходимо заполнить и отправить обратно. Через пару недель приходит разрешение на сдачу экзамена. Затем кандидаты в водители идут в любую аптеку, которая специализируется на продаже очков, где им бесплатно проверяют зрение и выдают соответствующее заключение. После этого выбирается время лекции на 3 часа о вреде алкоголя усталости и наркотиков за рулем [8].

Теоретический экзамен состоит из 70 вопросов, на которые нужно дать не менее 52–х правильных ответов. При практической сдаче на права необходимо пройти обязательный тест на скользкой дороге. Практический экзамен длится по желанию инструктора от 10 минут до 1,5 часов. После чего по почте в течение месяца получается водительское удостоверение, ездить в это время нельзя.

В *Великобритании* автошколы не обязательны. Это объясняется наличием в указанной стране конкретного документа, регламентирующего содержание готовности кандидата в водители к управлению автомобилем - Стандарта вождения [10].

Учить управлять автомобилем имеет право не только инструктор, а вообще любой человек с водительским стажем не менее 5 лет. Теорию будущий водитель изучает, как правило, самостоятельно. В любом книжном или автомобильном магазине можно купить самые разнообразные учебники и пособия, в том числе и для занятий на компьютере. Теоретическая часть подготовки здесь очень объемная. Она включает в себя и нормы этики для водителей, и советы по оказанию первой помощи пострадавшим, и очень широко трактует вопросы безопасности движения. Когда теория выучена, можно через Интернет выбрать любое подразделение DVLA (совершенно никак не связанное с местом проживания), свободную дату и время тестирования. Теоретический экзамен состоит из двух частей: ответы на 50 вопросов (зачет ставится, если за 57 минут дано 43 правильных ответа) и так называемый «hazard perception» – тест на внимательность и реакцию. На экране компьютера демонстрируются одиннадцать видеороликов с реальными дорожными ситуациями. При появлении опасности (пешехода, автомобиля и т.д.) надо успеть вовремя, среагировать «мышкой». Практический экзамен продолжительностью 45 минут сдается на дорогах общего пользования (как правило, часть экзамена – на городских улицах, и часть – на загородном шоссе). На каком автомобиле сдавать практику, значения не имеет (важен только вид коробки передач). Инструктор DVLA, принимающий тест, дает определенный маршрут и внимательно следит за всеми действиями, начиная от того, в каком порядке смотрят в боковые и задние зеркала при трогании с места. Все ошибки делятся на мелкие (например, не включил указатель поворота при маневре или не посмотрел в зеркало) и крупные: не пропустил пешехода, проехал на красный свет, выехал на встречную полосу и т.д. Чтобы сдать экзамен, можно допустить не более 12 мелких ошибок и ни одной крупной.

Во *Франции* автошколы в большинстве не лицензированы, нет обязательного

минимума часов на практику. Ученику достаточно посетить одно практическое занятие, чтобы автоинструктор сделал заключение о готовности или неготовности того к экзамену. Более того, количество и продолжительность уроков зависит от выбора учащегося. Распространен метод обучения вождению по возрасту. В 16 лет можно записаться в автошколу, пройти курс ПДД сдать по ним экзамен, отъездить с инструктором 20 часов и перейти на *conduite accompagnée* (вождение в сопровождении). То есть инструктором отныне станет кто-то из родственников, друзей, знакомых. Требования к ним – иметь водительский стаж не менее 5 лет и не иметь штрафов и наказаний в последние два (кажется) года. За это время надо накатать определенное количество километров, которые аккомпаниатор фиксирует в специальной книжечке. В 18 лет сдается экзамен. Второй – то же самое, но для взрослых, *conduite supervisée*. Единственное отличие – не надо ждать 18 лет, чтобы сдать экзамен [1].

Экзамен принимают специалисты из дорожной полиции, состоит из двух частей: теоретической (так называемый «дорожный код») и практической. «Код» – это 40 вопросов по девяти темам, таким как проезд перекрестков, остановка и парковка, уличное движение, знаки и прочее. За один час надо правильно ответить на 35 вопросов. Тест по управлению машиной проходит в присутствии инспектора полиции и специального государственного служащего и длится 35 минут. «Права», которые получает новичок не являются, полноценными. У них есть свое название – «испытательные права», которые действуют три года. И имеют накопительную систему баллов [11].

В *Kumae* автошколы предлагают своим кандидатам в водители пройти курс обучения, который включает в себя три недели изучения теории и обучение практическому вождению. Необходимый минимум – это 58 часов занятий. Основную часть учебного курса составляют практические занятия в течение 54 часов на специально оборудованном полигоне со светофором. Однако экстремальные ситуации, с которыми учащиеся могут встретиться на реальной дороге, не отрабатываются на полигоне. В автошколе инструктор несет ответственность за учащегося, обучая самым элементарным навыкам, необходимым для вождения, таким как правильно припарковать у обочины, обгон и так далее.

В Китайских автошколах инструкторы подают дурной пример своим подопечным учащимся, когда возникает конфликтная ситуация на дороге, они вступают в спор, чтобы дать отпор противной стороне. Водители практически не пользуются зеркалами, предпочитая не включать сигналы поворота. Фарами пользуются то же редко, а вот сигнальщики водители в Китае любят и делают это при каждом удобном случае. Потому, до сих пор, не все инструктора в автошколах могут правильно проводить обучение, и соответственно, уроки вождения. Бывают такие случаи, когда автоинструктор настаивает на том, чтобы начало движения происходило не с первой передачи (как положено), а со второй. Некоторые инструкторы зеркало заднего вида для водителя настраивают для своего удобства, а не для удобства ученика. Уроки вождения автомобиля проводятся на автомобилях с автоматической и механической коробками передач [6].

Прежде чем сдавать экзамены, необходимо зарегистрироваться. Для этого кандидаты в водители обращаются в местное отделение дорожной полиции. После прохождения регистрации получают карточку с указанием времени и даты экзамена, а также буклет с вариантами экзаменационных вопросов. Сдача экзаменов проходит в три этапа: сначала сдается экзамен по теории, потом сдается экзамен по вождению на закрытой площадке, и, в последнюю очередь сдается экзамен по практическому вождению в реальных городских условиях. Сдача теоретического экзамена представляет собой тест с

множественными вариантами ответов. Нужно ответить правильно на 90 вопросов из 100. Вопросы охватывают разные области, правила дорожного движения, безопасность дорожного движения, медицина. Сдача практического экзамена представляет зачет езды на автомобиле на площадке и зачет езды по дороге.

В *Израиле* все автошколы частные. Обучение ведется исключительно вождению автомобиля (теория изучается самостоятельно). Обучение начинается сразу в городе. Имеет непосредственно практический характер (28 часов практика на вождение). Начало обучения вождению в городских условиях имеет свои преимущества: ученик не тратит время на бесполезное, прокатывание часов на площадке–автодроме. При этом новичок сразу оказывается в психологически непростой обстановке, с массой звуковых и световых раздражителей, на фоне которых он вынужден осваивать правильное вождение транспортного средства и одновременно реагировать на внешние изменения. Опасности для окружающих данный вид учебной езды не представляет, так как практически за рулем находится опытный автоинструктор, а транспортное средство оснащено дублирующими органами управления. Остальные участники дорожного движения относятся к учебным автомобилям с пониманием, даже в случаях медленного или неуверенного вождения [3].

Примерно с пятого занятия (для среднестатистического будущего водителя) проводится обучение парковке в условиях города, с реальными транспортными средствами и дорожной разметкой – там вам и «змейка», и езда задним ходом и много чего еще, чему не учат инструкторы на автодроме. Курсантам долго рассказывают о том, как устроены органы управления автомобиля (зачастую, неоправданно долго), система сигнализации и пр. Затем, большое количество учебных часов посвящают плавному началу движения и остановке. Теоретический экзамен сдается в специально оборудованном компьютерном классе. Экзамен длится 40 минут, включает 30 вопросов по ПДД, знанию дорожных знаков и разметки, правилам, связанным с техническими аспектами безопасного управления транспортным средством (ТС), эксплуатации ТС, а также элементам конструкции ТС, состояние которых влияет на безопасность дорожного движения. Медицинские познания по оказанию первой помощи пострадавшим от ДТП на дорогах вообще не проверяются. На каждый теоретический вопрос предлагается четыре варианта ответов (правильным является только один из них). Данный тест считается пройденным, если допущено не более четырех ошибок.

Время начала экзаменационного испытания очень строго оговаривается документально и опоздание практически невозможно. В названный срок кандидат в водители вместе с личным инструктором (инструктор безоговорочно предоставляет свой автомобиль, на котором проводилось обучение) подходит к месту начала экзаменационного теста. В автомобиле во время экзамена находятся два экзаменуемых, инспектор и автоинструктор (если выражает собственное желание). Первый претендент в водители начинает испытание и заканчивает его по просьбе экзаменатора, второй претендент продолжает и заканчивает испытание в исходной точке. Таким образом, и автомобиль, и ученики возвращаются к месту начала экзамена, в отличие от подобного теста в ГИБДД. Продолжительность самого теста строго не регламентируется и составляет обычно от 20 до 40 минут. Узнать о результате практического испытания можно в тот же день, а на следующий день получить заветное удостоверение в любом из офисов министерства транспорта. Водительское удостоверение новый водитель получает по почте в течении 30 дней (в это время используется временное удостоверение).

В *Норвегии* обучение может осуществляться как в автошколе, так и самостоятельно,

под руководством водителя в возрасте не менее 25 лет, имеющего водительское удостоверение соответствующей категории в течение 5 лет. Все обучение укладывается в 43 часа и разделяется на несколько уровней:

Trafikalt grunkurs Основной, вводный курс. Освобождаются от него те, у кого уже есть водительское удостоверение другой страны или исполнилось 25 лет [2].

1. Teorikurs (Теоретический курс)
2. Обязательные курсы: Førstehjelp (Курс первой помощи). 3,5 часа теории. Mørkekjøring (Ночное вождение).

3. Sikkerhetskurs på bane Курс безопасной езды. Его еще часто называют «Скользкая езда». Теория и практика. На автомобиле отключают все вспомогательные системы или используют старый автомобиль и нарезают круги по треку, покрытому чем-то вроде мазута. Для получения большего эффекта на дорогу льется вода, выскакивают «пешеходы» и «лоси» (специальная подвесная система) а инструктор неожиданно дергает ручник, чтобы сымитировать занос.

4. Заключительный этап. Trinn 4 (Четвертая ступень) – это 13 часов теории и вождения. Включает в себя дальнюю поездку [2].

Теоретический экзамен сдается в автошколе за компьютером 45 вопросов, из которых 5 лимит ошибок. Практический экзамен принимает другой преподаватель из этой автошколы. Полиция не принимает никакого участия в этой процедуре. Вытягивают одну из карточек по техническому осмотру автомобиля, и рассказывают теорию. Как правило, это о знаниях, где и что находится под капотом, какие жидкости менять. Практическое вождение по управлению автомобиля длится ровно 60 минут. Маршрут включает в себя поездку в центр города, поиск парковки в указанном месте, развороты, повороты, согласно указаниям инструктора. Когда поездка подходит к концу, инструктор интересуется, какие ошибки были допущены и выносит вердикт. В этот же день выдают временное водительское удостоверение, которые через три дня заменяют на пластиковую карточку.

В **Финляндии** обучение вождению производится как в автошколе, так и с инструктором, имеющим лицензию на обучение вождению автомобилем (при этом инструктор является кто-либо из членов своей семьи). На теорию отводится 20 часов, на практическое вождение 20 часов и 20 на самоподготовку. Первый (основной) курс длится примерно два месяца. За это время надо пройти теорию (20 часов) и практические занятия по вождению (не менее 20 часов). Еще как минимум 20 часов следует посвятить самообразованию: автошкола на своем сайте размещает задания, которые нужно выполнить. Причем программа отслеживает, сколько времени курсант потратил на ответы [5].

Второй этап – практика. Надо не просто ездить, стараясь соблюдать правила, но и вести электронный дневник самостоятельного обучения - его обязательно читает преподаватель! Когда тот видит, что «клиент созрел», новичка снова приглашают в автошколу, где его ждет небольшой курс теории и часовая поездка с инструктором. Тогда можно через некоторое время перейти к третьему, углубленному этапу обучения.

Он состоит из небольшого теоретического курса (1 час) и поездки с инструктором в обычных условиях (2 часа). Если второй этап обычно проходит летом, то третий посвящен отработке навыков зимней езды. Венец учебы–обучение экстремальным приемам вождения (2 часа) на специальном полигоне. Экзамены сдают в специальных организациях, которые также проводят техосмотр автомобилей. Все экзаменаторы - из числа преподавателей автошкол. Сначала сдают теорию на компьютере: 10 вопросов, 30 секунд на 1 ответ.



Допускаются 3 ошибки. Потом на бумажном носителе курсанты решают 50 вопросов–ситуаций с вопросами о правилах приоритета, проезде перекрестков и т.д. Разрешено сделать 8 ошибок. Если эта часть экзамена успешно пройдена, курсанты садятся за руль. Вождение проходит только в городе: курсанту предоставляют машину той модели, на которой он учился в школе или похожий автомобиль. Во время экзамена курсанта чаще всего просто просят проехать до его дома либо экзаменатор называет точку в городе, куда должен он доехать. Маршрут в голове прокладывает сам курсант. Доехав до указанной экзаменатором точки в городе, он должен вернуться назад, но уже по другому маршруту. Экзаменов на площадке нет вообще, также не проверяют навыки экстренного управления автомобилем. После успешной сдачи экзамена выдается временное водительское удостоверение, которое действует полтора года. Если за это время водитель нарушает ПДД более трех раз – основной документ не выдается.

**Таким образом,** процесс обучения управлению автомобилем в каждой зарубежной стране имеет свои особенности:

1. В *Великобритании* автошколы не обязательны. Учить управлять автомобилем имеет право не только инструктор, а вообще любой человек с водительским стажем не менее 5 лет. Теорию будущий водитель изучает, как правило, самостоятельно.

2. В *Германии* к обучению управлению автомобилем подходят с особой серьезностью. В курс обучения в Германии обязательно входят практические часы вождения в темное время суток, езда по автобанам. Помимо этого, в Германии проводится с применением компьютерных программ новейших образцов и современной техники.

3. Все автошколы *Израиля* частные. Обучение ведется исключительно вождению автомобиля (теория изучается самостоятельно).

4. Обучение управлению автомобилем в *Италии* осуществляется двумя способами: 1) непосредственно в автошколе; 2) самостоятельно. Причем в обоих случаях может осваиваться как теория, так и практика.

5. В *Китайских автошколах* инструктор несет ответственность за учащегося, обучая самым элементарным навыкам, необходимым для вождения, таким как правильно припарковать у обочины, обгон и так далее. При этом не отрабатываются экстремальные ситуации, с которыми учащиеся могут встретиться на реальной дороге.

6. Для *Норвегии* характерен тот факт, что все обучение разделяется на несколько уровней: основной курс; теоретический курс; курс первой помощи; ночное вождение; курс безопасной езды.

7. В *США* отсутствуют автошколы, и организованный процесс обучения управлению автомобилем. Многих кандидатов в водители учат родители или знакомые.

8. Обучение управлению автомобилем в *Финляндии* состоит из трех этапов: первый (основной) курс; второй этап - практика; третий этап обучение экстремальным приемам вождения.

9. Во *Франции* обучение управлению автомобилем разрешается с 16 лет: можно записаться в автошколу, пройти курс ПДД, сдать по ним экзамен, отъездить с инструктором 20 часов и перейти на *conduite accompagnée* (вождение в сопровождении). Если кандидат в водители старше 18 лет, ему предоставляется возможность обучения *conduite supervisée*. Отличие данной формы обучения от предыдущей - не надо ждать 18 лет, чтобы сдать экзамен.

10. В *Швеции* допускается как самостоятельная подготовка, так и обучение в специализированных организациях (автошколах). Будущие водители выбирают

комбинированную форму подготовки, посещая в автошколе занятия лишь по отдельным дисциплинам и т.д. [9].

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Асеев, О. А. Обучение водителей категории «В» во Франции [Электронный ресурс] / О. А. Асеев // Ученые заметки ТОГУ. – 2014. – Т. 5, № 4. – С. 1304-1308. – Режим доступа: [http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2014/TGU\\_5\\_355.pdf](http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2014/TGU_5_355.pdf). – 05.06.2017.
2. Все о получении водительских прав в Норвегии [Электронный ресурс] // Livejournal : [web-сайт]. – Режим доступа: <http://pora-valit.livejournal.com/2498165.html>. – 05.06.2017.
3. Гайд парк. Особенности обучения вождению в Израиле [Электронный ресурс] / А. Шор // Ассоциация автомобильных автошкол : [web-сайт]. – Москва, 2012-2017. – Режим доступа: <http://www.asavto.ru/56-gayd-park-osobennosti-obucheniya-vozhdeniyu-v-izraile.html>. – 05.06.2017.
4. Дубинин, В. Подготовка водителей легковых автомобилей (категория «В») в Италии [Текст] / В. Дубинин // Военные знания. – 2012. – № 5. – С. 36-38.
5. Как готовят водителей в Германии и Финляндии [Электронный ресурс] / И. Моржаретто // За рулем.рф : интернет изд. – Москва, 1998-2017. – Режим доступа: <https://www.zr.ru/content/articles/707636-avtoshkoly-mozhno-po-russki>. – 06.06.2017.
6. Как получить водительские удостоверение в разных странах мира [Электронный ресурс] // Автошкола «ФАВОРИТ» : [web-сайт]. – Кинешма, 2014. – Режим доступа: <http://favorit37.ru/eto-interesto/articles1.html>. – 06.06.2017.
7. Как получить права в Германии [Текст] // Автошкола Профи : журн. для рук., преподавателей и специалистов. – 2011. – № 3. – С. 26-28.
8. Обучение вождению в России, Европе и США: есть разница [Электронный ресурс] // За рулем.рф : интернет изд. – Москва, 1998-2017. – Режим доступа: [https://www.zr.ru/content/articles/269076-obucheniye\\_vozhdeniyu\\_v\\_rossii\\_jevrope\\_i\\_ssha\\_jest\\_raznica](https://www.zr.ru/content/articles/269076-obucheniye_vozhdeniyu_v_rossii_jevrope_i_ssha_jest_raznica). – 06.06.2017.
9. Пять отличий европейских автошкол от российских [Электронный ресурс] // Спокойно.ру : [web-сайт]. – Москва, 2009-2017. – Режим доступа: <http://spokoino.ru/articles/autoschools/5-otlichij-jevropejskikh-avtoshkol-ot-rossijskikh/>. – 06.06.2017.
10. Стандарт вождения в Великобритании [Текст] // Автошкола Профи : журн. для рук., преподавателей и специалистов. – 2012. – № 4,5,6.
11. Франция, тонкости водительского экзамена [Электронный ресурс] // CAR defence.ru: безопасный автомобиль : [web-сайт]. – Режим доступа: <http://www.cardefence.ru/bezopasnoe-vozhdenie/francija-tonkosti-voditelskogo-jekzamena>. – 06.06.2017.

## REFERENCES

1. Aseev O.A. Obuchenie voditelej kategorii «B» vo Francii [Elektronnyj resurs] [The teaching of the drivers B-category in France]. *Uchenye zametki TOGU* [Scientific notes TOGU]. 2014, t. 5, no. 4, pp. 1304-1308. URL: [http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2014/TGU\\_5\\_355.pdf](http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2014/TGU_5_355.pdf) (Accessed 05.06.2017).
2. Vse o poluchenii voditel'skih prav v Norvegii [Elektronnyj resurs] [Everything about getting the driving licence in Norway]. *Zhivoi zhurnal* [Livejournal]. URL: <http://pora-valit.livejournal.com/2498165.html> (Accessed 05.06.2017).
3. Gajd park. Osobennosti obucheniya vozhdeniyu v Izraile [Elektronnyj resurs] [Hide Park. Peculiarities of teaching drivers in Israel]. In A. Shor (ed.). *Associacija avtomobil'nyh avtoshkol* [The web-site of the association of autoschools]. Moscow, 2012-2017. URL: <http://www.asavto.ru/56-gayd-park-osobennosti-obucheniya-vozhdeniyu-v-izraile.html> (Accessed 05.06.2017).
4. Dubinin V. Podgotovka voditelej legkovykh avtomobilej (kategorija «B») v Italii [The teaching of the drivers

B-category in Italy]. *Voennye znaniya* [Military knowledge], 2012, no. 5, pp. 36-38.

5. Kak gotovjat voditelej v Germanii i Finljandii [Elektronnyj resurs] [How to teach drivers in Germany and Finland]. *Za rulem.rf: internet izdanie* [Behind the wheel]. Moscow, 1998-2017. URL: <https://www.zr.ru/content/articles/707636-avtoshkoly-mozhno-po-russki> (Accessed 06.06.2017).

6. Kak poluchit' voditel'skie udostoverenie v raznyh stranah mira [Elektronnyj resurs] [How to get driving licence in different countries]. *Avtoshkola «FAVORIT»* [Autoschool "FAVOURITE"]. Kineshma, 2014. URL: <http://favorit37.ru/eto-interesto/articles1.html> (Accessed 06.06.2017).

7. Kak poluchit' prava v Germanii [How to get driving licence in Germany]. *Avtoshkola Profi: zhurn. dlja ruk., prepodavatelej i specialistov* [Autoschool "Profi"], 2011, no 3, pp. 26-28.

8. Obuchenie vozhdeniju v Rossii, Evrope i SShA: est' raznica [Elektronnyj resurs] [Teaching of driving in Russia, Europe and the USA : there is the difference]. *Za rulem.rf: internet izdanie* [Behind the wheel]. Moscow, 1998-2017. URL: [https://www.zr.ru/content/articles/269076-obuchenije\\_vozhdeniju\\_v\\_rossii\\_jevrope\\_i\\_ssha\\_jest\\_raznica](https://www.zr.ru/content/articles/269076-obuchenije_vozhdeniju_v_rossii_jevrope_i_ssha_jest_raznica) (Accessed 06.06.2017).

9. Pjat' otlichij evropejskih avtoshkol ot rossijskih [Elektronnyj resurs] [Five differences European and Russian schools]. *Spokojno.ru* [Calmly]. Moscow, 2009-2017. URL: <http://spokoino.ru/articles/autoschools/5-otlichij-jevropejskikh-avtoshkol-ot-rossijskikh> (Accessed 06.06.2017).

10. Standart vozhdenija v Velikobritanii [The standard of driving in Great Britain]. *Avtoshkola Profi: zhurn. dlja ruk., prepodavatelej i specialistov* [Autoschool "Profi"], 2012, no. 4,5,6.

11. Francija, tonkosti voditel'skogo jekzamena [Elektronnyj resurs] [France, peculiarities of drivibg exam]. *CAR defence.ru: bezopasnyj avtomobil'* [CAR defence.ru: safe car]. URL: <http://www.cardefence.ru/bezopasnoe-vozhdenie/francija-tonkosti-voditelskogo-jekzamena> (Accessed 06.06.2017).

УДК 371.8

*Н.С. Стерхова,*  
канд. пед. наук, профессор кафедры профессионально-технологического  
образования  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Досуговая деятельность младших подростков в общеобразовательной школе: понятие и формы организации**

*В статье рассмотрено понятие досуговой деятельности. Проанализированы психологические особенности младших подростков, которые необходимо учитывать педагогу при организации досуговой деятельности. Представлена краткая характеристика форм организации досуговой деятельности младших подростков.*

*Досуговая деятельность, младший подросток, отдых, развлечения, творчество, праздники.*

*N.S. Sterkhova,*  
candidate of pedagogical sciences, professor the chair of professional technological  
education Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

## Leisure time activity of young teen-agers at the secondary school: the concept and the forms of organization

*The concept of leisure time activity is viewed in the article. The psychological peculiarities of young teen-agers which are necessary to take into account of organizing leisure time activity are analyzed in the article. The brief characteristic of form of organization of leisure time activity of young teen-agers is given.*

**Keywords:** *leisure time activity, a young teen-ager, leisure, entertainments, creation, holidays.*

Вопросы организации досуговой деятельности обучающихся 5-х классов общеобразовательной школы приобретают в настоящее время особую актуальность. Главной целью современного общего образования является поднять осуществление данного процесса на качественно новый уровень. Это делает проблему организации досуговой деятельности младших подростков особенно важной.

Понятие досуговой деятельности рассматривается учеными по-разному:

1) как целенаправленная активность, отвечающая потребностям и мотивам человека, реализующаяся в системе культуры и досуга [10];

2) как составная часть деятельности, осуществляющейся человеком в его свободное время и включающая совокупность занятий, выполняющих функцию восстановления физических, социальных и психических ресурсов [2, с. 9].

Нам ближе определения понятия досуговой деятельности, данное Н.Г. Гончаровым и понимающим под данным видом деятельности один из видов эстетической деятельности, осуществляющейся человеком в его свободное время, включающий совокупность занятий, выполняющий функцию восстановления физических, социальных и психических ресурсов [2, с. 9].

Характеризуя понятие досуговой деятельности обучающихся 5-х классов общеобразовательной школы, на наш взгляд, следует обратить внимание, во-первых, на психологические особенности младших подростков, во-вторых, на то, что данный вид деятельности обучающихся 5-х классов является составной частью их свободного времени, затрачиваемой на удовлетворение культурных интересов и потребностей.

Итак, младших подростков можно определить, как достаточно большую возрастную группу, отличающуюся тем, что основным видом деятельности для данной группы является учебная деятельность. Также большое значение для данной возрастной группы подростков имеет общение. Другой важной характеристикой является принадлежность к одному возрасту: младшее подростничество объединяют лица примерно одного возраста (10-13 лет) и одинакового уровня образования (4-6 классы общеобразовательной школы).

Кроме того, младшее подростничество отличается от других групп учащихся рядом особенностей: формами организации своей жизнедеятельности, концентрацией в общеобразовательных школах, «локализацией» образа жизни в стенах организации общего образования, в организациях дополнительного образования, а также относительной самостоятельностью в выборе способов деятельности в учебное и внеучебное время [12].

К социально-психологическим характеристикам младших подростков также относят: вид познавательной деятельности - учебная; вид социальной деятельности - общение; наличие специфической субкультуры [6]. Своеобразие этой субкультуры определяется особым характером познания, общения, реализации социальных ролей, организации жизнедеятельности младшего подростка.

Исследуя особенности личности подростков, Д.И. Фельдштейн выделил четыре группы мотивов общественно полезного труда:

- 1) адекватные общественно значимому смыслу труда, т. е. ориентированные на дело, нужное для людей, а не престиж коллектива или личные интересы;
- 2) коллективистские, связанные с борьбой за первенство класса или бригады;
- 3) групповой солидарности, оттесняет и социальную значимость дела, и критическое отношение к совместно выполняемой деятельности;
- 4) индивидуалистические - *индивидуально–общественной мотивации*, связанной с самоутверждением, но отнюдь не с корыстолюбием и *индивидуалистические*, ориентированные на извлечение из труда только личной выгоды [11].

Ряд ученых-психологов выделяют следующие, характерные для подростка, особенности: подростку важно, чтобы его взрослость была замечена окружающими; чтобы форма его поведения была не детской; ценность для подростка определяется ее «взрослостью», возникновением разнообразных «кодексов» [4; 8; 9].

Большое значение для педагогов имеет знание типологии направленности личности подростка.

*Первый тип направленности личности подростка* характеризуется положительным отношением к обществу и к себе [5].

*У второго типа направленности личности подростка* доминирует эгоистическая направленность, проявляющаяся в безусловно положительном отношении к себе и отрицательном – к обществу.

*К третьему типу направленности личности* относятся подростки с депрессивной направленностью. Они полностью обесценивают себя и сдержанно относятся к обществу.

Наконец, *четвертый тип направленности личности подростка* характеризуется суицидальной направленностью: для подростка ни он сам, ни общество не имеют никакой значимости [5].

Самостоятельность начинает ярко проявляться именно младшем в подростковом возрасте. Потребность быть и считаться взрослым превращается в этот период в доминирующую. Прежде всего, это проявляется в стремлении подростка приобщиться к жизни и деятельности взрослых. Во имя признания товарищей подросток готов на многое: он может даже поступиться своими взглядами и убеждениями, совершить действия, которые расходятся с его моральными установками.

В учебной деятельности подростка имеются свои трудности и противоречия, но есть и свои преимущества, на которые может и должен опираться педагог: избирательная готовность, повышение восприимчивости к тем или иным сторонам обучения и готовность ко всем видам учебной деятельности, делающим его взрослым в собственных глазах [8].

Эмоциональное благополучие младшего подростка во многом зависит от оценки учебной деятельности взрослыми. Оценка для него имеет различный смысл. В одних случаях оценка дает возможность подростку выполнить свой долг, занять достойное место среди товарищей, в других – заслужить уважение учителя и родителей [9, с.171].

Учитывая рассмотренные особенности младшего подросткового возраста, педагог сможет более эффективно реализовать процесс приобщения обучающихся 5-х классов к традициям народной кухни.

Досуг обучающихся 5-х классов существенно отличается от досуга других возрастных групп обучающихся. К таким особенностям можно отнести повышенную эмоциональную, физическую подвижность, динамическую смену настроений, зрительную и интеллектуальную восприимчивость.

Материалы исследований отечественных и зарубежных специалистов

свидетельствуют о том, что организации общего образования, образование и семья в целом не выполняют в полном объеме свою функцию организации досуговой деятельности подростков. В связи с этим, значительная часть обучающихся 5-х классов в свободное от учебы время предпочитают проводить за компьютером, смотреть телевизор или просто гулять на улице.

Крайне незначительное место в структуре досуга младших подростков занимает тип досуговой деятельности, характеризующийся развивающей направленностью свободного времени. Абсолютное большинство младших подростков ориентированы на поиск исключительно развлечений.

В современных российских условиях образ жизни многих российских подростков способствует возникновению определенных деформаций в их досуговой деятельности. Эти деформации включают практику досуга как ухода от действительности, крайними формами которого являются алкоголизм и наркомания, а также различные формы асоциального, в том числе и противоправного, поведения [2, с. 11-12].

Проблема совершенствования механизма управления свободным временем, досуговой деятельностью младших подростков, её стимулирования, формирования у них осознанной потребности в творчестве, образовательной, культурной и социально-досуговой деятельности является актуальной. В связи с этим, особое внимание приобретает проблема организации таких видов досуга младших подростков, которые обладают культурной направленностью.

Разнообразие культурных интересов и потребностей младших подростков обуславливает разнообразие видов их досуговой деятельности, среди которых, на наш взгляд, можно выделить: отдых (активный и пассивный); развлечения; творчество (художественное, конструкторское, декоративное и др.); праздники и т.д.

**Отдых** представляет собой перерыв в обычных занятиях, в работе и т. п. для восстановления сил [1]. Отдых снимает усталость и восстанавливает физические и духовные силы. Активный отдых представляет собой физическую и культурную деятельность (физкультура, туризм, чтение, слушание музыки и т.п.). Пассивный отдых снимает напряжение расслаблением, созерцанием природы, размышлением и т.п.

Характеризуя понятие «**развлечения**», С.А. Кузнецов трактует его как то, что развлекает, доставляет удовольствие [1]. Среди развлечений младших подростков можно выделить походы в театр, картинные галереи, встречи с поэтами, писателями, драматургами, композиторами, ведущими актерами театра, кино; посещения выступлений симфонических оркестров, оркестров народных инструментов, исполнителей классической музыки (где бы они ни состоялись: в филармонии или вузе; экскурсии (в музеи, в природу, к скульптурным и архитектурным произведениям и т. д.); путешествия; особую группу развлечений составляют дискотеки, посещения игровых залов и т.п.

Можно выделить следующие наиболее привлекательные для младших подростков формы развлечений: зрелища, легкая музыка, танцы, игры, телепрограммы типа игр–зрелищ и т.д. Сегодня, ввиду возвышения духовных потребностей молодых, роста уровня их образования, культуры, наиболее характерной особенностью досуга младших подростков является возрастание в нем доли духовных форм и способов проведения свободного времени, соединяющих развлекательность, насыщенность информацией, возможность творчества и познания нового. Такими «синтетическими» формами организации досуга стали клубы по интересам, любительские объединения, семейные клубы, кружки художественного и технического творчества, дискотеки, молодежные

кафе-клубы. Данный вид досуговой деятельности имеет компенсационный характер и обеспечивает смену впечатлений.

Ощутить эмоциональный подъём, одновременно с этим отдохнуть и развлечься, младшим подросткам позволяют *праздники*. Определяя понятие «праздник», В.И. Загвязинский, рассматривает его как день торжества в честь или в память какого-либо выдающегося события. Праздник – это всегда веселье, зрелищность, сочетание художественно-декоративного оформления, музыки, живого поэтического слова, игр, театрализованных представлений, ритуалов и т.д. [7].

Рассматривая различные подходы к определению понятия «праздники», С.А. Кузнецов предлагает следующие его трактовки:

- 1) это дни торжества, связанные с выдающимися событиями, обычаями или деятельностью общественных деятелей (писателей, ученых, композиторов, святых и т.п.).
- 2) веселые торжества, устраиваемые кем-либо по какому-либо поводу;
- 3) дни или время, ознаменованные каким-либо радостным, приятным событием; само такое событие;
- 4) испытываемое от чего-либо наслаждение, приятное, радостное чувство [1].

Следует отметить, что праздники являются наиболее традиционным видом организации досуга современных младших подростков.

Более высокий уровень досуговой деятельности обеспечивает *творчество*. Любое творчество, любое познание включает в себя многие психологические и физиологические элементы - сложнейшую гамму чувств и переживаний. Во всяком творчестве и во всяком познании присутствует фантазия, воображение, интуиция [3, с. 158]. Современное младшее подростничество свободно реализует свой творческий потенциал в художественном, конструкторском, декоративном, научном, техническом и других видах творчества. Они взаимно дополняют и обогащают друг друга, составляя нерасторжимое единство

Однако в настоящее время вызывают тревогу ориентации младших подростков на пассивные виды деятельности, приобретение досугом ярко выраженной формы потребительского характера, который соседствует с проявлениями девиации, а порой и делинквентности.

Одной из набирающих популярность эффективных форм организации досуговой деятельности в школе, и особенно, в пятом классе, является *клуб выходного дня* - форма внеурочной деятельности обучающихся, организуемая как на базе школы, так и вне ее. Особенностью данной формы является активное вовлечение детей, родителей и педагогического состава школы во внеучебную жизнь класса.

Работа клуба выходного дня, с одной стороны, представляет собой сложный, многогранный процесс, построенный на взаимодействии типа «ребенок ↔ педагог ↔ родители», с другой, является воздействием множества психологических факторов на личность младшего подростка в целом, и не может быть объяснена исключительным действием какого-то одного из них. Совокупность этих факторов может стать сильнейшим рычагом воздействия на процесс адаптации пятиклассников к условиям обучения в средней школе.

Подводя итоги статьи, отметим следующее.

Досуговая деятельность – вид эстетической деятельности, осуществляющейся человеком в его свободное время, включающий совокупность занятий, направленных, с одной стороны, на восстановление физических, социальных и психических ресурсов, с другой – на активное или пассивное развитие личности.

Разнообразие форм организации досуговой деятельности младших подростков обусловлено их культурными интересами и потребностями и включает: отдых (активный и пассивный); развлечения; творчество (художественное, конструкторское, декоративное и др.); праздники; клубы выходного дня и т.д.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2004. – 1536 с.
2. Гончарова, Н.Г. Трансформация досуговой деятельности современной российской студенческой молодежи : автореф. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Наталья Георгиевна Гончарова. – Ростов-н/Д, 2009. – 29 с.
3. Единство средств, форм и методов в системе эстетического воспитания студентов : сб. ст. / под ред. М.Ф. Овсянникова. – М. : Высшая школа, 1980. – 248 с.
4. Кулагина, И.Ю. В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 464 с.
5. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М. : Речь, 2009. – 256 с.
6. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов вузов / ред. Л.А. Регуш, А.В. Орлова. – СПб. : Питер, 2014. – 414 с.
7. Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
8. Психология подростка : учебник / под ред. А.А. Реана. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2013. – 480 с.
9. Психология развития : учеб. пособие для студентов высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2015. – 528 с.
10. Словарь по социальной педагогике / сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Педагогика, 2002.
11. Фельдштейн, Д.И. Психология современного подростка / ред. Д.И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 2007. – 240 с.
12. Хухлаева, О.В. Психология подростка : учеб. пособие для студентов вузов / О.В. Хухлаева. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 160 с. – (Высшее профессиональное образование. Психология).

#### REFERENCES

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Big explanatory dictionary of the Russian language]. In: Kuznecov S.A (ed.). Saint-Petersburg: Norint, 2004. 1536 p.
2. Goncharova N.G. Transformacija dosugovoj dejatel'nosti sovremennoj rossijskoj studencheskoj molodezhi. Avtoref. diss. kand. sociol. nauk: 22.00.04 [Transformation of leisure activity of modern Russian student young people]. Rostov-na-Donu, 2009. 29 p.
3. Edinstvo sredstv, form i metodov v sisteme jesteticheskogo vospitanija studentov: sb. st. [The unity of means, forms and methods in the system of aesthetic up-bringing of students]. In Ovsjannikova M.F. (ed.). Moscow: Vysshaja shkola, 1980. 248 p.
4. Kulagina I.Ju., Koljuckij V.N. Vozrastnaja psihologija: polnyj zhiznennyj cikl razvitija cheloveka: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij [Age-specific psychology: full life cycle of the development of a man]. Moscow: TC Sfera, 2014. 464 p.
5. Lichko A.E. Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov [Psychopathy and accentuations of the character of the teenager]. Izd. 2-e, dop. i pererab. Moscow: Rech', 2009. 256 p.
6. Pedagogicheskaja psihologija: ucheb. posobie dlja studentov vuzov [Pedagogical psychology]. In Regush L.A., Orlova A.V. (eds.). Saint-Petersburg: Piter, 2014. 414 p.



7. Pedagogicheskiy slovar': ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij [Pedagogical dictionary]. In Zagvjazinskogo V.I., Zakirovoj A.F. (eds.). Moscow: Akademija, 2008. 352p.
8. Psihologija podrostka: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. psihol. ucheb. zavedenij [Psychology of the teenager]. In. Reana A.A. (ed.). Saint-Petersburg: Prajm–EVROZNAK, 2013. 480 p.
9. Psihologija razvitija: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. psihol. ucheb. zavedenij [Psychology of the development]. In Marcinkovskoj T.D. [I dr.] (eds.). 2-e izd., pererab. i dop. Moscow: Akademija, 2015. 528 p.
10. Slovar' po social'noj pedagogike [The dictionary on social pedagogics]. In. Mardahaev L.V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 2002.
11. Fel'dshtejn D.I. Psihologija sovremennogo podrostka [The psychology of a modern teenager]. In Fel'dshtejn D.I. (ed.). Moscow: Pedagogika, 2007. 240 p.
12. Huhlaeva O.V. Psihologija podrostka: ucheb. posobie dlja studentov vuzov [The psychology of a teenager]. 2-e izd., ispr. Moscow: Akademija, 2005. 160 p.

УДК 378.1

*Турбина Е.П.,*  
канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка и МП  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Модель процесса формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза**

*В статье рассмотрено моделирование процесса формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза, представляющее собой целостный педагогический процесс, характеризующий взаимодействие преподавателей и студентов и основанный на специально организуемой и сознательно осуществляемой деятельности, направленной на формирование положительного активного отношения к педагогической деятельности у студентов вуза.*

*Моделирование, интерес, педагогическая деятельность, подход.*

*E.P. Turbina,*  
candidate of pedagogical sciences, docent of the chair of English language  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia

### **Modeling of the process of forming the interest to the pedagogical activity of students of the higher educational establishments**

*Modeling of the process of forming the interest to the pedagogical activity of students of the higher educational establishments presenting the pedagogical process, characterizing the interaction of tutors and students and forming on specially organized activity is viewed in the article. This activity is devoted to the forming of positive active attitude to the pedagogical activity of students of the higher educational establishments.*

**Keywords:** *modeling, interest, pedagogical activity, approach.*

Научный анализ процесса формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза требует определения основных ориентиров для его осуществления, то есть методологических подходов.

**Личностно-деятельностный подход** направлен на оптимизацию процесса перехода от информационной, сообщающей парадигмы к парадигме, развивающей самостоятельную познавательную активность студентов в процессе формирования интереса к педагогической деятельности. В основе данного подхода лежит изменение вида взаимодействия преподавателя и студентов, перевод его в равнопартнерское, субъект-субъектное сотрудничество [1;97].

Специфика **личностно-ориентированного подхода**, который фактически является компонентом личностно-деятельностного подхода, основана не только на личности обучаемого, но и на личности учителя. Основной целью личностно-ориентированного подхода является обеспечение высокой продуктивной вовлеченности, мотивации к обучению, познанию и накоплению педагогического опыта [8,32].

**Рефлексивно-творческий подход** направлен на воспитание личности студента, которая воплощена в его уникальности и творчестве. Суть рефлексивно-творческого подхода заключается в направлении мышления студентов на осознание и осмысление собственной деятельности и является источником нового знания как о формах и средствах деятельности, так и самом предмете, на который направлена деятельность, то есть о формах и методах педагогической деятельности, так и о самой педагогической деятельности, а также предполагает новое видение, подход и решение, готовность отказаться от привычных схем и стереотипов поведения, восприятия и мышления [76, 199].

Формирование интереса к педагогической деятельности у студентов вуза представляет собой целостный педагогический процесс, характеризующий взаимодействие преподавателей и студентов и основанный на специально организуемой и сознательно осуществляемой деятельности, направленной на формирование положительного активного отношения к педагогической деятельности у студентов вуза.

При определении сущности процесса формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза мы учитывали следующие философские положения: 1) сущность означает смысл данной вещи, то, что она есть сама по себе в отличие от других вещей; 2) сущность отражает глубинные связи, внутренние отношения, определяющие основные черты и тенденции развития данного явления [5, 215]. С учетом данных положений сущность исследуемого процесса в соответствии с сущностью целостного педагогического процесса предполагает перевод внешнего (объективного) во внутреннее (субъективное), то есть сущностью процесса воспитания интереса к педагогической деятельности у студентов вуза на основе педагогической импровизации является направленное овладение педагогической деятельностью.

Необходимость моделирования процесса формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза обусловлена потребностями современного общества в развитии устойчивого интереса к педагогической деятельности у студентов вуза, а также в повышении качества и эффективности подготовки специалистов-педагогов к педагогической деятельности в условиях кардинальных изменений, происходящих во всех сферах жизни общества.

В методологии науки модель рассматривается как аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т.п. – оригинала модели [6,382].

Данный аналог предназначен для хранения и расширения знания (информации) о существующем оригинале, для конструирования, преобразования или управления им. В

процессе познания модель является как бы “заместителем” оригинала, причем не только в познании, но и в практике. При этом модель всегда выполняет познавательную роль и выступает в качестве средства объяснения и предсказания [4,64].

Модель процесса формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза включает в себя следующие взаимозависимые компоненты: функциональный целевой, содержательный, процессуальный, результативно-оценочный компоненты.

### **1. Функциональный компонент**

Рассматривая процесс формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза, развивающийся в рамках общей системы профессиональной подготовки, мы выделяем следующие функции, обеспечивающие его устойчивое формирование: воспитательная, развивающая, образовательная, организационно-дидактическая. Цель исследуемого процесса определяется повышением уровня интереса к педагогической деятельности у студентов вуза.

**Воспитательная функция** - воспитание положительного отношения личности к коллективу и коллектива к личности. Специфика данной функции в том, что внезапность, сиюминутность и возможность участникам образовательного процесса – учителю и ученику – включиться в импровизацию, стать соучастником решения, принятого в ее процессе, помогают посредством импровизации достигать того, что другими способами за короткий срок достичь невозможно. В процессе изучения дисциплин педагогического цикла у будущих учителей воспитывается интерес к педагогической деятельности, формируется отношение к себе как к субъекту педагогической деятельности, профессиональная активность, развиваются такие качества как коммуникативность, трудолюбие, педагогический такт и т.д.

**Развивающая функция** – отражает влияние исследуемого процесса на развитие педагогического мышления будущих учителей, их педагогических способностей. Особое значение имеет развитие внимания, восприятия, воображения студентов, их речи. В процессе формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза осуществляется развитие всех сторон их личности, что является необходимым условием успеха будущей педагогической деятельности.

**Образовательная функция** – выражает направленность процесса формирования интереса к педагогической деятельности на обеспечение студентов знаниями о педагогической деятельности, на формирование у них знаний, умений и навыков для успешной педагогической деятельности. Эта функция имеет теоретический и практический аспекты, интеграция которых способствует соединению изучения теории с практической деятельностью будущих учителей.

**Организационно-дидактическая функция** – соотносится с основными аспектами организации учебной деятельности:

- организация предметного содержания учебной деятельности учащихся (отбор учебного материала, его дидактическая обработка, построение его системы, определение способов и форм подачи);

- организация форм учебной деятельности учащихся (разработка форм групповой и индивидуальной работы, определение степени самостоятельности).

Реализация исследуемого процесса осуществляется с учетом социального заказа по воспитанию устойчивого интереса к педагогической деятельности у студентов вуза, обеспечивающего осознанный выбор профессии учителя.

### **Целевой компонент**

Цель процесса воспитания интереса к педагогической деятельности у студентов вуза вытекает из цели общепедагогической подготовки будущих учителей, поскольку он является органической частью общего процесса профессионально-педагогической подготовки. С учетом этого в качестве **цели** исследуемого процесса определяется повышение уровня интереса к педагогической деятельности у студентов вуза.

Данная цель конкретизируется в **задачах**, включающих:

1. Обеспечение студентов теоретическими знаниями о педагогической деятельности учителя.
2. Активизация внутренней познавательной мотивации к педагогической деятельности.
3. Создание условий для приобретения первоначального педагогического опыта и развития педагогических способностей.

Функции, цель и задачи процесса воспитания интереса к педагогической деятельности у студентов вуза составляют его функционально-целевой компонент, назначением которого является определение конечного результата педагогического взаимодействия.

### **2. Содержательный компонент**

Как и любой педагогический процесс, формирование интереса к педагогической деятельности у студентов вуза опирается на совокупность принципов, включающих как общепедагогические принципы (научность; системность и целостность; систематичность и последовательность; связь теории с практикой; взаимодействие общего, особенного и единичного в содержании и методах подготовки; единство образовательных, воспитательных и развивающих результатов обучения; оптимальное сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности; создание положительного эмоционального фона и соответствующей характеру деятельности мотивации), так и специфические принципы, отражающие особенности данного процесса (интегративность, вариативность).

Поскольку содержание перечисленных принципов подробно раскрывается в работах ведущих современных педагогов (В.А. Сластенин, П.И. Пидкасистый и др.), мы сочли возможным лишь назвать их, а не останавливаться на их подробной характеристике.

К специфическим принципам процесса формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза относятся интегративность и вариативность.

Интегративность в процессе формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза на основе педагогической импровизации предполагает взаимосвязь междисциплинарных научных знаний; знаний фундаментального и прикладного характера; единство целей, содержания, форм и методов профессиональной подготовки; преемственность допрофессионального и профессионального уровней подготовки[6].

Принцип вариативности также может быть отнесен к специфическим принципам процесса формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза. Его реализация связана с несколькими моментами[6]. Сложность понятия «интерес к педагогической деятельности», многообразие его составляющих, сочетание общего, особенного и индивидуального в его проявлениях предполагает такую организацию педагогического процесса, при которой учитывались бы не только общие особенности уровня сформированности интереса к педагогической деятельности всего контингента обучаемых, но и их индивидуальные характеристики, что становится возможным при выполнении студентами общих заданий в процессе подготовки с индивидуальными, отражающими интересы отдельных студентов и способствующими формированию

индивидуального стиля педагогической деятельности. Дифференциация форм и методов, применяемых в процессе подготовки, на основе учета различных факторов (уровня подготовки, индивидуальных особенностей обучаемых, местных условий и т.д.) определяет многообразие путей и способов достижения общей цели исследуемого процесса [3].

Формирование интереса к педагогической деятельности у студентов вуза перерастает в задачу целенаправленного формирования личности будущего педагога, выработки у него позитивного отношения к педагогической деятельности и к его творческому совершенствованию [2,167].

Содержание исследуемого процесса определяется с учетом его функций, цели и задач и может быть представлено тремя блоками:

1 – информативный блок включает обеспечение будущих учителей знаниями о педагогической деятельности учителя; о требованиях, предъявляемых данной профессией к человеку;

2 – мотивационный блок предполагает создание положительного эмоционального настроя к педагогической деятельности;

3 – деятельностный блок отражает деятельность по обеспечению обучаемых опытом педагогической деятельности, что становится возможным при создании в процессе подготовки ситуаций, максимально приближенных к реальной педагогической деятельности учителя.

Содержательный компонент исследуемого педагогического процесса выполняет роль предмета познавательной деятельности студентов вуза, средства их практической деятельности и средства управления их развитием. Содержание процесса формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза отражает накопленный в данной области педагогический опыт, который при передаче студентам позволяет достигнуть поставленную цель согласно выбранным направлениям.

### 3. Процессуальный компонент

Процессуальный компонент реализуется через различные методы, приемы, формы. В процессе формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза используются общепедагогические методы педагогического воздействия, характерные для высшей школы.

Во всем многообразии методов педагогического воздействия в процессе формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза особо актуальными являются такие **методы**, как разъяснение, лекция, дискуссия, самостоятельная работа с первоисточниками, нами были использованы следующие **приемы**: создание проблемных педагогических ситуаций; моделирование педагогического процесса (если бы..., как будто...); анализ стилей общения, микропреподавания; анализ педагогических импровизаций из «банка»; ролевые игры; прием коллективных творческих дел и др., а также различные виды деятельности студентов, способствующие решению задач учебно-воспитательной работы в процессе подготовки (учебно-познавательная, учебно-практическая, самостоятельная практическая, игровая деятельность, общение). В процессе подготовки использовались такие **формы** организации учебно-воспитательной работы, как лекция, семинар, практические занятия, спецкурс, консультации, зачет, нетрадиционные формы проведения практических занятий (деловая игра, дискуссия, беседы, интервью, самостоятельная работа студентов и пр.).

### 4. Результативно-оценочный компонент

Результативно-оценочный компонент исследуемого процесса характеризует степень достижения поставленной цели. Он включает в себя диагностику уровня сформированности интереса к педагогической деятельности у студентов вуза и выявление отклонений от намеченной цели, внесение необходимых коррективов, что становится возможным на основе определения критериев и показателей сформированности интереса к педагогической деятельности у студентов вуза.

На основе изучения философской, психолого-педагогической литературы, анализа опыта высшей школы, выявления достижений и недостатков в теории и практике разработки данной проблемы, сущности и особенностей интереса к педагогической деятельности у студентов вуза была разработана модель формирования интереса к педагогической деятельности у студентов вуза. В качестве компонентов модели были выделены: функционально-целевой, содержательный, процессуальный, результативно-оценочный.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. - Ростов н/Д. : Феникс, 1997.
2. Кузьмина, Н.В. Основы вузовской педагогики / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1972. – 311 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, Ю.А. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 175 с.
4. Писаренко, В.И. Методологическая основа инновационного обучения в контексте изменений в общенаучной картине мира / В.И. Писаренко // Педагогика и жизнь : междунар. сб. науч. тр. / под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. – Вып. 5. – Воронеж : ВГПУ, 2007.
5. Романов, Е.В. Моделирование образовательных процессов в учебно-творческой деятельности студентов / Е.В. Романов // Образование и наука. – 2000. – № 4(6). – С.61-75.
6. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Совет. энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Шкабара, И.Е. Становление новой парадигмы образования: взгляд через призму современных подходов / И.Е. Шкабара // Научное обозрение. – 2005. – № 6. – С.195.
8. Якиманская, И.С. Разработка личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-42.

#### REFERENCES

1. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaja psihologija: ucheb. posobie [Pedagogical psychology]. Rostov on the Don: Feniks, 1997.
2. Kuzmina N.V. Osnovy vuzovskoj pedagogiki [The basis of the higher educational pedagogics]. Leningrad: Publ. LSU, 1972. 311 p.
3. Kodzhaspirova G.M. Kodzhaspirov Ju.A. Pedagogicheskij slovar' [Pedagogical dictionary]. Moscow: Akademija, 2000. 175 p.
4. Pisarenko V.I. Metodologicheskaja osnova innovacionnogo obuchenija v kontekste izmenenij v obshhenauchnoj kartine mira [Methodological basis of the innovational education in the contest of changes in the aggregate scientific picture of the world]. *Pedagogika i zhizn'*: mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh trudov [Pedagogics and the life]. In Kirikova O.I. (ed.) V. 5. Voronezh: Publ. VSPU, 2007. 399 p.
5. Romanov E.V. Modelirovanie obrazovatel'nyh processov v uchebno-tvorcheskoj dejatel'nosti studentov [Modeling of the educational processes in the academic creative activity of students]. *Obrazovanie i nauka [Education and science]*, 2000, no. 6, p. 61-75.

6. Filosofskij jenciklopedicheskiy slovar' [Philosophic encyclopedic dictionary]. In Ilichov P.N. (ed.). Moscow: Soviet Encyclopedia, 1983, pp.382.
7. Shkabara I.E. Stanovlenie novej paradigmy obrazovanija: vzgljad cherez prizmu sovremennyh podhodov [Formation of new paradigm of education: view through the different approaches]. *Nauchnoe obozrenie* [Scientific Review], 2005, no. 6, p.195.
8. Yakimanskaya I.S. Razrabotka lichnostno-orientirovannogo obuchenija [Working out of the personal oriented education]. *Voprosy psiholo* [Questions of Psychology], 1995, no. 2, pp. 31-42.

УДК 37.016:81

*Е.П. Турбина,*  
канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка и МП  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Роль культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам**

*В статье рассмотрена роль, содержание и основные аспекты культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам. Рассмотрены понятия культурологический подход и культурологическое образование. Определены функциональные особенности, задачи и условия использования культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам.*

*Культурологический подход, культурологическое образование, языковое образование, иноязычная культура.*

*Е.П. Turbina,*  
candidate of pedagogical sciences, docent of the chair of English language  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia

### **The role of cultural approach in the process of teaching foreign languages**

*The role, content and basic aspics of the cultural approach in the process of teaching foreign languages are viewed in the article. The concepts cultural approach and cultural education are examined. Functional peculiarities, tasks and conditions of the usage of cultural approach in the process of teaching foreign languages are defined.*

**Keywords:** *cultural approach, cultural education, language education, foreign culture.*

90-е годы прошлого столетия радикально изменили культурный контекст изучения языков международного общения в России и других, особенно европейских странах, что не могло не привести к появлению новых потребностей в изучении языков и культур. Мысль о необходимости культуроведческого образования средствами иностранного языка постепенно начинает приобретать аксиоматичное значение. Проблема повышения культурного уровня молодежи средствами приобщения к иноязычной культуре приобретает особое значение в настоящее время. Изучение иностранных языков и их использование как средства международного общения невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков. Только сочетание этих двух знаний – языка и культуры может обеспечить эффективное и плодотворное общение.

Привлечение материалов культуры резко повышает мотивацию учения, что

чрезвычайно важно, так как научение без мотивации неэффективно [4, 58]. В связи с этим встает ряд вопросов, которые необходимо решить: какое именно культурологическое образование реально могут получить школьники в условиях иноязычного учебного общения в различных типах российских школ; каковы могут быть требования к культурологическому наполнению учебных программ и учебной литературы по иностранному языку; что следует понимать под иноязычной культурой как неотъемлемого компонента современных УМК по иностранному языку.

Прежде всего, необходимо выяснить современное состояние проблемы культурологического подхода в образовании. Разработка данного направления, которой занимались такие ученые, как Ипполитова Н.В., Верещагина Е. М., Костомаров В. Г., Красильникова В. С., Колмогорова И. В., Лопасова Ж. Я., была вызвана утверждением о том, что образовательный процесс может быть эффективным только когда он опосредован культурой, когда культура является доминантной в образовании личности.

Решение вопроса о важности культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам возможно лишь при условии определения взглядов на культурологию как теоретико-прикладную область в сфере языкового образования, где она приобретает дополнительно целый ряд социально – педагогических и методических функций, а именно [3, 11]: культурология изучает общетеоретические основы развития поликультурной языковой личности обучаемого в процессе изучения языков, культур и цивилизаций; сконцентрирована на ценностно – ориентационном содержании культурологического образования средствами изучаемых языков; определяет принцип культурологического образования средствами изучаемых языков с учетом культурного контекста изучения иностранных языков и обучения им; обращается к проблемам отбора культурологического материала, а также к проблемам построения многоуровневой модели культурологического образования и самообразования, а также технологий культурологического образования средствами иностранного языка.

Во избежание подмены одного понятия (культурологическое образование) другим (культурологический подход) следует отметить, что подход – это основное направление, в соответствии с которым осуществляется деятельность [1, 63]; культурологическое образование – это создание специальных условий для реализации такой деятельности. Учитывая тот факт, что наше исследование не может охватить весь спектр вопросов, связанных с проблемой культурологического образования, акцент в своей работе мы делаем на культурологический подход, и именно в процессе обучения иностранным языкам. При этом мы опираемся на уже существующие исследования в той области таких авторов, как Ипполитова Н.В., Колмогорова И. В., Аршен М. А., Колшанский Г. В., Красильникова В. С., Чайникова Т. Н., Миролюбов Т. А., Томахин Г. Д. и других.

Также следует отметить, что для успешного изучения иностранного языка в целом и иноязычной культуры в частности необходимы такие условия как [9, 11]: интегративный подход к культурологическому обогащению мировидения учащихся при изучении иностранных языков, то есть изучение не отдельной отрасли культуры, а нескольких. Например, музыка, театр, кино, искусство и так далее, вместе; ориентация на поликультурное и билингвальное образование, уход от культурологического изоляционизма в образовательных системах. Это предполагает, что иностранный язык не только о знакомит с культурой стран изучаемого языка, но путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями.

При культурологическом подходе иноязычная культура пронизывает все содержание



процесса обучения иностранным языкам. Главная задача такого подхода в сфере языкового образования – это обучение личности через приближение ее к достижениям иноязычной культуры, так как обучение иностранному языку в средней школе подразумевает приобщение к языковому сознанию народа, что возможно только через постижение культуры народа, язык которого изучается.

Культурологический подход, как определяли его такие ученые как Ипполитова Н.В., Колмогорова И. В., Красильникова В. С., Сафонова В. В. – это комплексное интегративное педагогическое понятие, функционально играющее на различных стадиях образовательного процесса роль его принципа, условия, средства; содержательно опирающееся на культуру как средство педагогической деятельности; структурно состоящее из трех компонентов: практически-деятельностного, познавательно-информационного, ценностно-ориентирующего; процессуально представляющее собой процесс культуроемкого развития личности [1, 13].

Культурологический подход может быть использован как средство обучения, так как включает в себя необходимое содержание (фольклор, обычаи и традиции, искусство, живопись, архитектуру, музыку, кино, театр, художественную литературу, средства массовой информации); предоставляет возможность для различного рода деятельности: игра, труд, спорт, творчество, общение; обеспечивается техническими средствами: видео, телевидение, кино, компьютерные программы и так далее.

Основными составляющими содержательной стороны культурологического подхода являются [2, 104]:

фольклор: элементы бытописания, сказания, сказки, пословицы, поговорки, песни, загадки, притчи, легенды, мифы, предания и др.;

знакомство с географией, историей;

знакомство с традициями, обычаями, ритуалами, обрядами;

искусство: живопись, скульптура, архитектура, музыка, кино, театр;

художественная литература;

средства массовой информации: газетные статьи, рекламные проспекты, записи интервью, опросы общественного мнения, фотографии, отрывки из оригинальных литературных произведений.

Культурологический подход представляет культуру во всей ее полноте и многообразии, восстанавливает ее в правах естественного и главного основания образования; создает условия для обогащения учащихся сведениями о культуре; помогает человеку обрести себя в культуре, сформировать собственное культурное самосознание, отношение к другим культурам; способствует снятию обособленности, абстрактности и культурной обезличенности знаний, обеспечивает их укорененность в социальном национально – культурном планах; призывает каждого человека заботиться о сохранении культурного многообразия, следовать принципам равенства и договорных начал, избегать силовых вмешательств в природу и социальные отношения.

Культурологический подход имеет следующие особенности [10, 20]:

Процесс обучения посредством культуры перманентен во всех сферах, самое же главное – обеспечивается естественное, длительное, деятельное, многообразное, богатое общение с культурой.

Целостность природы личности требует целостного подхода к ее обучению. Целостность процесса обучения в культурологическом подходе обеспечивается за счет гармонии факторов обучения и наличия продуманной системы средств воздействия на

чувства, сознание, поведение, деятельность.

Культура активизирует процесс становления личности, направляет интеллектуальное и духовное развитие человека по правильному руслу, способствует развитию яркой индивидуальности, уникальной личности, гармоничной ее социализации, подготовке к нестандартной творческой деятельности.

Разнообразие содержания культуры позволяет осуществлять дифференцированность подхода к личности, учитывать индивидуальные, возрастные особенности, семейные, родовые особенности.

Обеспечение максимальной самостоятельности учащимся.

Важной мыслью лингвистов и методистов является вопрос о необходимости включения иноязычной культуры в процесс обучения иностранным языкам, так как во – первых, культурологический подход представляет культуру во всей ее полноте и многообразии, восстанавливает ее в правах естественного и главного основания образования; создает условия для обогащения учащихся сведениями о культуре; помогает человеку обрести себя в культуре, сформировать собственное культурное самосознание, отношение к другим культурам; способствует снятию обособленности, абстрактности и культурной обезличенности знаний, обеспечивает их укорененность в социальном национально – культурном планах; призывает каждого человека заботиться о сохранении культурного многообразия, следовать принципам равенства и договорных начал, избегать силовых вмешательств в природу и социальные отношения; во – вторых, основной целью обучения иностранным языкам является развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации, а одна из составляющих коммуникативной компетенции это знания о культуре страны изучаемого языка.

Одним из важнейших принципов обучения становится принцип культуросообразности, который предполагает, «что обучение основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям» [8, 9].

Идеи А. Дитервега о необходимости подчинения образовательного процесса принципу культуросообразности верны и в отношении обучения иностранным языкам. Это подтверждается и требованиями школьной программы по иностранному языку. «...Включение в программу обучения иностранным языкам культурологических сведений, реалий и так далее связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутренней необходимостью самого процесса обучения, так как особое познание мира той или иной человеческой общностью, обычаи, нашедшие отражение в культуре, передаются в языке и могут стать препятствием при общении с представителями разных народов» [6, 75].

Овладение иностранного языка невозможно без изучения культуры страны. Если сравнить две национальные культуры, то можно сделать вывод, что они никогда не совпадают полностью. Это следует из того, что каждый состоит из национальных и интернациональных элементов. Для каждой культуры совокупности этих элементов будут различными.

Необходимо добавить, что для процесса обучения иностранным языкам не столько важно то, что незнание иноязычной культуры может стать препятствием при общении с представителями других наций, сколько то, что основная цель иноязычной культуры – это изучение языка с одновременным соизучением культуры страны изучаемого языка в том

виде, как она опосредована языком. Иноязычная культура в значительной мере повышает образовательный потенциал учебного предмета, кроме того, использование иноязычной культуры способствует формированию мотивации учения, что в условиях языкового образования чрезвычайно важно, так как само иноязычное общение не подкреплено языковой средой, реальной необходимостью.

Основными компонентами иноязычной культуры являются: [6, 27] образ жизни и вариативность стилей жизни стран в культурных сообществах и соотносимых с ними социальных ценностей, норм, традиций и обычаев; социокультурный портрет стран, их народов и языков; ценностно – смысловые аспекты духовной, физической и материальной культуры соизучаемых сообществ; историко-культурный фон и особенности исторической и этнической памяти; культурное наследие, культурная идентичность и ментальность народов, страны изучаемого языка; социокультурные аспекты коммуникативного поведения членов культурного сообщества; социокультурные нормы поведения в условиях межкультурной коммуникации.

Необходимо подготовить обучаемых к реальному общению, сформировать их коммуникативную компетенцию, что предполагает, как конечный результат обучения – владение иноязычными навыками и умениями, знание страны изучаемого языка, соблюдение определенных норм языкового и неязыкового поведения, необходимых для адекватного общения на основе полного взаимопонимания. Обобщая результаты различных исследований, таких авторов как Леонтьев А. Н., Нефедова М. А., Рубинштейн С. Л., можно констатировать, что одним из важнейших мотивационных стимулов изучения иностранного языка является стремление к расширению своего общего кругозора, причем ведущую роль играет желание познакомиться с жизнью страны изучаемого языка.

Важным аспектом при обучении иностранному языку является отбор культурологического материала для учебных целей, который определяет:

ценностный смысл и значимость отбираемых материалов для формирования у обучаемых неискаженных представлений об истории и культуре народов;

степень, в которой данный материал может служить стимулом для ознакомления с ключевыми культурологическими понятиями, например, «культурное наследие», «язык и языковая культура» и так далее;

отсутствие в культурологическом материале искаженных представлений о странах и народах;

приемлемость культурологического материала с точки зрения возрастных особенностей, когнитивных и коммуникативных возможностей обучаемых;

наличие культурологического материала, на основе которого возможно ознакомить обучаемых со способами защиты от культурной агрессии и культурной дискриминации.

Таким образом, культурологический подход играет важную роль при обучении иностранному языку так как это комплексное интегративное педагогическое понятие, функционально играющее на различных стадиях образовательного процесса роль его принципа, условия, средства; содержательно опирающееся на культуру как средство педагогической деятельности.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ипполитова, Н.В. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки : монография / Н. В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск : ШГПИ, 2010. – 244 с.
2. Колмогорова, И.В. Культурологический подход в нравственном воспитании младших школьников :

дис. ... канд. пед. наук / И.В. Колмогорова. – Екатеринбург, 2000. – 193 с.

3. Красильникова, В.С. Лингвострановедческий подход в определении содержания обучения английскому языку дошкольников и младших школьников / В.С. Красильникова, Т.Н. Чайникова // *Иностранные языки в школе*. – 1993. – № 1. – С. 11-19.
4. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М., 1971. – 285 с.
5. Лопасова, Ж.Я. Роль и место лингвострановедческого аспекта при обучении иностранным языкам / Ж.Я. Лопасова // *Иностранные языки в школе*. – 1985. – № 2. – С. 24-54.
6. Нефедова, М.А. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся / М.А. Нефедова // *Иностранные языки в школе*. – 1987. – № 6. – С. 26-28.
7. Пирхавка, Н.Е. Использование лингвострановедческих материалов в процессе преподавания французского языка за рубежом / Н.Е. Пирхавка // *Иностранные языки в школе*. – 1992. – № 1. – С. 75-82.
8. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 // *Воспитание школьника*. – 2000. – № 1. – С. 9-17.
9. Райхштейн, А.Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации / А.Д. Райхштейн // *Иностранные языки в школе*. – 1986. – № 5. – С. 10-17.
10. Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // *Иностранные языки в школе*. – 2001. – № 3. – С. 17-24.

#### REFERENCES

1. Ippolitova N.V. [i dr.] *Razvitie lichnosti budushhego pedagoga v kontekste professional'noj podgotovki: monografija* [The development of the personality of future teacher in the context of professional studying]. Shadrinsk: ShGPI, 2010. 244 p.
2. Kolmogorova I.V. *Kul'turologicheskij podhod v npravstvennom vospitanii mladshih shkol'nikov*. Diss. kand. ped. nauk [Cultural approach in moral education of junior pupils]. Ekaterinburg, 2000. 193 p.
3. Krasilnikova V.S., Chainikova T.N. *Lingvostranovedcheskij podhod v opredelenii sodержanija obuchenija anglijskomu jazyku doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov* [Lingo regional geography approach in defining the content of teaching English of pre-school children and junior pupils]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages in school], 1993, no. 1, pp. 11-19.
4. Leontiev A.N. *Potrebnosti, motivy, jemocii* [Needs, motives, emotions]. Moscow, 1971. 285 p.
5. Lopasova Zh.Ya. *Rol' i mesto lingvostranovedcheskogo aspekta pri obuchenii in. jazykam* [The role and the place of lingo regional geography aspect in teaching foreign languages]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages in school], 1985, no. 2, pp. 24-54.
6. Nefedova M.A. *Stranovedcheskij material i poznavatel'naja aktivnost' uchashhihsja* [Regional geography material and cognitive activity of pupils]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages in school], 1987, no. 6, pp. 26-28.
7. Pirhavka N.E. *Ispol'zovanie lingvostranovedcheskih materialov v processe prepodavanija fr. jazyka za rubezhom* [The usage of lingo regional geography materials in the process of teaching French abroad]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages in school], 1992, no. 1, pp. 75-82.
8. *Programma razvitiya vospitanija v sisteme obrazovanija Rossii na 1999-2001* [Program of the development of the up-bringing in the system of education of Russia]. *Vospitanie shkol'nika* [Up-bringing of pupils], 2000, no. 1, pp. 9-17.
9. Raihstein A.D. *Nacional'no-kul'turnyj aspekt interkommunikacii* [National cultural aspect of intercommunication]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages in school], 1986, no. 5, pp. 10-17.
10. Safonova V.V. *Kul'turovedenie v sisteme sovremenno go jazykovogo obrazovanija* [Culture science in the system of modern language education]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages in school], 2001, no. 3, pp. 17-24.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
PSYCHOLOGICAL SCIENCES**

УДК 159.9

*Е.А. Волгуснова,*  
канд. псих. наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

**Формирование творческого воображения в юношеском возрасте  
посредством конструирования комических и сказочных импровизаций**

*В данной статье рассматривается проблема развития и формирования общих и специфических способов преобразования действительности у старшеклассников средствами продуцирования комических и сказочных конструкций.*

*Творческое воображение, формирование, юношеский возраст.*

*E.A. Volgusnova,*  
cand. of psychological sciences, docent of the chair of the psychology of the  
development and pedagogical psychology Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

**Formation of creative imagination in adolescence through the construction of  
comic and fabulous improvisations**

*The article deals with the problem of the development and formation of general and specific ways of transforming reality in high school students by means of producing comic and fairy-tale designs.*

**Keywords:** *creative imagination, formation, youthful age.*

В последнее время в нашем обществе все более остро встает вопрос о воспитании творческой личности. В связи с этим возникает особая необходимость в изучении развития творческих процессов и нахождения путей их оптимизации. Психологи доказали, что воображение широко включено в творческую деятельность человека на различных этапах его жизни. Особенно значимым становится выявление специфики творческого воображения, закономерностей его развития и становления при изучении старшего школьного возраста, так как в современном образовании при сдачи итоговой аттестации используют написание сочинения, и учащиеся с низким уровнем творческого воображения с трудом справляются с этим.

На значимость воображения, фантазии в жизни ребенка указывали практически все психологи, изучавшие онтогенез психического развития. Некоторые из них (В. Штерн, Д. Дьюи) утверждали, что воображение ребенка богаче воображения взрослого, другие (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, И.Ю. Кулагина) указывали на относительность детского воображения, которое можно оценивать только в сравнении с темпом развития других психических процессов.

Творческое воображение в юношеском возрасте характеризуется установлением

равновесия его структурных компонентов. Оно становится более богатым, особенно по сравнению с подростковым периодом, доминирует внеситуативная внутренняя позиция, которая развивалась в предыдущих возрастах и в данном возрастном периоде она проявляется в способности освобождаться из-под власти обыденных представлений и умения находить новые, нестандартные пути решения. Об этом свидетельствуют исследования Л.С. Выготского [1], В.В. Давыдова [1], В.Т. Кудрявцева [2], В.С. Мухиной [2], М.А. Ненашевой [1], Е.Е. Сапоговой [5], Т. Рибо [1], Л.И. Шрагина [6], которые направлены на изучение особенностей механизмов, функций, факторов и условий проявления творческого воображения в игровой, художественной, музыкальной, литературной и учебной деятельности.

Выявленные для каждого возрастного этапа законы развития творческого воображения заложены в основу построения новых программ обучения и выделения в них специальных заданий, направленных на активизацию творческих процессов и способностей.

В старшем школьном возрасте развитие творческого воображения зависит от особенностей обучения, характера психологических новообразований (формирование перспективы, самоактуализации) [6]. Творческое воображение приобретает черты реалистичности, произвольности, осознанности, в способности освобождаться от обыденных представлений и умений находить новые, не стандартные решения. Продуктивные образы становятся более совершенными по форме и содержанию.

Анализ научных исследований позволил обнаружить ряд противоречий, которые затрудняют реализацию задач данного процесса. К числу наиболее существенных, на наш взгляд, можно отнести:

- осознанием больших потенциальных возможностей сказочного и комического материала и его соотношения с творческим воображением у старших школьников и недостаточной разработанностью теоретических и практических аспектов этой проблемы;
- необходимостью иметь более полное представление о формировании у старшеклассников продуцирования сказочных и комических конструкций как средства развития творческого воображения и фрагментарностью знаний об указанном процессе.

Эмпирическое исследование проводилось в МКОУ «Мехонская СОШ №1». В исследование приняли участие 50 учащихся 9-11 классов.

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики: тест «Чернильные пятна» Г. Роршаха, методика «Придумай сказку» Е.А. Волгусновой, методика «Придумай смешную историю» О.М. Поповой.

*Описание результатов:* на основе анализа данных констатирующего эксперимента можно выделить общие, специфические особенности конструирования старшеклассниками комического.

*Общие тенденции в развитии творческого воображения* старшеклассников проявляются: в преобладании среднего уровня развития творческого воображения; среднего уровня вербального творческого воображения; увеличении количества возникающих ассоциаций у испытуемых 14-17 лет; продуцирование сказочных импровизаций носит репродуктивного - творческого воображения; синхронности предпочтений ужасиков, бытовой, фантастической и романтической тематик; конструирование комического обусловлено высокой тенденцией к предпочтению при сочинении смешных импровизаций тематики мультипликационной, анекдотической, о животных, о школе, о семье и друзьях.

*Специфические тенденции развития творческого воображения старшекласников наблюдаются в том, что:*

У старшекласников 14 лет и 16 лет наблюдается высокий и средний уровень творческого воображения; учащиеся 15 и 17 лет имеют выраженный низкий и средний уровни творческого воображения. У учащихся 9 классов выражен высокий уровень продуцирования сказочных импровизаций, 12 видов тематик (романтическая, телевизионная и компьютерная, военная и медицинская и др.); у испытуемых 10 класса имеет место высокий уровень развития сказочных импровизаций, 11 видов тематик (криминально-детективная, типично-сказочная, о животных и др.); средний уровень развития у учащихся 17 лет, использование 7 тематик сказок (бытовая, фантастическая, ужасы и др.). У старшекласников 14 и 17 лет превалируют комические ситуации, а у школьников 15 и 16 лет – комические детали. Четырнадцатилетние обращаются к бытовой, спортивной, фантастической и романтической тематикам; пятнадцатилетние – к телевизионной и компьютерной; шестнадцатилетние к телевизионной и бытовой; семнадцатилетние – к телевизионной, бытовой и компьютерной тематикам.

У девушек показатели продуктивности и вариативности, продуцирования сказок превосходит показатели юношей. Девушки вспоминают смешные истории, которые происходят с ними самими, с их друзьями и родственниками; юноши вспоминают смешные эпизоды в школе с друзьями и однокласниками.

При восприятии пятен Г. Роршаха имеется два вида реакций испытуемых, отличающихся друг от друга степенью интериоризированности, а также зависимостью от типологических особенностей. Они совмещают персонажей из разных сказок, деталей внешности разных героев или пейзажей «страны фантазий и мечты», изменение компонентов сказочных построений, в создании различных вариантов сказок по аналогии с известными сказочными предпочтениями тех или иных сюжетов, видов и приемов сказочных импровизаций. Комические импровизации проявляются на втором уровне – в объектах воспроизведения информации комического содержания (смешные случаи в реальной действительности, анекдоты, телевизионные передачи); на третьем уровне – в механизмах конструирования комических деталей (наделение объектов необычными признаками, свойствами, действиями) и комических ситуаций (нахождение противоречий в способах действия - результатом, несоответствия цели – способу достижения, предполагаемого - действительному).

Как указывалось, на этапе констатирующего эксперимента было установлено, что самые низкие показатели развития творческого воображения были зафиксированы у старшекласников 11 класса. Исходя из этого, на следующем этапе исследования была поставлена цель: формирования творческого воображения старшекласников в процессе выполнения специально организованной деятельности.

Приступая к исследованию, мы имели ввиду выдвигаемые Е.А. Волгусновой [1], В.Т. Кудрявцевым [2], О.М. Поповой [4], Д.Б. Эльконин [7] положения о том, что при выполнении заданий на перевертыши и комические ситуации, реконструкцию у старших школьников вырабатывается ориентация на творческое решение учебных задач.

Мы также полагали, что, выполняя творческие задания на материале произведений с элементами комического, сказочных импровизаций испытуемые освоят общие и специфические приемы их конструирования и будут использовать в собственных творческих работах.

Нами проверялась гипотеза исследования, что обучение старшекласников общим и

специфическим способам и приемам продуцирования сказочных импровизаций и комических конструкций может повысить их уровень творческого воображения.

В ходе формирующей работы со старшеклассниками решались следующие задачи:

1. Разработать программу повышения уровня творческого воображения старшеклассников и проверить её эффективность.

2. В процессе реализации формирующей программы выявить закономерности, динамику и факторы развития творческого воображения старшеклассников посредством комических и сказочных импровизаций.

В формирующем эксперименте участвовало 10 старших старшеклассников в экспериментальной группе и 10 учащихся в контрольной группе из МКОУ «Мехонская средняя общеобразовательная школа №1», их родители и педагоги.

Формирующий процесс осуществлялся по трем направлениям: работа со старшеклассниками, работа с педагогическим коллективом и с родителями.

Общая схема реализации программы развития творческого воображения осуществлялась по блокам:

1. Диагностический (изучение творческого воображения у старших старшеклассников): 2 занятия – методика «Придумай смешную историю» О.М. Поповой, методика «Придумай сказку» Е.А. Волгусновой, тест «Чернильные пятна» Г. Роршаха.

2. Развивающий (развитие творческого воображения у старшеклассников посредством сказочных импровизаций и конструирования комического) включает в себя 2 блока: организационно-установочный (3 занятия) и формирующий блок (15 занятий): 3 занятия - создание благоприятной, доброжелательной обстановки, установление доверительного отношения и стимулирование творческого самовыражения; 15 занятий - обучение старшеклассников вербальному и невербальному продуцированию сказочных и комических конструкций (по О.М. Поповой, Е.А. Волгусновой).

3. Информационный этап (раскрытие роли творческого воображения в развитии старшеклассников). Лекторий для родителей и педагогов: родительское собрание для родителей; семинар для педагогов.

Цикл практических занятий рассчитан на 20 занятий, которые проводятся по группам три раза в неделю по 40 минут. Данная программа коррекционно-развивающих занятий рассчитана на старшеклассников (14-17 лет).

*Организация психокоррекционного пространства* предполагала проведение занятий в специально оборудованной комнате, при обязательном наличии в ней коврового покрытия, места для рисования, стульев и музыкального центра. Постепенность и последовательность занятий развития творческого воображения при продуцировании комических конструкций, постепенное усложнение заданий от первого к последнему занятию.

*Вводная часть* занятий включала упражнения на установление благоприятной эмоциональной обстановки в группе и снятие напряжения, а также психогимнастические упражнения, предполагающие стимулирование творческого воображения у старшеклассников.

*Основная часть* занятия предполагала развитие творческого воображения у старшеклассников, благодаря выполнению системы заданий, предполагающей обучение учащихся 14-17 лет вербальным и невербальным способам при продуцировании комических конструкций.

*Заключительная часть* состояла из релаксационных упражнений и рефлексии.



В программу вошли как авторские упражнения и задания, так и задания, предложенные в своих исследованиях Е.А. Волгусновой [1], О.М. Поповой [4] и другими авторами.

В работе со старшеклассниками использовался комплекс традиционных и специально разработанных методов психокоррекции, каждый из которых имел специфический механизм воздействий на познавательную сферу старшеклассников, предполагающий формирование творческого воображения.

В качестве основных *методов психокоррекции* выступили: релаксационные упражнения («Путешествие на облаках» [11]); психогимнастика («Дракон кусает свой хвост» и др.); игротерапия («Пантомима», «Чудесный лес», «Поможем художнику» и т.д.); игр-приветствий («И снова здравствуйте», «Узнай по рукопожатию» и т.п.); драматизация («Покажи движениями» и т.д.); арттерапия («Сочиняем сказку», «Нарисуй настроение», «Пятнография» и т.д.); задания, предполагающие формирование способов преобразования образов представлений творческого воображения («*Волшебные кляксы*» «Придумай конец сказки» и т.д.); музыкотерапия («Звуки леса», «Звуки воды», «Звуки моря», «*О чем рассказала музыка*» и т. д); смехотерапия («*Придумай и свой конец смешной истории*» и т.д.); рефлексия.

*Условиями программы выступили:* Универсальность. Эмоциональная поддержка. Обратная связь или конфронтация.

*Механизмы коррекционно-развивающего воздействия:*

Внешние механизмы: самораскрытие; научение; переориентировка со стандартных форм поведения героев на комические, оригинальные; рефлексия; механизм функционального единства.

Внутренние механизмы: реконструкция («*Разные сказки*», «*Неоконченный рисунок*»); типизация («Международный симпозиум»); акцентирование («Г глаза. Рот. Руки», «Оригинальное использование»); гиперболизация («Гулливер»); агглютинация («Волшебники», «Чудесные превращения»); первый механизм создания комических деталей («Необычные действия», «Применение умений»); второй механизм создания комических деталей предполагает наделение объектов необычными признаками; механизм продуцирования комических ситуаций предполагает комические противоречия.

Таким образом, программа формирования творческого воображения включала в себя различные методы и приемы, обеспечивающие комплексность и интегративность формирующих воздействий и усиливающие эффективность развития более высоких уровней творческого воображения и конструирования комического у старшеклассников.

В ходе формирования творческого воображения при продуцировании сказочных импровизация и комических конструкций, были выделены *факторы*, затрудняющие процесс психокоррекции испытуемых, к которым были отнесены: предпочтение телевизионных персонажей, а не сказочных героев – многим учащимся нравятся современные мультфильмы, телепередачи, сериалы где дерутся, стремятся к материальным благам, ценят внешние, но не внутренне содержание, нравятся эпатажные и с чувством юмора персонажи, например, персонажи телесериалов «Теория большого взрыва», «Универ», «Интерны» и т.п.;

Внедрение программы формирования творческого воображения средствами продуцирования сказочных и комических конструкций позволило:

1. Повысить высокий и средний уровни показателей вербального творческого воображения у старшеклассников по методике Г. Роршаха.

2. Повысить у испытуемых показатели среднего уровня конструирования комических импровизаций (комических деталей, комических ситуаций) и показателей высокого и среднего уровней продуцирования сказок.

3. Повысить у респондентов высокий и средний уровни творческого воображения.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанной нами программы формирования творческого воображения, которая может применяться в образовательных учреждениях при подготовке к ЕГЭ по литературе.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волгуснова, Е.А. Развитие творческого воображения у младших школьников в зависимости от условий обучения : монография / Е.А. Волгуснова. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2014. – 181 с.
2. Кудрявцев, В.Т. Творческая природа психики человека / В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 113 – 120.
3. Мухина, В.С. Воображение / В.С. Мухина // Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. пособие для студентов вузов. – 7-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2003. – 453 с.
4. Попова, О.М. Концептуальная модель формирования чувства комического в целях оптимизации эмоционально-нравственного развития дошкольников / О.М. Попова. – Шадринск : Исеть, 2006. – 476 с.
5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
6. Шрагина, Л.И. Воображение как фактор самоактуализации в юношеском возрасте / Л.И. Шрагина // Личность и ее жизненный мир : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 20-летию фак. психологии ОмГУ им. Ф. М. Достоевского (Омск, 3–4 октября 2013 г.) / под ред. Л.И. Дементий. – Омск : Ом. гос. ун-та, 2013. – С. 486 – 490.
7. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М. : Учпедгиз, 1969. – 328.

#### REFERENCES

1. Volgusnova E.A. Razvitie tvorcheskogo voobrazhenija u mladshih shkol'nikov v zavisimosti ot uslovij obucheniya: monografija [The development of creative imagination of junior schoolchildren depending on the conditions of education]. Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechati, 2014. 181 p.
2. Kudrjavcev V.T. Tvorcheskaja priroda psihiki cheloveka [Creative nature of the mind of a man]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1995, no. 3, pp. 113-120.
3. Muhina V.S. Voobrazhenie [Imagination]. *Vozrastnaja psihologija: fenomenologija razvitija, detstvo, otrochestvo: ucheb. posobie dlja studentov vuzov* [Age-specific: phenomena of the development, childhood, adolesences]. 7-e izd., stereotip. Moscow: Akademija, 2003. 453 p.
4. Popova O.M. Konceptual'naja model' formirovanija chuvstva komicheskogo v celjah optimizacii jemocional'no – нравstvennogo razvitija doskol'nikov [Conceptual model of forming the feeling of comic in the purpose of optimization of emotional moral development of pre-school pupils]. Shadrinsk: Iset', 2006. 476 p.
5. Sapogova E.E. Psihologija razvitija cheloveka [Psychology of the development of a man]. Moscow: Publ. Aspekt Press, 2005. 460 p.
6. Shragina. L.I. Voobrazhenie kak faktor samoaktualizacii v junosheskom vozraste [Imagination as the factor of self actualization in teen-age]. *Lichnost' i ee zhiznennyj mir: materialy vseross. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, posvjashhennoj 20-letiju fak. psihologii OmGU im. F. M. Dostoevskogo* (Omsk, 3–4 oktjabrja 2013 g.) [A person and life world]. In Dementij L.I. (ed.). Omsk: Publ. Om. gos. un-ta, 2013, pp. 486-490.
7. Jel'konin D.B. Detskaja psihologija [Child's psychology]. Moscow: Uchpedgiz, 1969. 328 p.

УДК 371.78

*Е.А. Шерешкова,*  
канд. псих. наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
*О.А. Середкина,*  
магистрант факультета коррекционной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Проблема формирования психологического здоровья у детей и юношей в психолого-педагогических исследованиях**

*Авторы статьи раскрывают понятие «психологическое здоровье» и его критерии. В статье представлен анализ условий, механизмов и факторов формирования психологического здоровья.*

*Психологическое здоровье, благополучие, адаптация, норма развития, критерии, условия формирования психологического здоровья.*

*E.A. Shereshkova,*  
cand. of psychological sciences, docent of the chair of the psychology of the  
development and pedagogical psychology  
Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia  
*O.A. Seredkina,*  
undergraduate student of the faculty of correctional pedagogics and psychology  
Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

### **The problem of the formation of psychological health in children and young people in psychological and pedagogical studies**

*The author of the article reveals the concept of psychological health and its criteria. The article presents an analysis of the conditions, mechanisms and factors of the formation of psychological health.*

**Keywords:** *Psychological health, well-being, adaptation, the norm of development, criteria, conditions for the formation of psychological health.*

Проблема формирования психологического здоровья детей и юношей вызывает научный интерес современных исследователей. Это связано с необходимостью научного поиска путей, методов и средств оптимизации психического развития детей, а также создания психологических условий для их успешной адаптации к социальной среде. Психологическое здоровье как состояние субъективного благополучия человека, позволяющее ему актуализировать свой личностный потенциал, является важным внутренним условием успешной адаптации человека к социокультурной среде.

К проблеме психологического здоровья в нашей стране обратилась И.В. Дубровина. Она указывала на необходимость изучения психологических аспектов психического здоровья, как совокупности личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной самореализации [4].

Разработкой понятия «психологическое здоровье» занимались В.Э. Пахальян [17], А.В. Шувалов [19], В.И. Слободчиков [19], О.В. Хухлаева [25], М.Г. Иванова [6], Р.М. Хусаинова [24], В.Н. Коновальчук [11], С.И. Оксанич [15] и др.

А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский [18], В.Э. Пахальян [17], Р.М. Хусаинова [24] понимают психологическое здоровье через состояние внутреннего субъективного благополучия. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский указывает на отсутствие болезненных психических явлений у психологически здорового человека [18]. В.Э. Пахальян подчеркивает, что это состояние обеспечивает человеку выбор действий, поступков и поведения в ситуациях ее взаимодействия с окружающими объективными условиями [17]. Р.М. Хусаинова утверждает, что такое состояние выполняет функции организации, регуляции, обеспечения целостности жизненного пути [24]. Л.Д. Демина и И.А. Ральникова рассматривают психологическое здоровье как духовное благополучие личности, основу осуществления личностных выборов и личностной ответственности [3]. М.Г. Иванова полагает, что психологическое здоровье личности представляет собой ощущение эмоционального благополучия [6].

О.В. Хухлаева [25], Т.В. Башкирева [2] связывают понятие «психологическое здоровье» со способностью человека адаптироваться к окружающей действительности и поддерживать баланс, гармонию между личностью и социумом. О.В. Хухлаева для описания психологического здоровья в качестве одного из ключевых использует слово гармония, понимая под ней равновесие как внутри человека, так и между человеком и окружающей средой [25]. Т.В. Башкирева определяет психологическое здоровье как совокупность адаптационных особенностей и способностей человека, проявляющихся в гармонии субъектного, личностного развития [2]. О.В. Завгородняя понимает психологическое здоровье как состояние тесного контакта человека со своей внутренней реальностью и реальностью внешней, которое позволяет ей самовыражаться в жизненной практике [5].

Е.Р. Калитиевская, В.И. Ильичева понимают психологическое здоровье как состояние, которое позволяет человеку выступать активным и автономным субъектом собственной жизни в изменяющемся мире. [8].

А.В. Шувалов [19], Н.Н. Колотий [10], М.С. Мышкина, Т.Н. Ключева [9] рассматривают психологическое здоровье через понятие нормы развития.

А.В. Шувалов указывает, что основу психологического здоровья человека составляет нормальное развитие субъективной реальности в онтогенезе. Психологическое здоровье – это состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуальной жизни. При этом норма понимается как то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях развития [19].

Н.Н. Колотий рассматривает психологическое здоровье как показатель, дающий возможность определить качество психического развития человека на любом этапе онтогенеза. Под качеством психического развития автор понимает уровень психологического благополучия личности, а также особенности ее индивидуального развития. Н.Н. Колотий понимает психологическое здоровье как систему качественных характеристик развития личности на разных возрастных этапах, которая выражается в особенностях индивидуально-психологических свойств личности, взаимоотношений с социумом, процессов саморегуляции и саморазвития, реализации потребностей [10]. В.И. Стець, О.О. Волошин понимают психологическое здоровье как показатель личностного

развития [21].

В.Н. Коновальчук рассматривает психологическое здоровье как системное образование психики человека, которое включает структурные компоненты, обеспечивая ее функциональный баланс. При дисфункции психологических защит дестабилизируется психика личности, нарушается состояние психологического здоровья [11].

И.М. Щербакова связывает психологическое здоровье с духовностью личности. По ее мнению, чем более духовно развитой является личность, тем сознательней ее отношение к себе, к своему здоровью [27].

Таким образом, психологическое здоровье рассматривается как состояние субъективного благополучия, которое является условием и результатом успешной адаптации человека к окружающей действительности и обеспечивается осознанной субъектностью личности.

Остро встает вопрос о выделении критериев и показателей психологического здоровья как уровня субъективного благополучия личности, которое выражается с одной стороны в уровне удовлетворенности человека собой, своей деятельностью и взаимоотношениями с другими людьми, с другой стороны – уровнем актуализации своих потребностей и возможностей.

М.Г. Иванова выделила структурные и функциональные показатели психологического здоровья. К структурным показателям она отнесла показатели, определяющие соотношение компонентов структуры личности: благополучие, гармоничность личности. К функциональным показателям она отнесла: адаптированность, уравновешенность, устойчивость, согласованность [6].

Среди показателей психологического здоровья автор выделяет стабильные и вариативные, которые обусловлены возрастом. К стабильным показателям она отнесла параметры эмоционального состояния, которые являются маркером психологического здоровья человека в онтогенезе. К вариативным показателям она отнесла параметры социально-психологической адаптированности и интеллектуально-личностные особенности личности.

По мнению автора, интеллектуально-личностные особенности детерминируют состояние психологического здоровья. Пол и возраст обуславливают выраженность и иерархию показателей психологического здоровья личности.

М.Г. Иванова выделены три типа психологического здоровья личности. Для личности первого типа характерны низкий уровень адаптированности, пассивность, эмоциональный дисбаланс, «уход» от проблем. Для второго типа характерны активность, высокая адаптированность, эмоциональная уравновешенность, эмоциональное благополучие. Третьему типу присущи адаптированность, высокая активность, склонность к доминированию, неуравновешенность, эмоциональное напряжение [6].

Проблемой развития акмеологических ресурсов психологического здоровья молодежи занималась М.В. Хватова. Она выделила инвариативные и вариативные свойства акмеологического ресурса психологического здоровья личности. К инвариативным она отнесла продуктивность, социальность и самоактуализацию личности, а к вариативным – личностные притязания, систему целеполагания, достижения в деятельности, самооценку и др. [23].

Автором исследования предложены критерии сформированности акмеологических ресурсов психологического здоровья личности: общая удовлетворенность, целеполагание, продуктивность в решении жизненных проблем, активность в преодолении препятствий,

готовность к трудностям, избирательность в приоритетах, антиципация будущего, социальный статус, создание своего жизненного пространства.

М.В. Хватова утверждает, что формирование психологического здоровья возможно через развитие акмеологического ресурса. Ей выделены психологические условия его развития:

- адаптационные (умение адекватно воспринимать непредвиденные явления, умение подстраиваться под темп жизненных событий, умение действовать в стрессогенных обстоятельствах и реагировать на острые ситуационные воздействия);
- антропоцентрические (востребованность человека в окружающей среде, умение поддерживать высокий статус в системе межличностных отношений, контролировать обстоятельства);
- феноменологические (умение самореализации и ценностной ориентация личности) [23].

Автором выделены факторы развития акмеологического ресурса психологического здоровья личности: деятельностный, институциональный, социальный, межличностный, внутриличностный. Эти факторы оказывают влияние на восприятие себя и своего психологического здоровья личностью, а также на психологическое здоровье в целом.

В исследовании разработаны психологические механизмы развития акмеологических ресурсов психологического здоровья личности:

- преобразование личностных свойств (самоограничение потребностей, эмоционально-волевая регуляция деятельности, иерархия и направленность ценностей, осознанные нравственные нормы, смысловую личностная ориентацию);
- оптимизация состояний (осознание удовлетворенности потребностей, осознание достижимости целей, ощущение самоэффективности, готовность действовать в трудных жизненных обстоятельствах);
- расширение функций (интеграция внутренних ресурсов деятельности, иерархизация целей и задач, планирование жизненной перспективы, поддержание системы межличностных отношений).

Н.П. Бабакова выделила показатели нарушений психологического здоровья: тревожность, агрессивность, враждебность, плохое самочувствием, отсутствие активности, сниженный фон настроения, неадекватная самооценка [1].

Автор разработала двухуровневую целостную технологию, направленную на коррекцию, стабилизацию показателей психологического здоровья, повышение показателей самочувствия, активности, настроения, самооценки.

С.А. Панченко полагает, что отклонения в психологическом здоровье являются следствием длительных противоречий между актуальными потребностями возраста и проблемами социализации, нарушениями личностного развития подростков. Подростковый возраст является критическим, что приводит к закономерным нарушениям психологического здоровья, а в старшем подростковом возрасте они приобретают устойчивый характер, который определяет все последующее развитие [16].

С.А. Панченко считает, что толерантность является важным условием сохранения психологического здоровья подростка. Формирование толерантности предполагает развитие толерантных установок по отношению к себе, к другим людям, к окружающему миру, которые позволяют подростку сохранить гармонию с самим собой и с окружающей средой. Толерантное сознание способствует целостности «Я-образа» личности, устойчивости и стабильности психики.

Показателями психологического здоровья личности являются: а) самопонимание и

самопринятие; б) понимание и принятие других; в) умение жить настоящим; г) осмысленность жизнедеятельности; д) принятие ответственности за свою жизнь.

С.А. Панченко разработала модель и программу сохранения психологического здоровья подростков через развитие толерантности и создание толерантной образовательной среды [16].

Соколовская Л.Б. считает, что психологическое здоровье молодого человека опосредуется духовно-творческим потенциалом личности. Духовно-творческий потенциал проявляется в самосознающим, самодеятельном и самоустремленном характере жизнедеятельности человека, в движении в сторону индивидуализации и универсализации психического развития [20].

Автором выделены внутренние и внешние психологические условия развития духовно-творческого потенциала личности: интеграция личностных процессов, активизация диалектического мышления личности и развитие навыков самоорганизации личности.

Л.Б. Соколовской предложена авторская интегративная модель формирования психологического здоровья молодого человека, включающая в себя компоненты: актуализация духовно-творческого потенциала личности, доверие миру и управление собой и своей жизнью [20].

В.В. Кудряшова полагает, что для юношества показателями психологического здоровья являются характеристики, связанные с возрастными особенностями и новообразованиями, специфичными для данного возрастного этапа [13].

В.В. Кудряшовой разработана авторская модель психологической службы педагогического колледжа, которая способствует позитивной динамике показателей психологического здоровья студентов [13].

М.Н. Коркоценко выделила педагогические условия психологического здоровья детей в образовательной среде: признание таких ценностей, как любовь, забота, доверие; уважение педагогов и обучающихся друг к другу; психологический комфорт для всех участников педагогического процесса; творческая активность педагогов и обучающихся, интеллектуальная инициатива, сотворчество и соуправление педагогического коллектива [12].

А.В. Медведев утверждает, что конструктивным фактором развития психологического здоровья студентов вуза является самоактуализация их личности. Деструктивным фактором психологического здоровья студентов является тревожность. В структуре тревожности наиболее представлены компоненты, имеющие социальную и учебно-профессиональную составляющую [14].

С.И. Оксанич считает, что для формирования психологического здоровья студентов медицинского колледжа необходимо использовать социально-психологический тренинг. Тренинг способствует налаживанию отношения членов группы через развитие чувства защищенности и уверенности в себе. Тренинг включает в себя упражнения на осознание потребностей и ценностных ориентаций при решении проблемных ситуаций, связанных с психологическим здоровьем студентов, на развитие готовности к социальной активности, направленной на выбор позитивной самореализации [15].

Е.А. Шерешкова полагает, что повышению уровня психологического здоровья способствует формирование осознанного отношения к психологическому здоровью у подростков, которое осуществляется посредством специально смоделированной программы [26].

О.В. Хухлаева предложила формировать психологическое здоровье в соответствии с его уровнями [25].

К высшему уровню психологического здоровья – креативному – она относит людей с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности, наличием созидательной позиции. К среднему уровню – адаптивному – отнесены люди, в целом адаптированные к социуму, однако имеющие несколько повышенную тревожность. Низший уровень – это дезадаптивный, или ассимилятивно-аккомодативный. К нему отнесены люди с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации и использующие для разрешения внутреннего конфликта либо ассимилятивные, либо аккомодативные средства.

Таким образом, психологи рассматривают процесс формирования психологического здоровья как процесс актуализации духовного, экзистенциального, личностного потенциала человека. Методом актуализации личностного потенциала является тренинг личностного роста.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабакова, Н.П. Особенности коррекции психологического здоровья в юношеском возрасте / Н.П. Бабакова. – Ростов на/Д, 2007. – 196.
2. Башкирева, Т.В. Общие критерии психического, психологического, социального / Т.В. Башкирева // Мир психологии. – 2007. – № 2. – С. 140-151.
3. Демина, Л.Д. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Барнаул : АТУ, 2000. – 121 с.
4. Дубровина, И.В. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы : метод. пособие для дет. практиков психологов учреждений образования / И.В. Дубровина. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 170 с.
5. Завгородняя, О.В. Психологическое здоровье человека: теоретические и прикладные аспекты : монография / О.В. Завгородняя, Л.О. Курганская. – К. : Информационно-аналитическое агентство, 2008.
6. Иванова, М.Б. Структурные, функциональные и динамические характеристики психологического здоровья личности : дис. ... канд. психол. наук / М.Б. Иванова. – Кемерово, 2010. – 242 с.
7. Калитиевская, Е.Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е.Р. Калитиевская // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М. : Смысл, 1997. – С. 29-34.
8. Калитиевская, Е.Р. Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии / Е.Р. Калитиевская, В.И. Ильичева // Психологический журнал. – 1995. – № 1. – С. 115-121.
9. Мышкина, М.С. Состояние психологического здоровья детей дошкольного возраста в условиях вариативной образовательной среды / Т.Н. Клюева, М.С. Мышкина, В.Э. Пахальян // Прикладная психология. – 2001. – № 2.
10. Колотий, Н.Н. Особенности социально-психологической адаптации первоклассников к условиям обучения в динамике года / Н.Н. Колотий, С.Н. Цилорик // Здоровье, обучение, воспитание детей и молодежи в XXI веке : материалы Междунар. конгр. – М., 2004. – С.68.
11. Коновальчук, В.Н. Теория вариативного развивающего начального образования с позиции аксиологического подхода / В.Н. Коновальчук // Образование. Наука. Инновации. Южное измерение. – 2007. – № 1. – С. 20-24.
12. Коркоценко, М.Н. Педагогические условия сохранения психологического здоровья учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Коркоценко. – М., 2007. – 24 с.



13. Кудряшова, В.В. Обеспечение психологического здоровья студентов средствами психологической службы педагогического колледжа : дис. ... канд. психол. наук / В.В. Кудряшова. – Ростов н/Д, 1999. – 185 с.
14. Медведев, А.В. Самоактуализация как фактор сохранения психического здоровья студентов вуза / А.В. Медведев, Л.Б. Кузнецова // Вестник Поморского университета. – 2010. – № 1. – С. 117-124.
15. Оксанич, С.И. Психолого-педагогические условия сохранения и поддержания психологического здоровья студентов медицинского колледжа : дис. ... канд. психол. наук / С. И. Оксанич. – Самара, 2007. – 221 с.
16. Панченко, С.А. Развитие толерантности как условие сохранения психологического здоровья подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2007. – 24 с.
17. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст / В.Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. – 240 с.
18. Психология : словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990.
19. Слободчиков, В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91-105.
20. Соколовская, Л.Б. Актуализация духовно-творческого потенциала личности как фактора психического здоровья молодого человека : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Б. Соколовская. – Красноярск, 2001. – 23 с.
21. Стець, В.И. Психологическое здоровье подростков и особенности его оценки / В.И. Стець, О.О. Волошин // Педагогическая наука: теория, история, инновационные технологии. – 2010. – № 1.
22. Федоренко, Л.Г. Психологическое здоровье в условиях школы: психопрофилактика эмоционального напряжения / Л.Г. Федоренко. – СПб. : КАРО, 2003. – 208 с.
23. Хватова, М.В. Психологические факторы развития акмеологических ресурсов психологического здоровья молодежи / М.В. Хватова // Вестник ТГУ. – 2011. – № 8 (100). – С. 132.
24. Хусаинова, Р.М. Зависимость психологического здоровья учителя от возраста и стажа педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.М. Хусаинова. – Казань, 1999. – 20 с.
25. Хухлаева, О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2003. – 176 с.
26. Шерешкова, Е.А. Изучение особенностей отношения к психологическому здоровью у подростков воспитанников интерната / Е.А. Шерешкова // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2007. – № 2.
27. Щербаква, І. М. Духовний вимір психологічного здоров'я особистості в сучасному глобалізованому просторі / І. М. Щербаква // Проблеми сучасної психології. – 2010. – 10. – С. 892-901.

## REFERENCES

1. Babakova N.P. Osobennosti korrekcii psihologicheskogo zdorov'ja v junosheskom vozraste [Peculiarities of the correction of health in young age]. Rostov-na-Donu. 2007. 196 p.
2. Bashkireva T.V. Obshhie kriterii psihicheskogo, psihologicheskogo, social'nogo [General criteria of mental, psychological, social]. *Mir psihologii* [The world of psychology], 2007, no. 2, pp. 140-151.
3. Demina L.D., Ral'nikova I.A. Psihologicheskoe zdorov'e i zashhitnye mehanizmy lichnosti [Psychological health and protective mechanisms of the personality]. Barnaul: Publ. ATU, 2000. 121 p.
4. Dubrovina I.V. Psihologicheskoe zdorov'e detej i podrostkov v kontekste psihologicheskij sluzhby: metod. posobie dlja detskih prakt. psihologov uchrezhdenij obrazovanija [Psychological health of children and teenagers in the context of psychological service]. Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2000. 170 p.
5. Zavgorodnja O.V., Kurganskaja L.O. Psihologicheskoe zdorov'e cheloveka: teoreticheskie i prikladnye

aspekty: monografija [Psychological health of the person: theoretical and practical aspects]. K.: Publ. Informacionno-analiticheskoe agentstvo, 2008.

6. Ivanova M.B. Strukturnye, funkcional'nye i dinamicheskie karakteristiki psihologicheskogo zdorov'ja lichnosti. Diss. kand. psihol. nauk [Structural, functional and dynamics characteristics of psychological health of the person]. Kemerovo, 2010. 242 p.
7. Kalitievskaja E.R. Psihicheskoe zdorov'e kak sposob bytija v mire: ot ob#jasnenija k perezhivaniju [Psychological health as the means of being in the world]. *Psihologija s chelovecheskim licom: gumanisticheskaja perspektiva v postsovetskoj psihologii* [Psychology with the person's face: humanistic perspective in post-soviet psychology]. Moscow : Smysl. 1997, pp.29-34.
8. Kalitievskaja E.R., Il'icheva V.I. Adaptacija ili razvitie: vybor psihoterapevticheskoy strategii [Adaptation or development: the choise of the psychotherapic stragedy]. *Psihologicheskii zhurnal* [Phylosophy journal], 1995, no. 1, pp. 115-121.
9. Myshkina M.S., Kljueva T.N., Pahal'jan V.Je. Sostojanie psihologicheskogo zdorov'ja detej doskol'nogo vozrasta v uslovijah variativnoj obrazovatel'noj sredy [Condition of the psychological health of the children of pre-school age in the conditions of variative educational environment]. *Prikladnaja psihologija* [Practical pscycology], 2001, no. 2.
10. Kolotij N.N., Ciljurik S.N. Osobennosti social'no-psihologicheskoy adaptacii pervoklassnikov k uslovijam obucheniya v dinamike goda [Peculiarities of social psychological adaptation of first-class pupils to the conditions of studying during the year]. *Zdorov'e, obuchenie, vospitanie detej i molodezhi v XXI veke: materialy mezhdunar. kongr. [Health, education, up-bringing of children and young people in XXI century]*. Moscow, 2004, p. 68.
11. Konoval'chuk V.N. Teorija variativnogo razvivajushhego nachal'nogo obrazovaniya s pozicii aksiologicheskogo podhoda [Theory of variative developing primary education from the position of axiological approach]. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii. Juzhnoe izmerenie* [Education. Science. Innovations. South Observation], 2007, no. 1. pp. 20-24.
12. Korkocenko M.N. Pedagogicheskie uslovija sohraneniya psihologicheskogo zdorov'ja uchashhihsja. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditons of keeping of psycological health of the schoolchildren]. Moscow, 2007. 24 p.
13. Kudrjashova V.V. Obespechenie psihologicheskogo zdorov'ja studentov sredstvami psihologicheskoy sluzhby pedagogicheskogo kolledzha. Diss. kand. psihol. nauk [Proving the psychological health of students by means of psychological service of pedagogical college]. Rostov na Donu, 1999. 185 p.
14. Medvedev A.V., Kuznecova L.B. Samoaktualizacija kak faktor sohraneniya psihicheskogo zdorov'ja studentov vuza [Self activization as the factor of mental health of students of higher educational establishment]. *Vestnik Pomorskogo universiteta* [Herald of Pomorsk University], 2010, no. 1, pp. 117-124.
15. Oksanich S.I. Psihologo-pedagogicheskie uslovija sohraneniya i podderzhaniya psihologicheskogo zdorov'ja studentov medicinskogo kolledzha. Diss. kand. psiholog, nauk [Psychological pedagogical conditions of keeping and supputing of psychological health of students of medical college]. Samara, 2007. 221 p.
16. Panchenko S.A. Razvitie tolerantnosti kak uslovie sohraneniya psihologicheskogo zdorov'ja podrostkov. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [Development of the tolerance as the condition of keeping psychological health of teenagers]. Stavropol', 2007. 24 p.
17. Pahal'jan V.Je. Razvitie i psihologicheskoe zdorov'e. Doshkol'nyj i shkol'nyj vozrast [Development and psychological health. Pre-school and school age]. Saint-Petersburg: Piter, 2006. 240 p.
18. Psihologija. Slovar' [Philosophy. Dictionary]. In Petrovskogo A.B., Jaroshevskogo M.G. (eds.). 2-e izd., ispr. i dop. Moscow: Politizdat. 1990.
19. Slobodchikov V.I., Shuvalov A.V. Antropologicheskij podhod k resheniju problemy psihologicheskogo zdorov'ja detej [Anthropological approach to the decision of the problems of psychological health of children]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2001, no. 4, pp. 91-105.
20. Sokolovskaja L.B. Aktualizacija duhovno-tvorcheskogo potenciala lichnosti kak faktora psihicheskogo zdorov'ja mladogo cheloveka. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [Actualization of spiritual creative potential of the

person as the factor of psychological health of a young man]. Krasnojarsk, 2001. 23 p.

21. Stec', V.I., Voloshin O.O. Psihologicheskoe zdorov'e podrostkov i osobennosti ego ocenki [Psychological health of teenagers and peculiarities of its evaluation]. *Pedagogicheskaja nauka: teorija, istorija, innovacionnye tehnologii* [Pedagogical science: theory, history, innovational technologies], 2010, no. 1.
22. Fedorenko L.G. Psihologicheskoe zdorov'e v uslovijah shkoly: psihoprofilaktika jemocional'nogo naprjazhenija [Psychological health in the conditions of schools: psycoprevention of emotional stress]. Saint-Petersburg: KARO, 2003. 208 p.
23. Hvatova M.V. Psihologicheskie faktory razvitija akmeologicheskikh resursov psihologicheskogo zdorov'ja molodjozhi [Psychological factors of the development of acmeological resources of psychological health of the youth]. *Vestnik TGU* [Herald of TSU], 2011, no. 8 (100), pp. 132.
24. Husainova P.M. Zavisimost' psihologicheskogo zdorov'ja uchitelja ot vozrasta i stazha pedagogicheskoi dejatel'nosti. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [Dependence of psychological health of the teacher on the age and the standard of pedagogical activity]. Kazan', 1999. 20 p.
25. Huhlaeva O.V. Korrekcija narushenij psihologicheskogo zdorov'ja doskol'nikov [Correction of the disturbance of psychological health of pre-school children]. Moscow: Akademija, 2003. 176 p.
26. Shereshkova E.A. Izuchenie osobennostej otnoshenija k psihologicheskomu zdorov'ju u podrostkov vospitannikov internata [Study of the peculiarities of the relation to the psychological health of teenagers of boarding school]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Herald of Kostroma State University. Series: Pedagogics. Psychology. Sociokinetics], 2007, no. 2.
27. Shherbakova I. M. Duhovnij vimir psihologicheskogo zdorov'ja osobistosti v suchasnomu globalizovanomu prostori [Spiritual world of psychological health in the conditions of modern globalization of space]. *Problemi suchasnoi psihologii* [Problems of modern psychology], 2010, no. 10, pp. 892-901.

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
PHILOLOGICAL SCIENCES**

УДК 378.1

*Ж.В. Демьянова,*  
канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка и МП  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

**Иноязычные тексты как средство формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов технических специальностей**

*В статье рассматриваются основные приемы работы с иноязычными текстами профильной направленности. Раскрываются особенности работы с текстами со студентами технических специальностей.*

*Иноязычные тексты, технические специальности, чтение, перевод.*

*Zh. V. Dem'yanova,*  
cand. of pedagogical sciences, docent of the chair of English language and its  
methodic Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

**Foreign texts as a means of forming engineering profession students' professional communicative competence**

*The article examines the basic methods of working with foreign profile texts. The peculiarities of engineering profession students' work with texts are revealed in the article.*

*Keywords: foreign texts, engineering profession, reading, translation.*

В системе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов технических специальностей вузов важное место занимает обучение чтению научно-технических текстов в рамках определенной отрасли знаний [3].

Центральной единицей обучения иностранному языку остается, как и прежде, текст. В современной науке текст признается динамической коммуникативной единицей высшего порядка, являющейся носителем знаний о мире и одновременно способом накопления языковой семантики [1].

Текст для студентов – источник информации, подлежащей декодированию при восприятии (чтение, аудирование), и продукт речемыслительной деятельности автора (говорение, письмо). Благодаря своим характеристикам, текст соотносится со всеми компонентами содержания обучения и уровнями межкультурной компетенции.

Аудиторное и внеаудиторное чтение по специальности следует вводить, начиная с второго семестра первого курса.

Начинать следует с текстов, которые содержат знакомый студентам материал на доступном уровне языка.

Это должны быть оригинальные тексты/статьи на английском языке на научно-технические темы по различным дисциплинам в зависимости от специализации

(математика, физика, механика, машиностроение, информатика, программное обеспечение автоматизированных систем и т.д.).

Тексты должны отвечать следующим критериям:

- 1) аутентичность;
- 2) доступность;
- 3) информативность;
- 4) современность, актуальность;

Профильные тексты отличаются от текстов общего характера степенью сложности и обладают своей спецификой.

В процессе перевода студенты могут сталкиваться с некоторыми трудностями.

Для студентов факультета информатики, физики и математики важно уметь читать математические символы и другие условные обозначения, а также наиболее употребительные сокращения в английских технических текстах. Дробные числительные; знаки выражения и уравнения; проценты; именованные числа; сокращения; название и произношение букв греческого алфавита при чтении формул на английском языке; формулы вызывают определенные трудности в процессе чтения. Всему этому следует уделять внимание в процессе аудиторной работы.

Чтение текстов может отличаться в зависимости от задач (чтение вслух; понимание и передача на русский основного содержания; поиск заданной информации по вопросу (вопросам); написание аннотации; устное сообщение по тексту; использование в материалах реферата; перевод (устный, письменный)) и типов (аудиторное и внеаудиторное чтение).

Непременным условием качественного чтения текстов профильной направленности должен быть терминологический словарь в рамках будущей специальности.

В работе над текстом следует использовать как письменный, так и устный перевод со словарем и без.

Студентов необходимо познакомить с основными приемами перевода.

Особого внимания заслуживает использование переводческих трансформаций для более качественного перевода текстов. Наиболее часто используют такие приемы как калькирование (заимствование иностранных слов и выражений), транскрипция и реже транслитерация (передача знака одной письменной системы знаком другой системы). Наряду с указанными приемами достаточно часто используется прием антонимического перевода. В технических текстах практически не встречается генерализация, но в свободных текстах вполне вероятно ее наличие.

Не поддаются переводу сокращения, которые остаются на языке оригинала или транслитерируются, слова и предложения не на языке оригинала; названия иностранных печатных изданий. Транслитерируются, как правило, иностранные фамилии, собственные имена и названия с учетом традиционного написания известных фамилий; наименования иностранных фирм, компаний, акционерных обществ, корпораций, концернов, монополий, других образований данного типа, названия компьютерных программ, вирусов и т.д.

Для технических текстов также характерна обязательность сохранения синтаксической структуры организации текста.

Безусловно, если речь идет о домашнем чтении профильных текстов, необходимо предоставить студенту возможность выбирать текст самому. Это повысит его мотивацию к чтению, поможет раскрыть его индивидуальные интересы в рамках будущей профессии. Однако преподаватель должен иметь возможность контролировать и направлять выбор

студентов.

На первых этапах целесообразно переводить тексты с английского на русский. В дальнейшем можно использовать русскоязычные тексты (инструкции, пояснительные записки, научные статьи и прочее) с задачей перевести их на английский.

Аналитические обзоры и научные статьи могут использоваться для самостоятельного чтения и написания реферативных работ на втором курсе.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Валгина, Н.С. Теория текста : учеб. пособие / Н.С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 140 с.
2. Карташова, Е.А. Критерии отбора профессионально-ориентированных текстов при обучении иностранным языкам курсантов военных учебных заведений / Е.А. Карташова // Развитие современного образования: от теории к практике : материалы II Междунар. науч.–практ. конф. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 191-194.
3. Лытаева, М.А. Межкультурная компетенция будущего специалиста и содержание обучения иностранным языкам / М.А. Лытаева, Е.С. Ульянова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 4. – С. 109-115.
4. Нурхамитов, М. Р. Особенности перевода юридических текстов студентами вуза в процессе изучения английского языка для профессиональных целей / М. Р. Нурхамитов // Педагогические науки. – 2017. – № 59-2. – С. 101-105.

#### REFERENCES

1. Valgina N.S. Teorija teksta : ucheb. posobie [Theory of the text]. Moscow: Logos, 2003. 140 p.
2. Kartashova E.A. Kriterii otbora professional'no-orientirovannyh tekstov pri obuchenii inostrannym jazykam kursantov voennyh uchebnyh zavedenij [The criteria of the choice of professional oriented texts in teaching foreign languages to cadets]. *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: ot teorii k praktike: materialy II Mezhdunar. nauch.–prakt. konf. [Development of modern education: from the theory to practice]*. Cheboksary: CNS «Interaktiv pljus», 2017, pp. 191-194.
3. Lytaeva M.A., Ul'janova E.S. Mezhkul'turnaja kompetencija budushhego specialista i sodержanie obuchenija inostrannym jazykam [Intercultural competence of future specialist and the content of teaching foreign languages]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological sciences. Questions of theory and practice]*, 2011, no. 4, pp. 109-115.
4. Nurhamitov M.R. Osobennosti perevoda juridicheskikh tekstov studentami vuza v processe izuchenija anglijskogo jazyka dlja professional'nyh celej [Peculiarities of the translation of the juridical texts by the students of higher educational establishment in the process of study English for the professional purposes]. *Pedagogicheskie nauki [Pedagogical sciences]*, 2017, no. 59-2, pp. 101-105.

УДК 811.161.1

*Д.К. Ефимов,*  
канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка и МП  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### Новые термины-заимствования в русском языке

*В статье рассматривается проблема возникновения новых терминов-заимствований в русском языке,*

*а также структурная организация терминов. Уделяется внимание таким аспектам как разряды терминов, их детерминологизации. Статья разбирает структуру терминосферы, а также термины СМИ и других терминосфер.*

*Разряды, термин, терминологический элемент, профессиональная коммуникация.*

*D.K. Efimov,*  
cand. of philological sciences, docent of the chair of English language and its  
methodic Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

### **New terminological borrowings in Russian language**

*The article speaks about the problems of appearing of new terminological borrowings and a structure of terms and terminology. It also deals with such aspects as categories, their determinologization. The structure of the sphere of mass media terminology and different terms used to denote similar fields of linguistics are also the subject of the article below.*

**Keywords:** *category, term, terminology, valency, combinability, professional discourse, business communication.*

Термины-заимствования исследуются уже достаточно давно. Тем не менее, большинство исследователей уделяет внимание истории данного вопроса, а не современному состоянию этой части лексической системы русского языка и не новейшим вхождениям в сферу употребления.

Неустойчивое написание, употребление в кавычках или без них, объяснение иноязычного слова авторами статей - все это характерные признаки иностранных слов, которые стоят на пути проникновения в современный русский язык, который со временем начинает активно заимствовать эти слова. Тем не менее, описание этих слов в данный период их употребления, представляет для исторической лексикологии большой интерес, поскольку появление таких слов в русских источниках указывает на существование определенного этапа в отношениях русского и английского языков, интересом к общественно-политической жизни Англии и Америки и возрастающим культурным обменом между нашей страной и этими странами. Термины-заимствования можно разделить на две группы по функциональному признаку: 1) англицизмы, применяемые для обозначения как западных, так и распространившихся в нашей стране реалий и понятий (хайп, пиар, аутсорсинг, дедлайн лизинг; 2) англицизмы, применяемые для обозначения только западных реалий, барбаризмы (роллер-коастер, фьючерсы, стартап).

Терминология является одним из важнейших каналов социальной коммуникации, оказывающим огромное влияние на языковое существование в целом. Терминотворчество можно представить, как целенаправленный поиск информации на основе имеющегося языкового опыта человека и закрепление ее в «информационно-терминологической сфере» определенного языка, где кодируется и декодируется, хранится и обрабатывается национальная и интернациональная терминологическая информация, которая создается и воспринимается человеком.

Следует отметить, что термины не образуются одинаково в каждом языке при активной терминологизации части его лексики. Некоторые языки оказывают большее влияние на терминологическое словообразование. Следовательно - одни языки вносят более значительный вклад в развитие отдельных терминологий по сравнению с другими языками.

В настоящее время процесс появления новых терминов в русской терминологии довольно заметно активизировался. Это характерно не только для русского языка, но и для

многих языков мира, в качестве причин неологизации, исследователями обычно указываются экстралингвистические причины, такие как расширение международных связей, возрастание роли средств массовой информации и другие. Заимствования являются одним из видов неологизмов. Заимствованиями принято считать «все новые слова, взятые из какого-либо языка». В более узком смысле, заимствование - это иноязычное слово, отвечающее критериям особенности, разработанным рядом ученых.

В рамках когнитивно-функционального направления терминопорождение трактуется как когнитивный процесс, связанный с обработкой научной информации и ее фиксацией в языковых формах — терминах. Материализуя научные знания, термины являются особыми когнитивно-информационными моделями, используемыми в научной коммуникации.

Очень наглядно, процесс пополнения словарного состава новыми словами можно проследить на страницах прессы, поскольку она в первую очередь освещает события жизни. Кроме того, появление слова на страницах газет, журналов, по телевидению и в сетях интернет, знакомит с этим словом широкие круги читателей и тем самым создает условия для закрепления его лексического значения.

Новые термины, обозначающие новые реалии жизни и особенности той или иной страны, могут распространяться в другие языки. Но необходимо заметить, что лишь часть слов полностью ассимилируется в языке и даже становится интернациональными, другие слова ассимилируются частично или не ассимилируются вообще в другом языке.

«Новизна слова» - преходящее качество. Одни слова сохраняют это качество долго, другие теряют его довольно быстро. До тех пор, пока носители языка коллективно отмечают «новизну» слова, оно обладает дополнительно к его другим качествам особым видом выразительности, связанным именно с его новизной /экспрессивность новизны/. Экспрессивность новизны отличает новые слова, пока носители языка сознают, что употребляют новые слова, она исчезает, как только слово перестает восприниматься носителями языка как новое, т.е. как только оно становится привычным и обыденным. Экспрессивность новизны во многом субъективна. Она связана с языковым опытом индивидуума, знанием других языков и т.д. Субъективно во многом и то отношение, которое встречают лексические новшества: одни их не одобряют, воспринимают иронически, пародируют "модные" словечки, другие, наоборот, считают их очень современными и выразительными. Иногда эти оценки носят социальный характер, в них проявляется языковой вкус определенной социальной или возрастной группы носителей языка.

Чтобы новое слово воспринималось как новое, оно должно либо обозначать новый предмет, либо обладать "нестандартной формой" - нестандартным звучанием, словообразовательной структурой, либо своеобразной семантической организацией. Нестандартность звучания и структуры новых слов может, конечно, носить окказиональный характер, и наоборот, несмотря на свою нестандартность, осуществляется в русле общеязыковых стандартных процессов.

Новизна слова, как его особое, пусть даже преходящее качество может различаться по степени "новизны". Наиболее новыми словами - новыми в качественном отношении - следует, очевидно, считать слова, обладающие нестандартным для английского языка звучанием, меньшую степень новизны содержат слова оригинальной словообразовательной структуры, элементы которой известны носителям языка; еще меньше новизны в словах, переживающих различного рода осмысления.

Качественно новой можно назвать лексику, организованную по новому



словообразовательному принципу. И в этом случае можно выделить слова одноразовой структуры, например, слова, образованные с суффиксом - holic/aholic, videoholic, computerholic - обозначающие человека, одержимого чем-либо.

Популярность модели или массовое образование новых слов с тем или иным конкретным компонентом сводит до минимума экспрессивность новизны в словах. Характерной в этом отношении является группа неологизмов, созданных на базе слова *payola*, означающего коррупцию в различных областях: *press payola*.

Но иногда названия новых понятий и явлений, если их языковая форма не слишком отклоняется от стандарта, также легко вливается в язык и употребляется настолько часто, что не воспринимается как новое. Так, например, телевидение быстро внедрило в жизнь и быт современного общества неологизмы типа *teleprogram*, *telefilm*, *telebroadcasting*. Все эти слова не ощущаются как новые.

Таким образом, не все новые слова в равной мере ощущаются носителями языка как новые, одни из них вообще остаются незамеченными, другие усваиваются сравнительно быстро, третьи - длительное время считаются новыми. Эти соображения, несмотря на то, что они подтверждаются рядом наблюдений, все же остаются гипотетическими, пока не будут подтверждены специальными психолингвистическими исследованиями, основанными на показаниях живых информантов - носителей языка. Само различие новизны и скорость ее утраты зависят, по-видимому, от самых различных причин, некоторые из них заложены в специфике внутриязыковых процессов, другие - в значительной степени связаны с внешними факторами.

Внутриязыковые (лингвистические) основания для полного "вживания" слова могут быть заложены:

- а) в активности (распространенности, известности) слова, в высокой частотности его использования в прессе, радио- и телеинформациях,
- б) в стандартности его звучания: менее привычное звучание способствует более длительному пребыванию слова в разряде новых;
- в) в характере его словообразовательной структуры: образования на основе редкой словообразовательной модели дольше воспринимаются как новые;
- г) в его словообразовательной и фразеологической активности.

Реализация информационной функции средств массовой коммуникации предполагает известную обработку информации, передаваемой по их каналам, с учетом знаний реципиента. Сюда относятся деспециализация, то есть популяризация и известная смысловая модификация терминов, профессионализмов и единиц специального сленга, то есть арготизмов определенных социальных групп. Средства массовой информации способствуют популяризации терминов, введению их в широкий обиход.

При анализе терминологии в отношении основных источников ее формирования и пополнения необходимо различать, с одной стороны, те источники, которые поставляют в терминологию готовые языковые единицы (заимствования), с другой стороны, те источники, из которых берутся «полуфабрикаты» (создание терминов из корней и префиксов классических языков), с третьей - те источники, которые создают термины собственными средствами (словообразовательный аппарат данного языка с особенностями, которые вырабатывает терминообразование).

Заимствования в терминологии неоднородны. Заимствования из других языков представляют собой своеобразный «импорт» слова вместе с понятием. Заимствование из литературного языка в терминологию качественно отлично от первого типа заимствований.

Из литературного языка в специальную терминологию берется слово, его «языковая оболочка», и наполняется новым, специальным содержанием ввиду того, что им называется другое понятие.

Одним из этапов детерминологизации является переносное употребление терминов в неспециальном тексте. Наблюдения показывают, что деспециализации чаще подвергаются термины из тех сфер человеческой деятельности, которые находятся в центре внимания средств массовой информации. Например, деспециализации, связанной с метафорическим переосмыслением, подвергся ряд терминов из таких областей, как вычислительная техника и другие. Средства массовой информации сыграли важную роль в популяризации профессионализмов, терминов, первоначально возникших в определенной социальной среде.

От заимствований из литературного языка необходимо отличать значительный лексический пласт, который одновременно обслуживает систему общелитературного языка и его терминологическую подсистему.

Разница между этими двумя явлениями (заимствования из литературного языка и одновременной двойной принадлежностью слова) в том, что в результате первого происходит процесс «омонимирования», т. е. фактически создания другого слова. Во втором же случае слова функционируют в двух качествах, отличаясь так, как вообще содержательно отличается слово от термина. Содержание термина раскрывается посредством строгой дефиниции, созданной путем логического выделения необходимых и достаточных признаков. Содержание слова раскрывается через его лексическое значение, которое не предполагает строго логического выделения признаков; в слове прозрачнее внутренняя форма, иной, чем у термина, объем понятия (менее определенный, менее конкретный, без применения количественных характеристик).

Бесспорным фактом является утверждение о том, что значение слова и понятие реализуют разный «тип информации, которая связывается со словом, соответственно тому, соотносимо ли оно с обиходным или научным понятием». Это наглядно видно при сравнении лексического значения общелитературного слова и содержания понятия его «двойника» - термина.

В основе явления терминологизации слов родного языка может лежать процесс, по которому у слова отделяется лексическое значение и «привязывают» к нему строгое, точное определение - *дефиницию* в этом случае в термине используется один из дифференциальных признаков слова, который выступает в качестве общей идеи для слова и термина.

При обозрении терминологии, с позиций словообразования, основных способов ее создания, моделей и словообразующих средств, выделяется две группы терминов: а) с одной стороны, словообразовательно «понятные», т. е. созданные по моделям, действующим в общелитературном языке, с четко выделяющимися морфемами (терминоэлементами), хотя содержательно эти слова остаются принадлежностью узкой, специальной области знания; б) с другой стороны, словообразовательно и содержательно «непонятные», т. е. образованные по неизвестным в общелитературном языке образцам, посредством морфем, которых нет в общелитературной словообразовательной системе.

Терминология имеет гораздо более широкий и разнообразный набор словообразовательных средств, по сравнению с общелитературным словообразованием. Помимо слов самого языка, в качестве компонентов используются символы, буквы, цифры. Очень широко в специальных наименованиях представлены термины такого типа, как

U-matic format, X-rated film, G-movie.

В терминологических наименованиях широко практикуется употребление такого своеобразного «синтетического» способа, как комбинация терминоэлементов, аббревиатур и числовых компонентов. Например: ASCII, Hi8 (mm), MicroDV, v16 (mm) и т. п.

Эти своеобразные синтетические модели символа-слов и возникают, и функционируют в основном в терминологии.

Причины и источники возникновения синонимов (дублетов) в терминологии частично общие с общелитературным языком, а частично - отличные от него. К общим можно отнести случаи параллельного употребления отечественных и международных или заимствованных наименований: преискурант - прайслист, подбор актеров - кастинг и др.

В терминологии, кроме того, синонимы являются результатом существования двух вариантов наименования - полного и краткого.

Покажем эти варианты для наглядности на одной терминологической системе - терминологии информационной теории и практики: перфорационная карта - перфокарта; перфорационная лента - перфолента; печать электрографическая - электрография; титульный лист - титул; картотечный рейтер-рейтер; фото пленка микратая - микрат; теория научной информации - информатика; архивный фонд - архив; черновая рукопись - черновик; передовая статья - передовица; периодическая литература - периодика и др.

Сюда можно отнести и случаи параллельного существования полной формы наименования и аббревиатурного его варианта. Например: OS - off-screen действие за кадром; PAL - phase alternation line система цветного телевидения; ID - identification позывные радио- или телевизионной станции.

Синонимия (во всех формах проявления) особенно характерна для ранних этапов формирования терминологической системы, когда еще не произошел естественный (и искусственный) отбор лучшего термина и сосуществуют многие предложенные варианты терминологического наименования. Это отмечают исследователи формирования терминологических наук прошлого (на заре их зарождения).

Это же можно наблюдать и сейчас на примере формирования терминологии новых областей знания. Приведем иллюстрации из терминологии информационной теории и практики: раскладочно-подборочная машина - картоподборочная машина; перфокарта суперпозиционная - перфокарта визуальная - перфокарта просветая; перфокарта-шаблон - матричная перфокарта - дуплетная перфокарта; каталог служебный - каталог рабочий; эквивалентный термин - термин-эквивалент.

В терминологическом словообразовании отчетливее и интенсивнее проявляются основные тенденции, присущие системе словообразования в целом.

Тенденции к специализации словообразовательных средств и к регулярности функционирования словообразовательных моделей в терминообразовании находят не менее последовательное выражение, чем в общелитературном языке.

Так, в русле тенденции к специализации словообразовательных морфем идут такие процессы, как определенная дифференциация аффиксов, выражающих одни и те же или близкие значения, между сферами - общелитературной и специальной. Можно предположить, что одна из причин появления собственно терминологических словообразовательных средств, кроется в той же тенденции к специализации аффиксов на выражении узкоспециальных значений.

При анализе терминологии в отношении основных источников ее формирования и пополнения необходимо различать, с одной стороны, те источники, которые поставляют в

терминологию готовые языковые единицы (заимствования), с другой стороны, те источники, из которых берутся «полуфабрикаты» (создание терминов из корней и префиксов классических языков), с третьей - те источники, которые создают термины собственными средствами (словообразовательный аппарат данного языка с особенностями, которые вырабатывает терминообразование.

Итак, можно выделить несколько типов заимствования в терминологии.

Заимствования из литературного языка.

Например, слово *drive* используется в терминологии для обозначения понятия лентопротяжное устройство; дисковод.

Особенность термина *drive* в том, что термин начинает свой, самостоятельный ряд производных образований; *drive in* – открытый кинотеатр; *drive time* – время, когда большинство радиослушателей находится в пути и слушает радио и др.

В тех случаях, когда термин употребляется как метафора или метонимия по отношению к породившему его общелитературному слову, используется сходство предметов или явлений, именуемых словом и термином. Этот тип заимствований представлен очень широко в современной терминологии. В результате он также порождает слова-омонимы.

Заимствования из других языков всегда широко представляли и представляют терминологические наименования. Это - естественный и неизбежный для терминологии и в целом для лексики любого естественного языка источник пополнения наименований. Можно говорить о преимущественном представительстве итальянских заимствований в музыкальной терминологии: опера, ария, дуэт, бас и др. английских - конвейер, радар, финиш, матч, ринг, старт и др.; голландских - рупор, дюйм.

Использование элементов классических языков

Промежуточный источник между заимствованием и собственно терминообразованием представляет собой широкое использование элементов (корней морфем) классических языков. Довольно значимый пласт терминов представлен образованиями, которые созданы на основе корней или морфем греческого и латинского языков.

Принятые в качестве международных, эти термины наиболее удобны во всех своих качествах: их проще оградить от полисемии, поскольку большинство терминоэлементов однозначно выражают определенные значения (микро-, макро-, -граф, анти-, супер-); они не образуют ложных ассоциаций, так как не мотивируют терминологические наименования, а расшифровывают называемые понятия при помощи значений составляющих терминоэлементов.

Преимущество терминоэлементов (корней, префиксов, суффиксов или суффиксоидов) классических языков и в том, что структурно они не ограничивают свои словообразовательные возможности. Международные терминоэлементы легко уживаются с отечественными и не менее легко создают гибридные, русско-классические по составу термины (видеолюбитель, аудиодорожка).

Все основные современные науки - медицина, химия, биология, зоология, ботаника, геология, палеонтология, математика, физика, философия, общественно-исторические науки, а также политика, искусство и техника широко пользуются латинской и греческой лексикой и в особенности словообразовательными элементами этих языков.

Для современного процесса создания терминов более характерно использование классических элементов (*autostop*, *antiskate* др.), что обусловлено большей активностью

способа словосложения в современной терминологии. Тенденция к частоте функционирования словообразовательных моделей в терминологии обеспечивает одно из правил, по которому группы однородных понятий стараются выразить однородными словообразовательными моделями. Следствием реализации этой тенденции становится образование наименований в терминологии по необычным, с точки зрения общелитературного словообразования, образцам.

На сегодняшний день, терминология активно пополняется новыми заимствованиями, которые со временем ассимилируются в русском языке, а при условии длительного существования реалий, которые они обозначают, вероятно осядут в русской терминологии и также будут обладать системностью, поскольку утверждение о системности научно-технической лексики отдельной области знания в современном терминоведении не подвергается сомнению.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Былинович, В. Н. О словосочетаниях как единицах терминологии / В. Н. Былинович // Романское и германское языкознание : респ. меж-вед. сб. / Минск. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького ; гл. ред. А.Н. Степанова. – Минск, 1984. – С.96-100.
2. Володина, М. Н. Теория терминологической номинации / М. Н. Володина. – М. : Высш. шк., 1997. – 180 с.
3. Лейчик, В.М. Оптимальная длина и оптимальная структура термина / В.М. Лейчик // Вопросы языкознания. – 1981. – № 2. – С. 63-73.
4. Никитин, М.В. Основы лингвистической теории значения : учеб. пособие / М.В. Никитин. – М. : Высш. шк., 1988. – 168 с.
5. Татаринов, В.А. Теория терминоведения. Теория термина: история и современное состояние / В.А. Татаринов. – М., 1996. – 311 с.

#### REFERENCES

1. Bylinovich V.N. O slovosochetaniyah kak edinicah terminologii [About the word-combinations as the unit of terminology]. *Romanskoe i germanskoe jazykoznanie: resp. mezh-ved. sb. [Roman and German linguistics]*. Minsk. gos. ped. in-t im. A.M. Gor'kogo. In Stepanova A.N. (ed.). Minsk, 1984, pp.96-100.
2. Volodina M.N. Teorija terminologicheskoy nominacii [Theory of terminological nomination]. Moscow: Vyssh. shk., 1997. 180 p.
3. Lejchik V.M. Optimal'naja dlina i optimal'naja struktura termina [Optimal length and optimal structure of the term]. *Voprosy jazykoznanija [Questions of linguistics]*, 1981, no. 2, pp. 63-73.
4. Nikitin M.V. Osnovy lingvisticheskoy teorii znachenija: ucheb. posobie [Basis of linguistic theory of the meaning]. Moscow: Vyssh. shk., 1988. 168 p.
5. Tatarinov V.A. Teorija terminovedenija. Teorija termina: istorija i sovremennoe sostojanie [Theory of terms study. Theory of the term: history and modern condition]. Moscow, 1996. 311 p.

УДК 821.111

*О.С. Камышева,*  
канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка и МП  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Концепты через призму музыкальных метафор в романе Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби»**

*Статья посвящена исследованию основных концептов, выраженных через призму музыкальных метафор в романе Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби». Музыкальные метафоры используются для реализации пяти основных концептов: «голос», «машина», «жизнь», «природа» и «музыка». Описываются и анализируются простые, двойные и развернутые метафоры. Большинство из них являются оригинальными.*

*Музыкальная метафора, концепт, музыкальные термины.*

*O.S. Kamysheva,*  
cand. of philological sciences, docent of the chair of English language and its  
methodic  
Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

### **Concepts Realized through Musical Metaphors in the Novel «The Great Gatsby» by F. S. Fitzgerald**

*The article is devoted to the investigation of the main concepts realized through the musical metaphors in the novel “The Great Gatsby” by F.S. Fitzgerald. Musical metaphors are used to express the five main concepts: “voice”, “car”, “life”, “nature” and “music”. The simple, double and extended metaphors are described and analyzed. Most of them are original.*

*Keywords: musical metaphor, concept, musical terms.*

В последнее время проводятся исследования концептосферы романа Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» [1], [2]. В частности, выделяется основной концепт «Мечта», составляющие данного концепта, а также анализируются концепты дальней периферии.

В данной статье проводится попытка выделить и проанализировать концепты, представленные посредством музыкальных метафор, в данном романе. При этом музыка в подобных метафорах может быть представлена в качестве как сферы-источника, так и сферы-магнита. Кроме того, в процессе анализа внимание фокусировалось на особенностях используемых метафорах.

При исследовании музыкальных метафор в романе Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» были выделены основные концепты: «голос», «машина», «природа», «жизнь» и «музыка». Рассмотрим подробно каждый из них.

#### **Концепт «Голос»**

Автор придает большое значение варьированию звучания голосов героев, поскольку голос является своеобразным отражением эмоций и чувств. При исследовании романа было обнаружено 11 музыкальных метафор голоса.

Ник, от лица которого ведется повествование, неоднократно отмечает «певучий»

голос Дейзи. По этой причине в романе при описании голоса Дейзи довольно часто можно встретить метафоры пения и песни. Ср.:

*Daisy leaned forward again, her voice glowing and **singing** [3, c.19].*

*Her voice **sang**: “It’s romantic, isn’t it, Tom?” [3, c. 21].*

*... that voice was **a deathless song** [3, c.110].*

*‘Her voice is full of money,’ he said suddenly.*

*That was it. I’d never understood before. It was full of money – that was the inexhaustible charm that rose and fell in it, the jingle of it, **the cymbals’ song** of it... [3, c.136].*

В последних двух примерах метафора голоса является двойной, поскольку, голос уподобляется песне, которая, в свою очередь, становится «бессмертной», и песне, которую исполняют тарелки.

Звучание голоса Джорданы Бакер – успокаивающая мелодия. Также находит место двойная метафора: сфера-источник «Мелодия» репрезентируется в антропоморфной метафоре. Ср:

*Tom and Miss Baker sat at either end of the long couch and she read aloud to him from the Saturday Evening Post – the words, murmurous and uninflected, running together in **a soothing tune** [3, c.23].*

Благовзвучные названия фамилий становятся «мелодичными». Ср.:

*I have forgotten their names – Jaqueline, I think, or else Consuela, or Gloria or Judy or June, and their last names were either the **melodious** names of flowers and months ... [3, c.72].*

Метафора голоса может быть осложнена музыкальной терминологией.

Так, в голосе Дейзи «слышатся» разные нотки. Метафорический образ становится двойным благодаря использованию синестетической метафоры чистого звука: звуковые характеристики передаются через зрительные. Ср.:

*... I heard a sort of choking murmur and part of a laugh, followed by Daisy’s voice on **a clear artificial note** ... [3, c.98]*

*It was the kind of voice... **an arrangement of notes that will never be played again** [3, c.13].*

Резкий скачок в высоте звучания голоса Дейзи представлен в метафоре октавы (интервала, охватывающего восемь ступеней диатонического звукоряда). Ср.:

*She turned to me, and her voice, dropping **an octave lower**, filled the room with thrilling scorn... [3, c.149].*

Голос Тома Бьюкенен – метафорический тенор (высокий певческий мужской голос). Данная метафора акцентирует внимание на высоте голоса Тома. Ср.:

*His speaking voice, a gruff husky **tenor**, added to the impression of fractiousness he conveyed [3, c.11].*

Таким образом, метафоры, характеризующие голоса героев, могут быть двойными и осложненными музыкальной терминологией. Встречаются разнообразные метафоры пения (singing, sang, song, tenor), мелодии (tune, melodious, notes, octave), тембра музыкального инструмента (cymbals). Благодаря таким метафорам читатель может уловить высоту, тембр, интонацию голоса, что, в свою очередь, является отражением эмоционального состояния героев.

Следует также обратить внимание на то, что в рамках данного слота 8 метафор из 11 характеризуют голос возлюбленной Гэтсби – Дейзи.

#### Концепт «Машина»

«Машина» – один из самых важных концептов романа. Автомобиль выступает здесь

как символ богатства и благополучия. Общее количество музыкальных метафор данного концепта – 3 единицы.

Метафоризации подвергается гудок автомобиля. Создается развернутый метафорический образ. Гудок – это рожок, который может воспроизвести только три ноты, а звуки гудка – метафорическая мелодия. Ср.:

*At nine o'clock, one morning late in July, Gatsby's gorgeous car lurched up the rocky drive to my door and gave out a burst of melody from its three-noted horn [3, c.73].*

Подобная метафора может быть осложнена музыкальным термином итальянского происхождения «крещендо» (постепенное усиление силы звука). Ср.:

*The caterwauling horns had reached a crescendo and I turned away and cut across the lawn toward home [3, c.65].*

Итак, в метафорической картине мира Ф. С. Фицджеральда гудок автомобиля – это музыкальный инструмент, воспроизводящий мелодии. Используемые метафоры музыкального инструмента (three-noted horn) и мелодии (melody, crescendo) могут быть развернутыми, и осложнены музыкальной терминологией.

#### Концепт «Природа»

Описание природы является неотъемлемой частью романа Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби». Обнаруживаются 4 метафорические единицы.

Ветер – дующий звук рожка. Метафора осложняется антропоморфными характеристиками музыкального инструмента: рожок становится «грустным». Ср.:

*At the grey tea hour there were always rooms that throbbed incessantly with this low, sweet fever, while fresh faces drifted here and there like rose petals blown by the sad horns around the floor [3, c.171].*

Солнечные блики – сверкающие на свету колокольчики. В данной метафоре актуализируется качество материала музыкального инструмента: переливающийся цвет металла. Ср.:

*...there were **twinkle-bells** of sunshine in the room, he smiled like a weather man [3, c.102].*

Обнаруживается сложная развернутая метафора: земля – это метафорические меха органа, кваканье лягушек – звуки музыки, издаваемые этим органом. Ср.:

*The wind had blown off, leaving a loud, bright night, with wings beating in the trees and a persistent organ sound as the full bellows of the earth blew the frogs full of life [3, c.26].*

Среди оригинальных и развернутых природоморфных метафор встречается стертая метафора пения птиц. Ср.:

*...ghostly birds began to sing among the blue leaves [3, c.172].*

Таким образом, характеризуя мир природы (ветер, солнце, землю, звуки голосов лягушек и птиц), писатель обращается к метафорам исполнения, материала музыкальных инструментов и механизма их звукоизвлечения. Обнаруживаются простые и развернутые метафоры.

#### Концепт «Жизнь»

Данный концепт представлен только двумя музыкальными метафорами.

Для Гэтсби удары судьбы – это метафорическая барабанная дробь. Ср.:

*He stayed there two weeks, dismayed at its ferocious indifference to the drums of his destiny [3, c.113].*

Размеренная и благополучная жизнь Дейзи – музыка оркестра, исполняющего современные мелодии. В данном примере используется развернутая метафора. Ср.:

*For Daisy was young and her artificial world was redolent of orchids and pleasant,*



*cheerful snobbery and orchestras which set the rhythm of the year, summing up the sadness and suggestiveness of life in new tunes* [3, с.171].

Итак, музыкальные метафоры оркестра позволяют наиболее ярко представить образ жизни Гэтсби и Дейзи. Для Дейзи целый оркестр «играет» разнообразные мелодии (развернутая метафора), для Гэтсби «звучат» исключительно барабаны (простая метафора).

#### Концепт «Музыка»

Звучание музыки можно «услышать» на протяжении всего романа: на вечеринках Гэтсби и в отеле, где происходит развязка сюжета. При исследовании было обнаружено 12 метафор звучания музыки.

Звучание музыки передается преимущественно в антропоморфных метафорах.

Минорный лад представлен в стертой метафоре грустного настроения. Ср:

*Her glance left me and sought the lighted top of the steps, where 'Three o'clock in the Morning,' a neat, sad little waltz of that year, was drifting out the open door* [3, с.124].

Музыка может метафорически обладать характером. Встречаются метафоры: *neat, graceful*.

Так, благодаря медленному темпу фокстрот становится «грациозным». Ср.:

*Daisy and Gatsby danced. I remember being surprised by his graceful, conservative fox-trot – I had never seen him dance before* [3, с.121].

Музыке свойственны «физиологические процессы»: она может метафорически дрожать, задыхаться и умирать. Такие метафоры позволяют передать звучащий мелодический рисунок. Ср.:

*Whenever there was a pause in the song she filled it with gasping, broken sobs, and then took up the lyric again in a quavering soprano* [3, 60].

*The music had died down as the ceremony began ...* [3, 145].

*From the ballroom beneath muffled and suffocating chords were drifting up on hot waves of air ...* [3, с.150].

Звуки музыки могут наделяться способностью к человеческой речи.

Песня может метафорически звать Дейзи. Ср.:

*What was it up there in the song that seemed to be calling her back inside?* [3, с.125].

Саксофоны могут «безнадежно комментировать» популярный блюз. Ср.:

*All night the saxophones wailed the hopeless comment of the 'Beale Street Blues' while pairs of golden and silver slippers shuffled the shining dust* [3, с.171].

Кроме антропоморфных метафор, Ф. С. Фицджеральд использует артефактные и синестетические метафоры.

Артефактная метафора капкана фокусирует внимание на устройстве кастаньет. Ср.:

*...relieving the orchestra for a moment of the burden of the banjo or the traps* [3, с.55].

Звуковой образ непринужденной джазовой музыки может передаваться через зрительный образ желтого коктейля. В данном случае метафора является одновременно артефактной и синестетической. Ср.:

*...now the orchestra is playing yellow cocktail music ...* [3, с.47].

Металлический тембр банджо изображен через метафору твердых капель. Реализуется одновременно тактильный и зрительный образы. Ср.:

*The moon had risen higher, and floating in the Sound was a triangle of silver scales, trembling a little to the stiff, tinny drip of the banjoes on the lawn* [3, с.55].

Музыкальное звучание может иметь «весовые характеристики»: тембр банджо и кастаньет становится метафорической обузой для оркестра. Ср.:

*...relieving the orchestra for a moment of the burden of the banjo or the traps [3, с.55].*

Таким образом, в метафорической картине мира романа «Великий Гэтсби» писатель чаще всего уделяет внимание звучащей музыке, в редких случаях – музыкальным инструментам. При этом, используются антропоморфные (8 единиц), артефактные (2 единицы) и синестетические метафоры (3 единицы).

Приведем количественные данные исследуемых концептов, реализованных в музыкальных метафорах.

Таблица 1  
Ф. С.

Концепты, представленные через призму музыкальных метафор в романе Фицджеральда «Великий Гэтсби»

Концепт	Общее количество метафор	В проценте от общего количества метафор
Голос	11	33,3
Машина	3	9,1
Жизнь	2	6,1
Природа	4	12,1
Музыка	13	39,4
Всего	33	100

Итак, согласно полученным данным, наблюдается доминирование концепта «музыка». При этом в анализируемых метафорах музыка выступает в качестве сферы-магнита. В остальных концептах музыка выступает в качестве сферы-источника. Высокую частность проявляют музыкальные метафоры, реализующие концепт «голос». Возможно, это обусловлено тем, что звучание музыки и голоса имеют ряд общих характеристик: высоту, громкость, темп, тембр и т.д. Кроме того, большинство метафор голоса позволяют описать голос Дейзи, главной героини романа. Такие метафоры помогают выразить эстетическое наслаждение тембром и интонацией ее голоса, а также передать душевное состояние героини.

Концепты «Машина», «Жизнь», «Природа» представлены небольшим количеством музыкальных метафор. Однако эти метафоры отличаются яркой и неповторимой образностью.

Подводя итоги, обратим внимание на виды анализируемых метафор.

Таблица 2

Виды метафор в романе Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби»

Вид метафоры	Общее количество	В проценте от общего количества метафор
Простые	23	74,2
Двойные	4	12,9
Развернутые	4	12,9
Итого	31	100

Согласно результатам таблицы, наблюдается доминирование простых метафор. Однако в своем большинстве они являются авторскими (лишь 2 метафоры рассматриваются как стертые – «пение птиц» и «грустный вальс»). Многие из простых метафор осложнены музыкальной терминологией (ноты, октава, тенор, крещендо).

Двойные метафоры также являются авторскими, но они малочастотны. Такие

метафоры представляют собой некий трансформер метафоры – метафора в метафоре: сфера-источник становится объектом метафоризации.

Развернутые метафоры, как и двойные метафоры, отличаются низкой частотностью. Однако они оригинальны и необычны: голос Дейзи – сочетание нот, которые трудно сыграть; жизнь Дейзи сопоставляется с оркестром, который отбивает размеренный ритм жизни, превращая любые тревоги и сомнения в звучание модных мелодий; гудок автомобиля Гэтсби – примитивный музыкальный инструмент, издающий мелодии; земля – огромный орган, меха которого издают музыку квакающих лягушек.

Перечисленные виды музыкальных метафор свидетельствуют не только о таланте Ф. С. Фицджеральда как писателя, но и о его музыкальном и эстетическом вкусе, а также о его неординарном воображении.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александрович, Н.В. Dream как базовый концепт романа Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» / Н.В. Александрович // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 10. – С. 127-130.
2. Савинич, С.С. Роман Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби»: парадоксы американской мечты / С.С. Савинич // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Русская филология. – 2010. – № 4. – С. 150-154.
3. Фицджеральд, Ф.С. Великий Гэтсби : роман : на англ. яз. / Ф.С. Фицджеральд. – М. : Менеджер, 2002. – 208 с.

#### REFERENCES

1. Aleksandrovich N.V. Dream kak bazovyy kontsept romana F.S. Fitsdzheralda «Velikiy Getsbi» [Dream as the basic concept of the novel of F.S. Fitzgerald «Great Gatsby»]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Herald of Volgograd State Pedagogical University], 2008, no. 10, pp. 127-130.
2. Savinich S.S., Roman F.S. Fitsdzheralda «Velikiy Getsbi»: paradoksy amerikanskoy mechty [F.S. Fitzgerald “Great Gatsby”: paradox of the American Dream]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya* [Herald of Moscow State University. Series : Russian Philology], 2010, no.4, pp. 150-154.
3. Fitsdzherald F.S. Velikiy Getsbi [Great Gatsby]. Moscow: Menedzher. 2002. 208 p.

УДК 811.161.1

*О. И. Коурова,*  
доктор филол. наук, профессор кафедры славяно-германской филологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **История становления новой научной дисциплины – лингвокультурологии**

*В статье рассматривается процесс становления лингвокультурологии – одной из новых научных дисциплин, развивающихся в рамках антропоцентрической парадигмы.*

*Антропоцентрическая парадигма, лингвокультурология, этапы развития, перспективы.*

*O.I. Kourova,*  
doc. of philological sciences, professor of the chair of Slavonic German philology  
Shadrinsk state pedagogical university  
Shadrinsk, Russia

### **The history of formation of new scientific discipline-lingvo culturology**

*In the article the process of formation of lingvo culturology one of new scientific disciplines developing in anthropocentrism paradigm is examined.*

**Keywords:** *Human-central direction, lingua-culture-science, stages become, perspectives.*

На исходе XX века в лингвистике появилась новая, антропоцентрическая парадигма, в рамках которой язык исследуется как проявление человека в языке.

Парадигмами, а не направлениями предложил называть коренные изменения в науке о языке американский ученый Т. Кун.

Идея немецкого лингвиста В. фон Гумбольдта: «язык – это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [3, 304] нашла развитие в России в конце XX века в трудах Н.Д. Арутюновой, А.Н. Баранова, Ю.Н. Караулова, Е.С. Кубряковой, Б.А. Серебrenникова, Ю.С. Степанова, В.Н. Телия, В.Н. Топорова и др.

В ряду новых дисциплин, которые появились в рамках антропоцентрической парадигмы: коммуникативная лингвистика, этнопсихоллингвистика, когнитивная лингвистика, прикладная (компьютерная) лингвистика, лингвополитология и др., значимое место заняла лингвокультурология.

Цель статьи: рассмотреть основные этапы становления нового научного курса – лингвокультурологии.

Дать периодизацию развития этой дисциплины сложно, т.к. времени прошло немного: наука лингвокультурология родилась в 90-е годы XX века. Но многие лингвисты в развитии этой науки выделяют три периода:

- первый – это предпосылки развития проблемы: язык – культура – человек;
- второй – оформление лингвокультурологии как самостоятельной области исследования;
- третий – развитие лингвокультурологии как фундаментальной междисциплинарной дисциплины. Но третий период находится в стадии становления.

На первом этапе явились лишь истоки, предпосылки для появления лингвокультурологии – в связи с обращением ученых XIX века, а затем и XX века к идее взаимодействия языка и культуры. Так, по теории лингвистической относительности американских ученых Эдварда Сепира и его ученика Бенджамина Ли Уорфа имеющаяся у человека картина мира определяется системой языка, на котором он говорит. Люди, говорящие на разных языках, имеют разное представление о мире.

Разработка проблемы «Язык и культура» в России в XIX в. была связана с исследованием фольклора, с созданием мифологической школы, которая получила развитие в трудах А.Н. Афанасьева, с трудами Ф.И. Буслаева, с изучением языка поэзии А.А. Потебней и др.

В XX веке интерес к проблеме взаимодействия и взаимовлияния языка и культуры возрос. Г.О. Винокур в работах по истории русского литературного языка в 50-е годы XX в. отмечал, что конкретный язык принадлежит индивидуальной культурной системе и должен изучаться во всей полноте ее проявлений. Много идей о связи языка и культуры было высказано в 60-ые годы XX в. Н.И. Толстым, исследователем языков и культур славянских

народов.

Во второй половине XX в. рождаются новые дисциплины: «Культурология» (основатели – М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, А.Ф. Лосев и др.), «Этнолингвистика» (Вяч. Вс. Иванов, В. Н. Топоров, Н.И. Толстой и др.), «Лингвострановедение» (Е.М. Верещагин, В.В. Костомаров и др.).

Названные выше направления явились важной предтечей рождения новой лингвистической дисциплины – лингвокультурологии.

2-й этап – это 90-ые годы XX в., когда проблема взаимодействия языка и культуры переходит в центр научных исследований и становится приоритетным направлением в развитии науки о языке.

Так, в Институте языкознания РАН была утверждена как ведущая программа «Язык и культура», руководителем ее был назначен академик Ю.С. Степанов, создатель словаря «Константы: Словарь русской культуры» [7].

По проблеме взаимосвязи языка и культуры стали регулярно проводиться научные конференции в Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Воронеже, Курске, Новосибирске, Омске, Перми, Челябинске и других городах. Многие сборники статей конференций выходили под названием «Язык и культура» (1999, 2001). В 1999 г. и Министерство образования РФ утвердило межвузовскую научную программу «Язык, культура и общество».

В конце XX в. стали издаваться монографии и началась защита диссертаций по проблеме: язык – человек – культура.

Одним из первых, кто обратился к новому термину – лингвокультурология, был В.В. Воробьев, защитивший в 1996 году докторскую диссертацию на тему «Теоретические и прикладные аспекты лингвокультурологии». Им было предложено следующее определение лингвокультурологии – это «комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и ...культурного содержания» [2, 4].

В целом же рождение лингвокультурологии как самостоятельной научной дисциплины лингвисты связывают с именем В.Н. Телия – главы московской фразеологической школы. По ее первому определению лингвокультурология – это «часть этнолингвистики, которая посвящена изучению и описанию корреспонденции языка и культуры в синхронном их взаимодействии» [8, 217].

Третий этап становления лингвокультурологии можно начинать с первого десятилетия XXI века, когда это направление сделало явный выход на ступень своего развития как фундаментальной междисциплинарной дисциплины.

Большой вклад в ее становление внесли Н.Д. Арутюнова, Н. Ф. Алефиренко, А. Вежицкая, С.Г. Воркачев, В.Г. Костомаров, В.В. Красных, В.А. Маслова, В.Н. Телия, А.Т. Хроленко, А.Д. Шмелев и др.

По лингвокультурологии в этот период издаются не только научные работы, но и учебные пособия. В настоящее время студенты могут воспользоваться учебниками Н.Ф. Алефиренко [1], В.А. Масловой [6], А.Т. Хроленко [9] и др.

Несмотря на недолгую историю лингвокультурологии, интерес к ней чрезвычайно высок. Так, только в пределах Москвы сложилось не менее восьми лингвокультурологических школ. Кроме московских центров, можно назвать и Санкт-Петербургский (В.М. Мокиенко, Е.И. Зиновьева и др.), Волгоградский (В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин и др.), Воронежский (З.Д. Попова, И.А. Стернин) и другие.

Итак, лингвокультурология в настоящее время вышла на третий этап как на одно из приоритетных направлений современной лингвистики.

Как относительно новая наука, она имеет ряд противоречий. Но на наш взгляд, наиболее приемлемы следующие теоретические ориентиры.

Лингвокультурология – это «отрасль языкознания, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [6, 9].

Объектом исследования лингвокультурологии является «язык как отражение и фиксация культуры и культура сквозь призму языка» [5, 12].

Предметом лингвокультурологии являются единицы языка, зафиксированные в мифах, легендах, ритуалах, обрядах, фольклорных и религиозных дискурсах, поэтических и прозаических текстах, фразеологизмах, метафорах, символах, в пословицах и поговорках.

Цель лингвокультурологии – «исследование и описание русского культурного пространства сквозь призму языка, дискурса и культурного фона коммуникации» [5, 12-13].

Одной из важных задач новой дисциплины является экспликация (лат. *explicatio* – 'объяснение') культурной значимости языковых единиц путем соотнесения их символического прочтения с известными «кодами» культуры.

Наиболее существенными среди базовых понятий этой науки являются культурный концепт, языковая картина мира, ментальность, культурный код [4].

В заключение отметим, что в рамках ее реализуются разные направления: лингвокультурология личности, социальной группы, этноса; диахроническая, сравнительная, сопоставительная, лексикографическая лингвокультурология и др.

Большой интерес ученых к этой науке свидетельствует о ее перспективности.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алефиренко, Н.В. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие / Н.В. Алефиренко. – М. : Флинта : Наука, 2012. – 288 с.
2. Воробьев, В.В. Лингвокультурология. Теория и методы / В.В. Воробьев. – М. : РУДН, 1997. – 331 с.
3. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 397 с.
4. Ковшова, М.Л. Словарь лингвокультуроведческих терминов / М.Л. Ковшова, Д.Б. Гудков. – М. : Гнозис, 2013. – 192 с.
5. Красных, В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В.В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
6. Маслова, В.А. Лингвокультурология : учеб. пособие / В.А. Маслова. – М. : Академия, 2010. – 208 с.
7. Степанов, Ю.С. Константы : слов. рус. культуры / Ю.С. Степанов. – М., 1997. – 990 с.
8. Телия, В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М., 1996. – 284 с.
9. Хроленко, А.Т. Основы лингвокультурологии : учеб. пособие / А.Т. Хроленко. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 184 с.

#### REFERENCES

1. Alefirenko N.V. Lingvokul'turologija. Cennostno-smyslovoe prostranstvo jazyka: ucheb. posobie [Lingvoculturology. Valuable field of language]. Moscow: Flinta: Nauka, 2012. 288 p.
2. Vorob'ev V.V. Lingvokul'turologija. Teorija i metody [Lingvoculturology. Theory and methodics]. Moscow:

Publ. RUDN, 1997. 331 p.

3. Gumbol'dt V. fon. Izbrannye trudy po jazykoznaniju [Selected works on linguistics]. Moscow: Progress, 1984. 397 p.
4. Kovshova M.L., Gudkov D.B. Slovar' lingvokul'turovedcheskih terminov [The dictionary of lingvocultural concepts]. Moscow: Gnosis, 2013. 192 p.
5. Krasnyh V.V. Jetnopsiholingvistika i lingvokul'turologija: kurs lekcij [Ethnolinguistics and lingvoculturology]. Moscow: Gnosis, 2002. 284 p.
6. Maslova V.A. Lingvokul'turologija: ucheb. posobie [Lingvoculturology]. Moscow: Akademiya, 2010. 208 p.
7. Stepanov Ju.S. Konstanty: slovar' russoj kul'tury [Constants]. Moscow, 1997. 990 p.
8. Telija V.N. Russkaja frazeologija: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty [Russian phraseology: semantic, paradigmatic and lingvocultural aspects]. Moscow, 1996. 284 p.
9. Hrolenko A.T. Osnovy lingvokul'turologii: ucheb. posobie [Basis of lingvoculturology]. Moscow: Flinta: Nauka, 2005. 184 p.

УДК 811.11

*Е.А. Макарова,*  
канд. пед. наук, доцент кафедры славяно-германской филологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,  
г. Шадринск, Россия,  
*Ю.Л. Нетунаева,*  
студентка 525 группы гуманитарного факультета  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,  
г. Шадринск, Россия,

### **Способы выражения хронотопического дейксиса (на материале английского и немецкого языка)**

*Статья посвящена способам выражения хронотопического дейксиса в английском и немецком языках. Внимание уделяется дейксису коммуникативного членения предложения. Приводятся примеры из художественной литературы.*

*Дейксис, категория времени, коммуникативное членение предложения.*

*Е.А. Makarova,*  
the associate professor of the department of Slavic-Germanic philology,  
candidate of pedagogical sciences  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
*Y.L. Netunaeva,*  
the student of the 525 Faculty of Humanities  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia

## Expression of the temporal deixis in the English and German languages

*The article deals with the ways of temporal deixis expression in English and German. Attention is being given to thematic-rhematic deixis. The examples from the belletristic literature are given.*

**Keywords:** *Deixis, the category of tense, theme-rheme division.*

Актуальность исследования способов выражения хронотопического дейксиса обусловлена с одной стороны ролью дейктических единиц в процессе порождения речевого высказывания, с другой стороны тем, что категория темпоральности охватывает все уровни языковой системы и является одной из основных категорий, необходимых для осуществления высказывания в германских языках. Выявление основных способов выражения данного вида дейксиса позволит глубже проникнуть в суть языковой коммуникации, осуществляемой на английском и немецком языках как представителей германской группы языков.

Концепция дейксиса разрабатывается в исследованиях Ю.Д. Апресян [2], К.К. Кашлевой [3], Р.Л. Ковалевского [5], С.Н. Курбаковой [6], Б.А. Успенского [7], R. Berthele [8], K. Dennerlein [9] и др. Исследователи рассматривают дейксис как феномен коммуникации, обладающий наряду с прочими и временными характеристиками. Временной дейксис выделяется как самостоятельный вид дейксиса. В работах Ю.Д. Апресяна [2], Jaszczolt [10], R.Langacker [12], A. Moser [13], S. Zeman [15] и др. актуализируются средства выражения временного дейксиса. Вместе с тем, в исследованиях не уделяется достаточного внимания исследованию способов выражения темпорального дейксиса в рамках отдельных европейских языков.

Целью данного исследования выступило изучение средств реализации хронотопического дейксиса на материале английского и немецкого языков.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении основных средств выражения темпорального дейксиса в указанных языках. Практическая значимость обусловлена практическими потребностями изучения и преподавания неродных языков в средней школе.

Методологической основой исследования выступил антропоцентрический подход к лингвистическим исследованиям, согласно которому язык рассматривается как основа коммуникативно-когнитивной практики субъекта. Основным методом исследования выступает описательный метод, предполагающий анализ, классификацию и сопоставление языковых средств, актуализирующих свойства времени.

Материалом исследования послужили произведения художественной литературы английских и немецких авторов, а также примеры, которые анализируются при обсуждении аналогичных вопросов в литературе по исследуемым языкам.

Обращаясь к вопросу выражения хронотопического дейксиса в английском и немецком языках, мы считаем, что следует начать с рассмотрения понятия «дейксис». Согласно различным точкам зрения под дейксисом понимают: систему координат [6], категорию языка [1], указание как функцию языковых единиц. Само же понятие является греческим термином, обозначающим «указание», и представляет собой использование лексических и грамматических средств языка, указывающих, как правило, на участников, место и время коммуникации, понимание которых может быть достигнуто только при знании контекста. Следует отметить, что дейксис представляет собой мультифункциональное явление, поскольку с точки зрения функционирования того или иного элемента языка он может быть выделен везде.



Основными видами дейксиса принято считать предметный, локативный и темпоральный, так как реализация речевого взаимодействия строится на использовании трех базовых координат: кто, где, когда [6]. В рамках данной статьи мы уделим внимание последнему из основных видов дейксиса и средствам его реализации в английском и немецком языках.

Хронотопический дейксис сочетает в себе лексические и грамматические способы передачи временного значения. Среди лексических средств реализации хронотопического дейксиса Е.В. Ключева выделяет [4]:

– Указательные местоимения.

Среди указательных местоимений немецкого языка, которые имеют не только пространственное значение, но и косвенно указывают на время события, следует выделить местоимения *dieser* – указывает на настоящее или ближайшее будущее время и *jenen* – указывает на прошедшее. В английском языке подобным значением обладают местоимения *this/these* – *that/those*.

“Is this home?” “It’s going to be, honey”, he said [11; с. 5].

– Именные группы.

К именным группам относят имена существительные с предлогами. В английском языке: *in the 7<sup>th</sup> of April, in 1995, on Wednesday*. В немецком языке: *am 7. April, im Jahre 1995, am Mittwoch*.

*Louis had stored the house-keys away neatly (he was a neat and methodical man, was Louis Creed) in a small manila envelope which he had labelled Ludlow House – keys received June 29th* [11; с. 7].

*Das beleuchtete Zimmer erschreckte sie, wirkte unnatürlich, falsch, wie ein Notaufnahmeraum um Mitternacht oder ein einzelnes Büro in einem verdunkelten Wolkenkratzer* [14; с. 9].

Следует отметить возможность использования именных групп в относительном или абсолютном значениях. Например: *im Jahre 2005/ in 2005* и *im vorigen Jahr/ last year* – в первом случае координаты времени заданы прямо, а для понимания второго выражения нам необходима точка отсчета во времени.

*That Saturday, after Ellie had completed her first week of school and just before the college kids came back to campus, Jud Crandal came across the road and walked over to where the Creed family sat on their lawn* [11; с. 30].

“Wann?” fragte Kathryn. “Voriges Jahr” [14; с. 147].

Вышеизложенные примеры иллюстрируют не только косвенное указание на время совершения события, но являются прекрасными показателями сдвижения дейктических координат: читатель берет за основу не свое местоположение во времени и пространстве, а то, которое установлено в художественном произведении.

– Наречия.

В английском языке следует выделить следующие наречия, обладающие дейктическим значением: *now, today, tomorrow, then, yesterday, later*. В немецком языке: *jetzt, heute, morgen, damals, gestern, später*, а также местоименные наречия, например, *danach, von jetzt an*.

“Just as long as it’s not like yesterday” [11; с. 97].

“Jetzt bist du entsetzt, oder?” [14; с. 148]

К грамматическим актуализаторам хронотопического дейксиса в высказывании относят [4]:

– Временные формы глагола.

А.Д. Апресян выделял три понятия: время речи, время события, точка отсчета во времени. В зависимости от используемых временных форм глагола данные точки могут быть как идентичны, так и не совпадать вовсе [2].

Как в английском, так и в немецком языках (видо)-временные формы могут выражать относительное или абсолютное время. Первая форма указывает на время события прямо, тогда как вторая – косвенно, т.е. в высказывании должно обязательно содержать указание на точку отсчета во времени.

Then they rounded a final curve and there was the house that only he had seen up until now [11; с. 4].

“Wissen Sie, daß Roger Martin der Kopilot war?” fragte Robert [14; с. 159]

– Придаточные предложение времени.

В английском языке используются следующие временные союзы: when, while, whenever, as, till, until, as soon as, since, after, before, now that. В немецком языке: wenn, als, da, nachdem, bis, bevor, während, ehe, sobald, solange.

When the sleeper wakes, he or she comes up by degrees, from deep sleep to light sleep to what is sometimes called ‘walking sleep’, a state in which the sleeper can hear sounds and will even respond to questions without being aware of it later [11; с. 90].

Ein Techniker der britischen Sicherheitsbehörde, der dabei war, als das Tonband zuerst abgespielt wurde, hat seine Freundin angerufen, die im BBC Büro in Birmingham arbeitet [14; с. 158].

Одной из разновидностей хронологического дейксиса требующей нашего внимания является дейксис коммуникативного членения предложения, под которым мы понимаем способ указания на определенность/неопределенность предмета. Данный вид дейксиса отражает всю суть ступеней познания о предмете (явлении) в сознании коммуникантов и способы передачи его в языке. Дейксис коммуникативного членения предложения можно считать подвидом временного, так как об этом свидетельствует история развития артиклей, а также особенности их семантики.

Отметим, что указание на тему высказывания в обоих языках происходит посредством использования определенного артикля, на рему – посредством неопределенного или отсутствия артикля.

“You have one of our students there, a Victor Pascow –“

“Not any more, he’s gone” [11; с. 99].

Robert Hart zog ein glattes weißes Blatt aus der Hemdtasche und reichte es ihr. Ein Fax. Das Fax war schwer zu lesen [14; с.159].

Подводя итог вышеизложенному, можно утверждать, что в английском и немецком языках существует достаточно разветвленная лексико-семантическая система выражения хронологического дейксиса, позволяющая репрезентировать различные оттенки временного значения.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алферов, А.В. Интеракциональный дейксис как средство организации речевого взаимодействия (на материале французского языка) [Текст] : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 10.02.05 / А.В. Алферов. – М., 2001. – 32 с.
2. Апресян, Ю.Д. Исследования по семиотике и лексикографии [Текст] / Ю.Д. Апресян // Парадигматика. Т. I. – М. : Языки славянских культур, 2009. – 489 с.

3. Кашлева, К. К. Лексический темпоральный дейксис в когнитивных моделях времени (на материале современного английского и немецкого языков) [Текст] / К. К. Кашлева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 4. – С. 114-117.
4. Ключева, Е.В. Актуализация пространственно-временного дейксиса в языке электронного общения (на материале немецких интернет-дневников) [Текст] : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.04 / Е.В. Ключева. – М., 2016. – 179 с.
5. Ковалевский, Р.Л. Заметки о многовекторности языкового времени (на материале немецкого языка) [Текст] / Р.Л. Ковалевский // Вестник ВолГУ. Сер. 2, вып. 4. – Волгоград, 2005. – С. 111-114.
6. Курбакова, С.Н. Базовый механизм речевой интеракции (опыт системно-деятельностного изучения дейксиса в речевой коммуникации) [Электронный ресурс] / С.Н. Курбакова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/bazovyyu-mehanizm-rechevoy-interaktsii-opyt-sistemno-deyatelnostnogo-izucheniya-deyksisa-v-rechevoy-kommunikatsii>. – 16.12.2017.
7. Успенский, Б.А. Дейксис и вторичный семиозис в тексте [Текст] / Б.А. Успенский // Вопросы языкознания. – 2011. – № 2. – С. 3-30.
8. Berthele, R. Ort und Weg [Text] / R. Berthele. – Berlin, 2006. – 296 S.
9. Dennerlein, K. Narratologie des Raumes [Text] / K. Dennerlein. – Berlin, 2009. – 237 S.
10. Jaszczolt, K. M. Cross-linguistic differences in expressing time and universal principles of utterance interpretation [Text] / K. M. Jaszczolt // Space and time in languages and cultures / Luna Filipović, Kasia M. Jaszczolt. – Amsterdam ; Philadelphia, 2012. – Vol. 36 : Linguistic diversity. – P. 95-122.
11. King, S. Pet Sematary [Text] / S. King. – London : Hodder&Stoughton, 2011. – 465 p.
12. Langacker, R. Linguistic manifestations of the space-time (dis)analogy [Text] / R. Langacker // Space and time in languages and cultures / Luna Filipović, Kasia M. Jaszczolt. – Amsterdam ; Philadelphia, 2012. – Vol. 37 : Language, culture and cognition. – P. 191-216.
13. Moser, A. Raum und Zeit im Spiegel der Kultur [Text] / A. Moser. – Frankfurt am Main, 2003.
14. Shreve, A. Die Frau des Piloten [Text] / A. Shreve. – München : Piper Verlag GmbH, 1998. – 436 S.
15. Zeman, S. More than „time“: The grammaticalisation of the German tense system and “frame of reference” as a crucial interface between space and time [Text] / S. Zeman // Space and time in languages and cultures / Luna Filipović, Kasia M. Jaszczolt. – Amsterdam ; Philadelphia, 2012. – Volume 36 : Linguistic diversity. – P. 157-180.

#### REFERENCES

1. Alferov A.V. Interakcional'nyj dejksis kak sredstvo organizacii rechevogo vzaimodejstvija (na materiale francuzskogo jazyka). Avtoref. diss. dok. filol. nauk: 10.02.05 [Interactional deixis as the mean of speech interaction (on the material of French)]. Moscow, 2001. 32 p.
2. Apresjan Ju.D. Issledovanija po semiotike i leksikografii [Researches on semiotics and lexicography]. *Paradigmatika. T I [Paradigm. Vol. I]*. Moscow: Jazyki slavjanskih kul'tur, 2009. 489 p.
3. Kashleva K.K. Leksicheskiy temporal'nyj dejksis v kognitivnyh modeljah vremeni (na materiale sovremennogo anglijskogo i nemeckogo jazykov) [Lexical temporal deixis in cognitive models of time (on the material of English and German)]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija [Herald of Voronezh State University. Series : Linguistics and international communication]*, 2015, no. 4, pp. 114-117.
4. Kljueva E.V. Aktualizacija prostranstvenno-vremennogo dejksisa v jazyke jelektronnogo obshhenija (na materiale nemeckih internet-dnevnikov). Diss. kand. fil. nauk: 10.02.04 [Actuality of time deixis on the language of electronic communication]. Moscow, 2016. 179 p.
5. Kovalevskij R.L. Zаметки о многовекторности языкового времени (на материале немецкого языка) [Notes about multivectors of linguistic time (on the material of German)]. *Vestnik VolGU. Ser. 2, v. 4 [Herald of Volgograd*

*State University*]. Volgograd, 2005, pp. 111-114.

6. Kurbakova S.N. Bazovyj mehanizm rechevoj interakcii (opyt sistemno-dejatel'nostnogo izuchenija dejksisa v rechevoj kommunikacii) [Elektronnyj resurs] [The basic mechanism of speech interaction (experience of system active study of deixis in communication)]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/bazovyj-mehanizm-rechevoj-interakcii-opyt-sistemno-deyatelnostnogo-izucheniya-deyksisa-v-rechevoj-kommunikatsii> (Accessed 16.12.2017).
7. Uspenskij B.A. Dejksis i vtorichnyj semiozis v tekste [Deixis and secondary semiosis in the text]. *Voprosy jazykoznanija* [*Questions of linguistics*], 2011, no. 2, pp. 3-30.
8. Berthele R. Ort und Weg. Berlin, 2006. 296 p.
9. Dennerlein K. Narratologie des Raumes. Berlin, 2009. 237 p.
10. Jaszczolt K.M., Filipović Luna. Cross-linguistic differences in expressing time and universal principles of utterance interpretation. *Space and time in languages and cultures. Linguistic diversity*. V. 36. In Luna Filipović, Kasia M. Jaszczolt (eds.). Amsterdam/Philadelphia, 2012, pp. 95-122.
11. King S. Pet Sematary. London: Hodder&Stoughton, 2011. 465 p.
12. Langacker R. Linguistic manifestations of the space-time (dis)analogy. *Space and time in languages and cultures. Language, culture and cognition*. V. 37. In Luna Filipović, Kasia M. Jaszczolt (eds.). Amsterdam/Philadelphia, 2012, pp. 191-216.
13. Moser A. Raum und Zeit im Spiegel der Kultur. Frankfurt am Main, 2003.
14. Shreve A. Die Frau des Piloten. München: Piper Verlag GmbH, 1998. – 436 S.
15. Zeman S. More than „time“: The grammaticalisation of the German tense system and “frame of reference” as a crucial interface between space and time. *Space and time in languages and cultures*. Luna Filipović, Kasia M. Jaszczolt. Amsterdam; Philadelphia, 2012. Volume 36: Linguistic diversity, pp. 157-180.

## Уважаемые авторы!

Редакция журнала «Вестник ШГПУ» принимает к рассмотрению статьи и материалы, отражающие научные взгляды, результаты и достижения фундаментальных и прикладных исследований по следующим группам научных специальностей:

- 13.00.00 – педагогические науки;
- 19.00.00 – психологические науки;
- 10.00.00 филологические науки (10.01.00 – литературоведение; 10.02.00 – языкознание);
- 07.00.00 – история и археология.

Научные статьи, направляемые в редакцию журнала для опубликования, должны являться оригинальными научными исследованиями, соответствующими высокому научному уровню и обладающими научной новизной. Все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ», оригинальность текста не ниже 70%.

**Объем присланного материала не должен превышать 10 страниц формата А4. Список литературы входит в общий объем статьи.**

- \* редактор: Microsoft Word;
- \* шрифт Times New Roman;
- \* кегль 14, без уплотнения;
- \* текст без переносов;
- \* междустрочный интервал – одинарный;
- \* более одного пробела между словами не допускается;
- \* выравнивание по ширине страницы;
- \* поля: верхнее, нижнее, правое, левое - 2 см;
- \* без нумерации страниц;
- \* абзацный отступ 1,25 см.

**Статья должна состоять из следующих в заданной последовательности основных элементов** (каждый из элементов отделяется от предыдущего одной пустой строкой):

- \* индекс УДК - отдельной строкой слева;
- \* сведения об авторах: ФИО автора, ученое звание, ученая степень, должность или профессия, официальное наименование учреждения или организации, наименование населенного пункта;
- \* заглавие публикуемого материала (длина не должна превышать 12 слов, без сокращений) - первая буква прописная, остальные буквы заглавия строчные;
- \* аннотация - не более 12 строк (или 500 печатных знаков);
- \* ключевые слова - не более 6 слов;
- \* сведения на английском языке:
  - ✓ сведения об авторах: ФИО автора, ученое звание, ученая степень, должность или профессия, официальное наименование учреждения или организации, наименование населенного пункта;
  - ✓ заглавие публикуемого материала (длина не должна превышать 12 слов, без сокращений) - первая буква прописная, остальные буквы заглавия строчные;
  - ✓ аннотация;
  - ✓ ключевые слова;
- \* текст статьи с обязательными элементами: введение, исследовательская часть, заключение;
- \* алфавитный список использованных документов – СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.

Список оформляется по: ГОСТ 7.1-2003, ГОСТ 7.12-93, ГОСТ 7.80-2000.

### **Внутри текста:**

- \* не допускается использование фамилии без инициалов. Инициалы всегда (кроме библиографических списков) должны стоять перед фамилией через неразрывный пробел (Ctrl+Shift+Пробел);
- \* в тексте необходимо различать дефис "-" и тире "—" (Ctrl+«-»);
- \* библиографические ссылки оформляются как затекстовые: например, [7, с. 143];

Все материалы рецензируются. Редколлегия рукописи не возвращает.

**Подробнее на сайте [http://shgpi.edu.ru/biblioteka/site/Teachers/Vestnik\\_ShGPI/](http://shgpi.edu.ru/biblioteka/site/Teachers/Vestnik_ShGPI/)**

### **Справки**

**По размещению материалов: e-mail: [vestnikshgpu.shadr@mail.ru](mailto:vestnikshgpu.shadr@mail.ru)**

**По оформлению материалов: e-mail: [biblshgpi@mail.ru](mailto:biblshgpi@mail.ru)**

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 1 (37), 2018

Свидетельство о регистрации ПИ №ТУ45-00248 от 22.06.2016 г Управлением  
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых  
коммуникаций по Курганской области.

Учредитель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический  
университет»  
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Издатель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3 (копировально-множительное бюро)

Подписано в печать 30.03.2018. Дата выхода в свет 12.04.2018. Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.  
Уч.-изд.л.10,58. Усл.-печ.л.18,12.  
Тираж 100 экз. Заказ №.2478

Отпечатано с готового оригинал–макета в копировально-множительном бюро

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3  
8(35253) 6-35-02  
E-mail: vestnikshgpu.shadr@mail.ru