

3(39)  
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, № 3

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

3(39)  
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, № 3

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

### **Главный редактор**

*A.P. Dziov*, 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);

*S.D. Karakozov*, доктор педагогических наук, профессор, проректор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, 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);

### **Editor-in-Chief**

*A.R. Dziov*, President of Shadrinsk State Pedagogical University, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Shadrinsk, Russia)

### **Assistant of Editor-in-Chief**

*N.V. Skorobogatova*, Vice-President for Scientific and Innovational Work of Shadrinsk State Pedagogical University, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (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, Full Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

*N.V. Ippolitova*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

*S.D. Karakozov*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-President of Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia)

*O.I. Kourova*, Doctor of Philological Sciences, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

*N.V. Melnikova*, Doctor of Psychological Sciences, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

*S.A. Parfenova*, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

*Н.Я. Прокопьев*, доктор медицинских наук, профессор ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», (Тюмень, Россия);

*N.Ya. Prokopiev*, Doctor of Medical Sciences, Professor of Tyumen State University (Tyumen, Russia);

*В.Д. Пузанов*, доктор исторических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

*V.D. Pusanov*, Doctor of Historical Sciences, Professor of 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);

*U.A. Tokareva*, Doctor of Psychological Sciences, Professor of Ural Federal University of the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia);

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

*Z.I. Tyumaseva*, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Biological Sciences, Professor of South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia);

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

*Cezary Hendrik*, Doctor of Pedagogics of Higher Humanitarian School of the Society of Knowledge (Szczecin, Poland)

*А.Г. Шуканов*, кандидат филологических наук, профессор кафедры русской филологии РГП ПХВ «Таразский государственный педагогический университет» (Тараз, Республика Казахстан)

*A.G. Shchukanov*, Candidate of Philological Sciences, Professor at the Department of Russian Philology, Taraz State Pedagogical University (Taraz, Kazakhstan)

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

#### **Editorial-Publishing Council**

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

*V.M. Gordievskih*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

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

*N.V. Ippolitova*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

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

*O.M. Komornikova*, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

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

*O.V. Krezhevskih*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

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

*N.Yu. Lancevskaya*, Candidate of Culturology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

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

*L.A. Milovanova*, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

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

*I.S. Osipova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

*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*

*S.L. Suvorova*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

*I.A. Tyutyueva*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

*N.V. Sharipova*, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

**Responsible Secretary** – *M.E. Medvedeva*

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Андреева Н.А.</b> Влияние игровой деятельности на познавательную сферу ребенка.....	10
<b>Булдакова Н.Б.</b> Методика организации ботанических исследований в период полевой практики у студентов педагогических вузов .....	14
<b>Забоева М.А.</b> Проблема развития жизнестойкости личности педагога: исторический экскурс и современное состояние .....	18
<b>Каратаева Н.А.</b> Краеведческая игротека как форма приобщения детей дошкольного возраста к культурно-историческим ценностям региона .....	23
<b>Касьянова Л.Г.</b> Приобщение детей дошкольного возраста к социокультурным истокам посредством ознакомления с русским народным костюмом Зауралья.....	29
<b>Молодцова И.И.</b> Функциональный тренинг для студентов педагогического вуза .....	35
<b>Плещев А.М.</b> Главные составляющие здорового образа жизни.....	39
<b>Прокопьев Н.Я., Пономарева Л.И.</b> Возраст человека и его творческий потенциал.....	43
<b>Рюмина Ю.Н.</b> Социально-педагогические аспекты формирования диалогической компетентности дошкольников в процессе инклюзивного образования.....	55
<b>Рябинина Е.В., Иванов А.В.</b> Стимулирование конфликтов в трудовом коллективе .....	60
<b>Светоносова Л.Г.</b> Рефлексивные задания по педагогике как средство формирования рефлексивной компетенции студентов-бакалавров вуза .....	67
<b>Сорокина Е.А.</b> Региональное педагогическое образование в России на рубеже XIX и XX вв. ....	73
<b>Холманских Т.Д.</b> История развития в педагогической науке и практике метода проектов.....	78
<b>Черных Е.А.</b> Шестовая акробатика, как воплощение силы, красоты, здорового образа жизни.....	81
<b>Чалов Д.А.</b> Демонстрация явления механического резонанса гитарной струны .....	84
<b>Цилицкий В.С.</b> Теоретико-методологические основания подготовки будущих педагогов к тьюторской деятельности.....	89

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Алексеев И.А., Сырьева А.В.</b> Возможность преодоления общего недоразвития речи III уровня посредством развития психомоторной сферы у детей старшего дошкольного возраста .....	96
---	----

<b>Быкова Е.А., Латохина В.К.</b> Развитие эмпатии у детей подросткового возраста .....	102
<b>Неустроева Е.С., Охохолина Н.А.</b> Игровой тренинг, как форма организации взаимодействия «педагог-родители-дети» по решению задач экологического воспитания детей с ОВЗ .....	107
<b>Пивненко В.В., Скоробогатова Н.В.</b> Нейропсихологические механизмы когнитивных операций грамматикализации .....	112
<b>Истомина С.В., Троян С.В.</b> Развитие мотивации учения у иностранцев юношеского возраста .....	115
<b>Кравчук А.Б.</b> Уровень развития словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР .....	121
<b>Пресекова Е.Н.</b> Особенности отношений со сверстниками в ранней юности .....	125
<b>Филютина Т.Н., Выжлакова К.Е., Миронова Н.А., Харина К.С., Федорова Н.С.</b> Развитие словесно-логического мышления у учащихся младшего школьного возраста с ОВЗ .....	133
<b>Шерешкова Е.А., Курочкина М.Г.</b> Психологические механизмы формирования позитивного самоотношения в подростковом возрасте .....	142
<b>Яценко Т.Е., Подчашинская А.Н.</b> Стилиевые характеристики материнского отношения к девочкам подросткового возраста со здоровым и патологическим перфекционизмом.....	148
<b>ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Демьянова Ж.В.</b> Тесты в обучении иностранному языку на неязыковом факультете ..	155
<b>ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ</b>	
<b>Сычугов С.Н.</b> Образование Белоярской волости Шадринского уезда.....	161

## CONTENT

### PEDAGOGICAL SCIENCES

<b>Andreeva N.A.</b> The influence of gaming activity on the cognitive sphere of the child .....	10
<b>Buldakova N.B.</b> Technique of the organization of botanical researches during field practice in students of higher educational pedagogical institutions .....	15
<b>Zaboeva M. A.</b> The problem of developing the resilience of the teacher's personality: a historical digression and the current state .....	18
<b>Karataeva N.A.</b> Local history toy library as a form of familiarizing children of preschool age with the cultural and historical values of the region .....	23
<b>Kasyanova L.G.</b> Familiarizing of children of preschool age to socio-cultural sources through familiarization with Russian folk costume of trans-Ural region.....	30
<b>Molodtsova I. I.</b> Functional training for students of pedagogical university .....	35
<b>Pleshchev A.M.</b> The main components of a healthy lifestyle.....	39
<b>Prokop'ev N.Ya., Ponomareva L.I.</b> The age of the person and his creativity .....	44
<b>Ryumina YU.N.</b> Social and pedagogical aspects of forming dialogical competence of preschoolers in the process of inclusive education .....	55
<b>Ryabinina E.V., Ivanov A.V.</b> Stimulating of conflicts in the work collective.....	61
<b>Svetonosova L. G.</b> Reflexive tasks in pedagogy as a means of forming the reflexive competence of students of higher educational institutions .....	68
<b>Sorokina E.A.</b> Local pedagogical education in Russia at a boundary of the 19th and 20th centuries .....	74
<b>Kholmanskikh T.D.</b> History of development in pedagogical science and practice-project method .....	78
<b>Chernykh E.A., Chernykh Z.N.</b> Pole acrobatics, as the embodiment of strength, beauty, healthy lifestyle.....	82
<b>Chalov D.A.</b> Demonstration of the mechanical resonance of a guitar string.....	85
<b>Tsilitskii V.S.</b> Theoretic methodological bases of preparation of the future teachers to tutor activity .....	90

### PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<b>Alexeev I.A., Syreva A.V.</b> The possibility of overcoming the general underdevelopment of III level speech through the development of the psychomotor sphere in children of senior preschool age .....	96
---	----

<b>Bykova E.A. , Latohina V.K.</b> Development of empathy in adolescents .....	102
<b>Neustroeva E.S., Ohohonina N.A.</b> Game training as a form of organization of interaction between "pedagogue-parents-children" for solving problems of environmental education of children with disabilities .....	108
<b>Pivnenko V.V., Skorobogatova N.V.</b> Neuropsychological mechanisms of cognitive operations of grammaticalization .....	112
<b>Istomina S.V., Troyan S.V.</b> Development of teaching motivation in young foreigners .....	116
<b>Kravchuk A.B.</b> The level of development of the dictionary of synonyms at children of the advanced preschool age with General hypoplasia of speech .....	121
<b>Prosekova E.N.</b> Features of relations with peers in early youth .....	126
<b>Filyutina T.N., Vyzhlakova K.E., Mironova N.A., Harina K.S., Fedorova N.S.</b> Development of verbal-logical thinking in primary school children with disabilities.....	133
<b>Shereshkova E.A., Kurochkina M.G.</b> Psychological mechanisms of the formation of a positive self-relationship in adolescence .....	143
<b>Yatsenko T. E., Podchashinskaya A.N.</b> Style characteristics of maternal attitude towards adolescent girls with healthy and pathological perfectionism.....	148
<b>PHILOLOGICAL SCIENCES</b>	
<b>Dem'yanova Zh. V.</b> Using tests in foreign language teaching at non-linguistic faculties.....	155
<b>HISTORY AND ARCHEOLOGY</b>	
<b>Sychugov S. N.</b> Formation of the Beloyarskiy volost of Shadrinsky district .....	161

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
PEDAGOGICAL SCIENCES**

УДК 373.1

*Н.А. Андреева,*  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики  
дошкольного образования  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

**Влияние игровой деятельности на познавательную сферу  
ребенка**

*В статье рассматривается вопрос взаимовлияния игровой деятельности на познавательное развитие у детей младшего дошкольного возраста. Дается краткий анализ исследований в данном направлении, определяется цель педагогических воздействий, предлагаются критерии оценки уровня игровой деятельности детей.*

*Игра, игровая деятельность, коллектив, познавательное развитие, познавательная сфера.*

*N.A. Andreeva,*  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of  
Theory and Methods of Preschool Education  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia

**The influence of gaming activity on the cognitive sphere of the child**

*The article deals with the issue of mutual influence of game activity on cognitive development in children of younger preschool age. A brief analysis of research in this direction is given, the purpose of pedagogical influences is determined; criteria for assessing the level of gaming activity of children are proposed.*

**Keywords:** *Game, game activity, team, cognitive development, cognitive sphere.*

Игра занимает весьма важное, если не центральное место в жизни дошкольника, являясь преобладающим видом его самостоятельной деятельности. В отечественной педагогике и психологии игра рассматривается как деятельность, имеющая очень большое значение для развития ребенка дошкольного возраста. В ней развиваются действия в представлении, ориентация в их отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер и др.).

Вместе с тем, в педагогической литературе неоднократно поднимался вопрос о том, что игра детей не достигает должного уровня, постепенно уходит из их жизни. Чтобы разобраться в причинах такой ситуации необходимо развести несколько тесно связанных проблем, какой должна быть игра на разных этапах детства дошкольного, какова специфика педагогических воздействий, по сравнению с другими видами детской деятельности, что подлежит оценке - деятельность взрослого по организации детей, тематическое содержание игры или игровые умения детей.

Стало традиционным утверждение о том, что детей надо учить играть, следовательно, в игре дети должны отражать получаемые ими при ознакомлении с окружающим знания и представления, причем знания, которые предусматриваются той

или иной программой. Иначе говоря, игра – средство «проработки» знаний. Игра должна носить коллективный характер, когда каждый ребенок включен в общую игру. Он не только должен подчиниться коллективной игре, но и должен «хотеть играть» в то, во что играет вся группа, а вся группа должна «прорабатывать» программный материал, который предлагает взрослый. В итоге все дети вместе должны играть так, как это определил педагог.

Жизнь современного дошкольника достаточно заполнена книгами, телевидением, общением с взрослыми вне детского сада. Давно уже выделены обучающие занятия, на которых преподносятся детям знания, уточняются детские представления и т.п. Все это позволяет сюжетной игре освободиться от чисто дидактической функции «проработки» знаний (на это указывала А.П. Усова еще в 60-е годы).

Не выдерживает в настоящее время критики и ложно понятый «коллективный характер» игры, когда каждый из детей должен подчиняться, коллективу, а коллектив плану воспитателя. В такой ситуации, не остается места для раскрытия творчества каждого ребенка, разнообразия форм, содержания игры, соответствующих индивидуальным особенностям ребенка. К тому же, современные исследования показывают, что сюжетная игра – деятельность камерная. Самостоятельно даже старшие дошкольники (если они действительно играют, т.е. реализуют свои собственные замыслы, а не навязанный им план игры), не в состоянии поддерживать взаимодействия в группе, состоящей более чем из 3-5 участников.

Несмотря на изменения условий жизни современного дошкольника, достижения психологии и педагогики в плане изучения сущности игры давно сложившийся идеал сюжетной игры, как «коллективной проработки знаний» до сих пор является стереотипом сознания многих поколений воспитателей.

Для того, чтобы осуществить адекватное педагогическое воздействие по отношению к ролевой игре детей, необходимо хорошо понимать ее специфику, иметь представление о ее развивающем характере, о том, какой она должна быть на каждом возрастном этапе, а также уметь играть соответствующим образом с детьми разных дошкольных возрастов.

Основным критерием оценки уровня игровой деятельности детей, на наш взгляд, должны быть игровые умения: преобладающий у ребенка способ построения игры и потенциальная возможность использовать различные способы, умения ребенка в зависимости от собственного замысла включать в игру условное действие с предметом и ролевые диалоги, комбинировать разнообразные события. Для детей, свободно владеющих различными способами построения игры, свойственны многотемные сюжеты и это не недостаток игры, как это иногда принято считать, а показатель ее более высокого уровня [1].

Целью педагогических воздействий по отношению к игре должна быть не коллективная проработка знаний или тем, а формирование игровых умений у дошкольников, обеспечивающих самостоятельную творческую игру детей, в которой они по собственному желанию реализуют разнообразное содержание, свободно вступая во взаимодействие со сверстниками [2].

В повторяющихся игровых действиях с сюжетными игрушками, реалистически изображающими предметы повседневного обихода, совершенствуется только наглядно-образное мышление, типичное для младших дошкольников. А в связи с замещением отдельных предметов и действий в игре, зреет необходимость оперировать представлениями, образом, словом, что способствует развитию восприятия, наглядно-

образного мышления в речи. Играя, дети учатся переносить действия из одних условий в другие, комбинировать свои знания, полученные в повседневной жизни.

В игровой деятельности происходит формирование восприятия, мышления, памяти, речи – тех фундаментальных психических процессов, без достаточного развития которых нельзя говорить о воспитании гармонической личности. Уровень развития мышления ребенка определяет характер его деятельности, интеллектуальный уровень ее осуществления [3].

Практические задачи, которые необходимо решать ребенку, отличаются от учебных, предлагаемых на занятии. Содержание игровых задач продиктовано самой жизнью окружением ребенка, его опытом, знаниями. Эту особенность игры отмечали многие ученые, Л.С.Выготский видел источник возникновения игры в противоречии между желанием действовать как взрослый, и невозможностью немедленно включиться «во взрослую жизненную ситуацию».

Малыш еще мало знает, он слаб, но хочет стать таким же сильным, как, например, крановщик, который управляет огромной машиной. Свои впечатления от наблюдения за работой крановщика на каждом этапе игры ребенок отражает по-разному. Игровые задачи, которые решает ребенок на протяжении дошкольного возраста, резко отличаются от практических. В игре цель – мнимая, а условные игровые действия обобщены. Для этапа сюжетно-отобразительной игры в младшем дошкольном возрасте характерно индивидуальное решение игровых задач. Это не значит, что игра не развита – такова особенность данного этапа, для которого типичны определенные способы решения игровых задач, которые отражают соответствующий уровень обобщения и переноса в игру жизненного опыта, знаний детей.

Решение игровых задач с помощью предметных действий приобретает форму применения все более обобщенных игровых способов познания действительности. Вначале ребенок поит куклу из чашки, но может заменить чашку кубиком. Затем, ни чашка, ни кубик ему не нужны, он просто подносит свои пальцы ко рту куклы или только говорит: «Катя уже выпила молоко» и это означает, что игровые задачи ребенок решает на более высоком уровне, т.е. действует уже обобщенными игровыми способами, добиваясь поставленной им самой цели. Но если все, что происходит с ребенком повседневной жизни, перенести в его игру, например, напоить куклу настоящим молоком, из настоящей чашки, то сама игра попросту исчезнет, потому что исчезнет ее главная особенность – воображаемая ситуация. Чем точнее воссоздаются хорошо знакомые жизненные ситуации, чем конкретнее игровые действия, тем меньше требуется от ребенка творчества, воображения. Вместе с тем известно, что в повседневной жизни дети получают не только четкие конкретные знания, но и знания неясные, гипотетические. При этом неясные знания имеют тенденцию переходить в знания четкие и наоборот.

Сюжетно - отобразительная игра детей 2-го и 3-го годов жизни имеет в своей основе наглядно-действенное мышление. Достижение игровой цели, например, катание автомобиля, или перевозка грузов в нем, осуществляется непосредственно в действиях с игрушками. Мир игры отражает реальный мир. Игрушка замещает реальный автомобиль, медведь и кукла – реальных пассажиров, прокатывание автомобиля за веревочку – реальное уличное движение.

Ребенок мыслит действиями и эти действия и есть обобщенные образы внешнего мира. На каждом следующем витке развития игры эти образы становятся информативнее и обобщеннее. Сюжетно - отобразительная игра, при правильном руководстве взрослым, не должна застывать на уровне использования игрушек, а должна продолжать

совершенствоваться за счет формирования у детей новых, основанных на замещении способов решения игровых задач.

Развитие игры идет в направлении применения все более обобщенных по образцу игрушек и предметов-заместителей. Когда ребенок заменяет недостающую за кукольным чайным столом чашку – цилиндром, яблоки – шариками, тарелку – деревянным кружком, он понимает, что все это не настоящие чашка, яблоки, тарелка, но они имитируют реальные предметы, становясь их игровым обозначением. Особенно показательным замещением игрового действия словом. Ребенок третьего года жизни, если его игровые навыки достаточно сформированы, может говорить о не происходящих на самом деле действиях как о совершенных или совершаемых. Например, он говорит, что моет машину или причесывает куклу, но на самом деле ничего не делает. Эта особенность поведения впервые появляется в сюжетно - ообразительной игре и означает высшую ступень развития ее, связанную с переходом к наглядно-образной интеллектуальной основе.

В конце 3-го года жизни дети не только совершают в игре действия с воображаемыми предметами, но и одновременно называют их. Одни и те же игровые задачи могут решаться детьми разными способами, и чем более обобщенные действия лежат в их основе, тем легче они могут быть перенесены в другие условия, заданные воображением ребенка или взрослого планомерно формирующим игру. Как только игра перестает быть простым освоением игрушки (знакомство с их свойствами), она приобретает не только наглядно-действенную, но и наглядно-образную основу, которая постепенно начинает преобладать [1].

Мотивом игры становятся не действия с предметами, а общение детей друг с другом, в котором отражены взаимодействия и взаимопонимание, взаимоотношение людей. Если своевременно не сформировать всю «иерархию» предметных способов решения игровых задач, то ролевое поведение запаздывает. Дети не могут перейти к ролевой игре, они не могут играть в коллективе, а для этого им нужна новая интеллектуальная основа деятельности – наглядно-образное мышление. Когда необходимый уровень мышления сформирован, ребенок в состоянии заместить собой образ другого человека, взять на себя роль и действовать в соответствии с ее содержанием.

Первоначальные способы общения в сюжетно-ролевой игре связаны с действиями детей с игрушками, но совсем не обязательно и даже не желательно, если это только действие с игрушками, тогда ролевые способы их воплощения бедны и стереотипны. Иное дело, если еще на предыдущем этапе развития игры ребенок овладел способами действий с предметами-заместителями, воображаемыми предметами, и научился замещать их словом. Такой ребенок уже на третьем году жизни, играя, старается особо выразительно, в соответствии с ролью, выполнять все действия в конкретной игровой ситуации. От предметного игрового поведения дошкольник переходит к ролевому. Его поведение приобретает значение, смысл роли, взятой на себя. Однако подлинная ролевая игра возникает тогда, когда дошкольники начинают решать игровые задачи совместно.

Если ребенок использует все знания, приобретенные на занятиях и в повседневной жизни (нравственно - этические, эстетические, экологические, нравственной направленности), то игра будет выполнять свою основную педагогическую функцию – станет деятельностью развивающей, нацеленной на всестороннее развитие ребенка.

Таким образом, в ходе развития игры ребенок осваивает знания и правила, т.е. ставший нормой опыт общественного поведения. Особенностью игровой деятельности дошкольников является простор для самостоятельного, творческого выбора конкретных способов действий, их сочетания, чередования, изменения характера и интенсивности в

зависимости от неожиданно возникающих игровых ситуаций, что позволяет каждому ребенку действовать в соответствии с индивидуальными особенностями его физического и психического развития.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Н.А. Игровая деятельность как средство формирования дружеских взаимоотношений у детей дошкольного возраста / Н.А. Андреева // Новая наука: проблемы и перспективы : междунар. период. издание по итогам Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. – Стерлитамак : АМИ, 2017. – Ч. 1, № 1-1.
2. Тельнова, Ж.Н. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в разных формах и методах обучения : дис. канд. пед. наук / Ж.Н. Тельнова. – Омск, 2003. – 42 с.
3. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры / Д.Б. Эльконин // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 5–19.

#### REFERENCES

1. Andreeva N.A. Igrovaya deyatelnost kak sredstvo formirovaniya druzheskih vzaimootnoshenij u detej doshkolnogo vozrasta [Gaming activity as a means of forming friendly relationships in pre-school children]. *Novaya nauka: problemy i perspektivy: mezhdunar. period. izdanie po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. : v 2 ch.* [New Science: problems and perspectives: in 2 vol. Ch. 1, no. 1-1.]. Sterlitamak: Publ. AMI, 2017.
2. Telnova ZH.N. Razvitie poznavatelnoj aktivnosti detej starshego doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta v raznyh formah i metodah obucheniya. Diss. kand. ped. nauk [Development of cognitive activity of children of senior preschool and primary school age in different forms and methods of teaching. Ph. D. (Pedagogic) diss.]. Omsk, 2003. 42 p.
3. Elkonin D.B. Psihologicheskie voprosy doshkolnoj igry [Psychological issues of preschool education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1996, no. 3, pp. 5-19.

УДК 378.1

*Н.Б. Булдакова,*  
кандидат географических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой  
преподавания  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
nadegda@shadrinsk.net

### **Методика организации ботанических исследований в период полевой практики у студентов педагогических вузов**

*В статье рассмотрены особенности организации ботанических исследований в период практики по ботанике и зоологии в педагогическом вузе. Обращается внимание на особенности организации ботанических экскурсий в период практики и постановки ботанических опытов.*

*Полевая практика, экскурсия, ботаническое исследование, флора, полевое наблюдение.*

*N. B. Buldakova,*  
Candidate of Geographic Sciences, Associate Professor at the Department of Biology  
and Geography with Teaching Methods

Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
nadegda@shadrinsk.net

## **Technique of the organization of botanical researches during field practice in students of higher educational pedagogical institutions**

*In article features of the organization of botanical researches during practice on botany and zoology in higher educational pedagogical institution are considered. The attention to features of the organization of botanical excursions during practice and statement of botanical experiences is paid.*

**Keywords:** field practice, excursion, botanical research, flora, field observation.

Учебная полевая практика по ботанике и зоологии является важной частью учебного процесса для студентов педагогических вузов, обучающихся по направлению подготовки «Биология». Актуальность нашего исследования заключается в необходимости систематизации методов и приёмов организации ботанических исследований в период практики, в процессе которых студенты получают навыки исследовательской работы и расширяют знания о специфике растительности своего края. Такие навыки и знания необходимы студентам в их будущей профессиональной деятельности. Следовательно, целью работы является обзор и систематизация основных методов и приёмов ботанических исследований, использование которых в учебном процессе повысит качество подготовки студентов.

Методика ботанических экскурсий и исследований представлена в работах следующих современных авторов, занимающихся данной проблемой: Н.М. Ключникова, М.М. Старостенкова, М.Б. Фардеева, В.Е. Прохоров. В работах вышеназванных педагогов рассматривается общая организация и содержание летней практики по ботанике. Содержатся сведения об основных методах полевых исследований [2];[3];[4].

Ботанические исследования в рамках учебной полевой практики осуществляются нами на базе ФГБОУ ВО «ШГПУ» на протяжении десяти лет. За данный период нами разработан ряд ботанических экскурсий для нашего региона, а также наблюдений и опытов, систематизированы методы полевой практики.

Прохождение ботанической практики требует наличия определённого оборудования. Оборудование для прохождения полевой практики включает в себя:

- полевой дневник;
- оборудование для сбора и транспортировки растений;
- оборудование для сушки растений и изготовления гербария;
- справочники-определители растений;
- материалы для оформления отчётной документации по практике (тетрадь или альбом для морфологических описаний и зарисовки растений)[6]; [7].

Наш регион обладает достаточными условиями для проведения ботанических экскурсий и исследований. Учебная практика должна начинаться с ознакомления студентов с методами исследования растений, а также с общей характеристики растительного покрова района практики. После этого начинается проведение тематических ботанических экскурсий. Экскурсии должны быть организованы таким образом, чтобы студенты могли получить основные теоретические сведения по теме экскурсии от преподавателя и отработать полученные знания на практике [5]. В рамках ботанических исследований необходимо не только познакомить студентов с особенностями видового состава растительности, но и провести фенологические наблюдения, проделать ряд опытов и наблюдений по физиологии растений, познакомиться с экологическими группами растений, выявить особенности влияния антропогенных факторов на растительный

покров, проследить ярусность растительного сообщества [1]. В процессе экскурсии необходимо собрать гербарный материал и самостоятельно с помощью определителя выяснить систематическую принадлежность растений. В случае затруднений работы с определителем у студентов следует провести дополнительную консультацию. Необходимо большое внимание уделять требованиям к оформлению гербарного материала.

Ботанические исследования должны состоять из двух частей: исследование в природе; камеральная обработка материала. В процессе камеральной обработки студентами обрабатываются и систематизируются материалы, собранные во время экскурсий [8].

Рассмотрим основные ботанические экскурсии, разработанные нами для учебной практики.

#### 1. Сорные растения Шадринского района.

В процессе экскурсии студенты знакомятся с видовым составом сорных растений района практики, их биологическими особенностями и мерами борьбы с ними. Собирают гербарный материал. Выявляют приспособленность сорных растений к среде обитания.

#### 2. Изменчивость растений в зависимости от среды обитания.

Данная экскурсия может проводиться на территории городского сада или лесного сообщества. Студентам предлагается выявить факторы, влияющие на рост и развитие растений. Для этого они должны собрать одинаковые виды растений в разных частях природного комплекса (в затенённых местах, в местах с достаточным и избыточным солнечным освещением, в переувлажнённых местах, у дороги и т.д.). Затем необходимо сравнить их по ряду показателей (высота, размер листьев, кущение и т.д.). Результаты сравнения заносятся в таблицу, анализируются, и формулируется вывод о влиянии условий произрастания на растение.

#### 3. Экологические группы растений.

Экскурсия начинается с рассказа преподавателя об основных экологических группах растений. В процессе экскурсии студентам необходимо собрать представителей разных экологических групп. В лабораторных условиях студенты рассматривают собранный материал и выявляют у растений наличие приспособленности к разным условиям обитания. Составляется описание собранных растений.

#### 4. Цветковые растения Шадринского района.

В ходе экскурсии осуществляется знакомство студентов с видовым составом цветковых растений района практики. В лабораторных условиях студенты рассматривают особенности строения растений, принадлежащих к разным семействам, закрепляют теоретические знания о видах соцветий, учатся определять тип соцветия. Также проводится обучение работе с определителем растений.

#### 5. Влияние транспортных дорог на растительный покров.

Целью данной экскурсии является формирование умения исследовать растительный покров и выявлять особенности влияния на него антропогенных факторов. Студентам предлагается провести оценку экологического риска территорий, прилегающих к дороге, путём исследования состояния растительного покрова. В городах наиболее распространёнными и неприхотливыми растениями являются одуванчик и подорожник. В большинстве случаев тяжёлые металлы угнетают рост растений, приводя к возникновению уродливых форм, снижая высоту растений. Студентам предлагается задание охарактеризовать растительный покров на примере одуванчика или подорожника на расстоянии 0,5; 1; 5; 10; 15; 20; 30; 50; 100; 150 метров от дороги. Требуется исследовать

следующие показатели: масса растения; длина листьев; доля уродливых форм (изрезанность листьев). Выводы по проделанной работе должны содержать информацию о зависимости указанных параметров от расстояния от дороги.

#### 6. Экскурсия в лесной фитоценоз.

Цель данной экскурсии - познакомить студентов с особенностями лесного фитоценоза, выявить видовой состав растений. Также студентам необходимо проследить ярусность растительности.

В процессе учебной полевой практики большое значение имеет самостоятельная работа студентов. Студентам предлагаются темы самостоятельных исследований, результаты которых они также прилагают к отчёту по практике.

Подводя итог вышеизложенному следует сделать вывод о том, что основными методами ботанических исследований в период полевой практики являются методы полевых исследований и камеральная обработка данных. Также используются общенаучные методы: наблюдение, анализ и синтез информации, эксперимент. Правильно организованные ботанические исследования имеют большое значение для формирования профессиональных компетенций будущих учителей биологии.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бавтуго, Г.А. Учебно-полевая практика по ботанике [Текст] / Г.А. Бавтуго. – Минск : Высшая школа, 1990. – 268 с.
2. Горышина, Т.К. Ботанические экскурсии по городу [Текст] / Т.К. Горышина, М.Е. Игнатьева. – М., 2000. – 160 с.
3. Задачи и значение полевой практики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/6175953/page:27/>.
4. Ключникова, Н.М. Руководство к летней практике по ботанике [Текст] / Н.М. Ключникова, С.К. Пятунина. – М. : Прометей, 2013. – 124 с.
5. Методы ботанических исследований [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lektsii.org/7-62041.html>.
6. Полянский, И.И. Ботанические экскурсии [Текст] : пособие для преподавателей сред. шк. и техникумов / И.И. Полянский. – М. : Учебно-педагогическое издательство, 1935. – 145 с.
7. Учебно-полевая практика по ботанике [Текст] : учеб. пособие / М.М. Старостенкова [и др.]. – М. : Высшая школа, 2014. – 240 с.
8. Фардеева, М.Б. Полевая практика по ботанике [Текст] : учеб.-метод. пособие / М.Б. Фардеева, В.Е. Прохоров. – Казань : Казанский гос. университет, 2009. – 167 с.

#### REFERENCES

1. Bavtuto G.A. Uchebno-polevaya praktika po botanike [Educational field practice in botany]. Minsk: Vyshejschaya shkola, 1990. 268 p.
2. Goryshina T.K., Ignateva M.E. Botanicheskie ekskursii po gorodu [Botanical excursions around the city]. Moscow, 2000. 160 p.
3. Zadachi i znachenie polevoj praktiki [Elektronnyi resurs] [Asks and importance of field practice]. URL: <https://studfiles.net/preview/6175953/page:27/>.
4. Klyuchnikova N.M., Pyatunina S.K. Rukovodstvo k letnej praktike po botanike [A guide to the summer practice of botany]. Moscow: Prometej, 2013. 124 p.
5. Metody botanicheskij issledovaniy [Elektronnyi resurs] [Methods of botanical research]. URL: <https://lektsii.org/7-62041.html>.

6. Polyanskij I.I. Botanicheskie ekskursii: posobie dlya prepodavatelej sred. shk. i tehnikumov [Botanical excursions]. Moscow: Uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1935. 145 p.
7. Starostenkova M.M., et al. Uchebno-polevaya praktika po botanike: ucheb. posobie [Educational field practice in botany]. Moscow: Vysshaya shkola, 2014. 240 p.
8. Fardeeva M.B., Prohorov V.E. Polevaya praktika po botanike: ucheb.-metod. posobie [Field practice on botany]. Kazan: Publ. Kazanskij gos. universitet, 2009. 167 p.

УДК 373.2

*М.А. Забоева,*  
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и  
методики дошкольного образования  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
zaboyevi@mail.ru

### **Проблема развития жизнестойкости личности педагога: исторический экскурс и современное состояние**

*Статья содержит материалы, полученные в результате историко-логического анализа проблемы формирования жизнестойкости у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций. В ней раскрыты содержание, структура понятия «жизнестойкость» и детерминанты, обуславливающие ее формирование. Исследование проводилось в рамках гранта «Формирование жизнестойкости у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций» договор N173H от 1.06.2018 г.*

*Педагог, ребенок, дошкольная образовательная организация, включенность, контроль, принятие риска.*

*M. A. Zaboeva,*  
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and  
Methods of Preschool Education  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
zaboyevi@mail.ru

### **The problem of developing the resilience of the teacher's personality: a historical digression and the current state**

*The article contains materials obtained as a result of the historical and logical analysis of the problem of the formation of resilience in future educators of preschool educational organizations. It reveals the content, structure of the concept of "vitality" and the determinants that determine its formation. The study was carried out within the framework of the grant "Formation of viability in future teachers of preschool educational organizations" contract N173H of 1.06.2018.*

***Keywords:** educator, child, preschool educational organization, involvement, control, acceptance of risk.*

Реалии современного мира, его информационная насыщенность, динамичность требуют от человека наличия таких качеств и свойств, как умение быстро принимать решения и реагировать на изменяющиеся условия, инициативность, целеустремленность, активность, стрессоустойчивость, креативность. Перечисленные качества должны стать профессиональными для разных сфер деятельности, в частности, для педагогов. Как

известно, лучшим методом нравственного воспитания является положительный пример взрослого. Являясь для ребенка таким авторитетным взрослым, педагог дошкольной образовательной организации должен уметь находить выход из стрессовых ситуаций, демонстрировать доброжелательное отношение, создавать положительный эмоциональный настрой в группе, учить детей способам саморегуляции поведения. Как отмечает исследователь Н.А. Каратаева, сегодня от педагога требуется реализация таких социально ценных качеств личности, как инициативность, самостоятельность, способность нести ответственность за свои действия и решения [4]. Для этого, на наш взгляд, необходимо формирование у воспитателей жизнестойкости.

Разработке модели формирования жизнестойкости личности, на наш взгляд, должен предшествовать подробный историко-логический анализ проблемы, позволяющий всесторонне исследовать рассматриваемую категорию, выявить ее сущность, основные подходы к формированию.

Так, проведенный нами историко-логический анализ проблемы формирования жизнестойкости личности показал, что впервые данный термин стал рассматриваться в психологической науке. Он был введен в научный оборот С. Кобейс и С. Мадди и обозначен английским словом «hardiness», означающим систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром [9]. Перевод данного термина на русский язык не был однозначным, поэтому появились различные термины «жизнестойкость», «жизнеустойчивость», «жизнеспособность». В отечественную психологию термин «жизнестойкость» как перевод термина «hardiness» был предложен Д.А. Леонтьевым.

По определению С. Мадди, «жизнестойкость (hardiness) – это свойство личности, включающее в себя три сравнительно автономных компонента (характеристики, аттитюда): вовлеченность, контроль, принятие риска». Интеграция названных компонентов позволяет предотвратить появление внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях через стойкое совладание (hardy coping) со стрессом, восприятие его менее значимым.

Вовлеченность (commitment), как компонент жизнестойкости, обозначает уверенность человека в том, что вовлеченность в протекающие события дают наилучший шанс определить что-то стоящее, интересное для себя [9]. Высокий уровень развития данного компонента означает способность человека получать удовольствие от собственной деятельности, ощущение уверенности в себе, благожелательности окружающего мира. В противном случае, человек чувствует себя отверженным.

Другой компонент структуры жизнестойкости, контроль (control), подразумевает убежденность личности в том, приложенные ею усилия могут оказать влияние на ситуацию, результаты деятельности. Высокий уровень сформированности рассматриваемого компонента создает ощущение подконтрольности ситуации, свободы в выборе собственной деятельности, своего пути.

Третий компонент – принятие риска (challenge). Он обозначает убежденность человека в пользе любого опыта (как позитивного, так и негативного) для личностного роста за счет извлекаемых знаний. Высокий уровень развития данного компонента обеспечивает готовность человека действовать при отсутствии гарантированности положительного результата, успеха.

Названные компоненты жизнестойкости личности развиваются, преимущественно, в период детства и, во многом, определяются отношениями ребенка с родителями. Необходимыми условиями их развития являются: любовь, принятие, поддержка, одобрение со стороны родителей, предоставление возможности действовать

самостоятельно, проявлять активность. Тем не менее, формирование компонентов жизнестойкости возможно и у взрослого человека.

Для сохранения здоровья, работоспособности, активности в изменяющихся, зачастую, неблагоприятных условиях, по мнению С. Мадди, необходимо оптимальное развитие всех трех компонентов, их согласованность.

В отечественной психологии феномен жизнестойкости рассматривался Л.А. Александровой, Е.А. Байер, И.Я. Гурович, Е. А. Евтушенко, Э.Ф. Зеером, Е.В. Ивановой, А.А. Климовым, Д.А. Леонтьевым, М.В. Логиновой, Т.В. Наливайко, В.Д. Шадриковым, А.Н. Фоминовой, Е.В. Юдиной и др.

В качестве основных линий исследования жизнестойкости отечественными учеными можно выделить:

1. Жизнестойкость как экзистенциальная проблема: как черта личности (А.А. Климов, Д.А. Леонтьев); как интегральная характеристика личности (Т.В. Наливайко, О.А. Юрина); как качество личности (Е.А. Байер, Т.М. Каневская); как свойство личности, система установок и навыков (С.А. Богомаз, И.А. Баева, Н.Н. Баев); как система убеждений (М.В. Логинова, Т.В. Конюхова); как способность личности (Л.А. Александрова, И.Я. Гурович).

2. Жизнестойкость как отражение индивидуальности (Т.В. Наливайко, А.И. Редькин, А.Н. Фоминова, В.Д. Шадриков).

3. Жизнестойкость как ресурс (Б.Г. Ананьев, С.А. Калашникова, Л.Л. Крючкова, М.А. Одинцова, Е.И. Рассказова, С.Л. Рубинштейн, Е.Г. Шубникова).

4. Жизнестойкость в аспекте психического развития: как критерий психического развития (М.В. Богданова, О.В. Хухлаева); как фактор защиты и благоприятного развития (Н.М. Волобуева, Е.В. Шварева, Т.О. Арчакова).

Д.А. Леонтьевым было введено понятие «жизнетворчество», обозначающее расширение мира и сферы жизненных отношений, направляющее внимание человека не на себя, а наружу [7].

В качестве составляющих жизнестойкости как психологического феномена Л.А. Александрова называет личностные ресурсы преодоления, смысл, предопределяющий вектор этой жизнестойкости и жизни человека в целом, гуманистическую этику, задающую критерии выбора смысла, пути его достижения и решения жизненных задач [1].

В исследовании Т.В. Наливайко жизнестойкость рассмотрена как интегральная характеристика личности, включающая смысложизненные ориентации, самоотношения, стилевые характеристики поведения, которая отталкивается от природных свойств личности, но имеет, тем не менее, социальный характер.

В исследовании М.В. Логиновой рассмотрено психологическое содержание жизнестойкости личности студентов [8]. Автор обозначает жизнестойкость как «сложное структурированное психологическое образование, определяемое как развивающаяся система убеждений, способствующих развитию готовности управлять ситуацией повышенной сложности. Содержание жизнестойкости, по мнению исследователя, характеризуется экстраверсией, пластичностью, активностью, искренностью, интернальной локализацией контроля».

Изучая влияние родительской жизнестойкости на эмоциональное благополучие детей, Е.В. Иванова дает следующее определение жизнестойкости: «это интегральная личностная компетенция, которая помогает активно и творчески проживать свою жизнь и эффективно преодолевать стрессогенные события, преобразуя их в возможности для личностного развития» [3].

Таким образом, понимание жизнестойкости с позиций психолого-педагогической науки акцентирует наше внимание на следующем: несмотря на то, что структура жизнестойкости личности у разных авторов отличается по компонентному составу, все исследователи, так или иначе, указывают на наличие активности человека, его обращенности к внешнему миру и стремления к контролю.

В нашем исследовании феномен жизнестойкости личности мы будем рассматривать как интегративное качество, являющее собой систему представлений человека о себе, окружающем мире и взаимодействии с ним, включенность в разнообразные виды деятельности, наличие навыков контроля и самоконтроля, социальной смелости [5].

Э.Ф. Зеер выделил детерминанты, обуславливающие формирование жизнестойкости [2]:

1. Индивидуальные, физиологические, соматические, психические характеристики человека: здоровье, пол, возраст, телесность и наследственность. Как отмечает автор, ссылаясь на исследования Т.В. Наливайко и Е.А. Рьльской, имеются различия в проявлении видов и форм жизнестойкости мужчинами и женщинами. Кроме того, проявление жизнестойкости зависит от возраста человека, возможна существенная перестройка.

2. Психофизиологические и нейродинамические особенности человека: сила процессов возбуждения, уравновешенность, подвижность нервных процессов.

3. Социально-психологические качества личности: интернальность, оптимизм, экстра- и интроверсия, волевые характеристики (целеустремленность, настойчивость, решительность, самостоятельность и др.).

4. Жизненный опыт человека, носящий как позитивный, так и негативный характер.

5. Социально-психологическая направленность личности: смысло-жизненные ориентации, готовность к трудностям и неудачам, ориентация на сохранение, укрепление здоровья, прогнозирование позитивного будущего.

Как отмечает Э.Ф. Зеер, в дошкольном возрасте в игровой деятельности и в общении со сверстниками и взрослыми закладываются основы жизнестойкости личности. Она проявляется как способность быть активным, сохранять позитивный эмоциональный настрой, иметь нервно-психическую устойчивость в игре, общении и других разнообразных жизненных ситуациях. Игра ребенка – это деятельность, в которой он приобретает опыт социального общения, у него формируются уверенность в себе, волевые качества. По данным зарубежных исследований, проявление жизнестойкости коррелирует с хорошо развитыми коммуникативными навыками, позволяющими детям свободно сформулировать просьбу и обратиться за помощью (W. Kliewer, 1991).

Все это в еще большей степени актуализирует проблему формирования жизнестойкости у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций. Именно тот педагог, для которого характерны оптимизм, адекватная самооценка, способный к саморегуляции поведения, удовлетворенный своей профессиональной деятельностью и получающий удовольствие от занятия ею, станет положительным образцом и сможет помочь родителям в формировании жизнестойкости у воспитанников.

Полифункциональность деятельности педагога ДОО предполагает овладение разнообразными профессиональными умениями, среди которых одними из приоритетных являются умения в области коммуникации [6]. Умение выстраивать продуктивные отношения в данной области, на наш взгляд, также указывают на высокий уровень жизнестойкости личности.

Положительный настрой, жизнелюбие, перспективы профессионального роста способствуют формированию адекватной самооценки и позитивного самосознания, стимулируют, как отмечает Э.Ф. Зеер, социально-профессиональную жизнестойкость. Она означает готовность личности к преодолению возможных профессиональных трудностей.

На сегодняшний день достаточно подробно исследован психологический аспект проблемы формирования жизнестойкости личности. На наш взгляд, рассмотренная проблема носит психолого-педагогический характер и, несомненно, требует изучения в педагогическом аспекте.

Таким образом, проблема формирования жизнестойкости у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций представляет интерес для современной психолого-педагогической науки и требует не только теоретического осмысления, но и конкретного практического разрешения на методическом уровне.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александрова, Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Ясницкого. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – Вып. 2. – С. 82-90.
2. Зеер, Э.Ф. Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека / Э.Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 69-76.
3. Иванова, Е.В. Жизнестойкость в контексте проблемы родительства / Е.В. Иванова // Человек и образование. – № 4 (45). – 2015. – С. 174-176.
4. Каратаева, Н.А. Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений в системе многоуровневого образования / Н.А. Каратаева // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2012. – № 3-4 (16). – С. 121-128.
5. Каратаева, Н.А. Развитие основ жизнестойкости у детей старшего дошкольного возраста: теоретико-методологические основы / Н.А. Каратаева, М.А. Забоева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3 (35). – С. 90-93.
6. Лашкова, Л.Л. Развитие коммуникативного потенциала у будущего педагога в вузе : монография / Л.Л. Лашкова, И.В. Резанович. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 280 с.
7. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. — М. : Смысл, 2006.
8. Логинова, М.В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности / М.В. Логинова // Вестник Московского университета МВД России. – 2009. – № 6. – С. 19–22.
9. Мадди, С. Теории личности: сравнительный анализ : пер. с англ. / С. Мадди. – СПб. : Речь, 2002. – 542 с.

#### REFERENCES

1. Aleksandrova L.A. K koncepcii zhiznestojkosti v psihologii [Toward a concept of resilience in psychology]. In Gorbatovoj M.M. (eds.). *Sibirskaya psihologiya segodnya*: sb. nauch. tr. [Siberian Psychology Today. Vol. 2]. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2004, pp. 82-90.
2. Zeer E.F. Socialno-psihologicheskie aspekty razvitiya zhiznesposobnosti i formirovaniya zhiznestojkosti cheloveka [Socio-psychological aspects of the development of vitality and the formation of human resilience]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2015, no. 8, pp. 69-76.
3. Ivanova E.V. Zhiznestojkost v kontekste problemy roditelstva [Viability in the context of the problem of parenthood]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], 2015, no. 4 (45), pp. 174-176.
4. Karataeva N.A. Professionalnaya podgotovka buduschih pedagogov doshkolnyh obrazovatelnyh uchrezhdenij v sisteme mnogourovneвого obrazovaniya [Professional training of future teachers of pre-school educational

institutions in the system of multilevel education]. *Vestnik SHadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta [The Herald of Shadrinsk State Pedagogical University]*, 2012, no. 3-4 (16), pp. 121-128.

5. Karataeva N.A., Zaboeva M.A. Razvitie osnov zhiznestojkosti u detej starshego doskolnogo vozrasta: teoretiko-metodologicheskie osnovy [The development of the foundations of vitality in children of older preschool age: theoretical and methodological foundations]. *Vestnik SHadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [The Herald of Shadrinsk State Pedagogical University]*, 2017, no. 3 (35), pp. 90-93.

6. Lashkova L.L., Rezanovich I.V. Razvitie kommunikativnogo potentsiala u buduschego pedagoga v vuze: monografiya [Development of the communicative potential of the future teacher in the university]. Moscow: VLADOS, 2011. 280 p.

7. Leontev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestojkosti [Test of resilience]. Moscow: Smysl, 2006.

8. Loginova M.V. ZHiznestojkost kak vnutrennij klyuchevoj resurs lichnosti [Viability as an internal key resource of personality]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii [The Herald of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]*, 2009, no. 6, pp. 19-22.

9. Maddi S. Teorii lichnosti: sravnitelnyj analiz. [Theories of personality: a comparative analysis]. SaintPetersburg: Rech, 2002. 542 p. (In Russ.).

УДК 373.2

*Н.А. Каратаева,*  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики  
дошкольного образования  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
natalya\_karataeva73@mail.ru

### **Краеведческая игротека как форма приобщения детей дошкольного возраста к культурно-историческим ценностям региона**

*В статье описываются воспитательные возможности краеведческой игротеки, методика ее организации в условиях дошкольного образовательного учреждения.*

*Культура, краеведение, культурно-исторические ценности, игротека, дошкольное образование.*

*N.A. Karataeva,*  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of  
Theory and Methods of Preschool Education  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
natalya\_karataeva73@mail.ru

### **Local history toy library as a form of familiarizing children of preschool age with the cultural and historical values of the region**

*The article describes the educational opportunities of the local game library, the methodology of its organization in the conditions of a preschool educational institution.*

**Keywords:** *culture, local history, cultural and historical values, game library, preschool education.*

Регионализацию образования сегодня можно назвать одним из ведущих принципов современного дошкольного образования, который дает возможность в процессе воспитания и обучения детей учитывать культурно-исторические, социально-экономические, географические, демографические и другие особенности региона.

Наличие у детей представлений о культуре, истории, традиционных занятиях людей, проживающих в регионе, его природных и культурных особенностях будут способствовать в будущем выбору более адекватной стратегии своего личностного развития, что позволит, на наш взгляд, повысить шансы личности на более успешное встраивание в социальные отношения и реализацию собственного личностного потенциала.

Принцип регионализации дошкольного образования предполагает систематическое изучение педагогами природных и культурных особенностей края, подбор краеведческого содержания образования, доступного для восприятия детей дошкольного возраста, создание необходимых педагогических условий для приобщения к культурно-историческим ценностям региона, а также разработку соответствующих методов и форм взаимодействия с воспитанниками.

В 2017 г. преподавателями кафедры теории и методики дошкольного образования Шадринского государственного педагогического университета была разработана региональная образовательная программа дошкольного образования «Мы живем в Зауралье» [3].

Образовательная деятельность по разделу «Ребенок в культуре Зауралья» направлена на решение следующих задач:

- воспитание сопричастности к зауральской культуре: традициям и обычаям, фольклору, прозе и поэзии, живописи, скульптуре и архитектуре;
- познание культуры Зауралья на основе включения детей в различные виды деятельности;
- формирование опыта творческой деятельности детей в зауральской культуре;
- амплификация развития ребенка посредством культурных практик (коллекционирование, плетение, дворовые игры, детский фольклор).

Познание культуры Зауралья происходит на основе включения детей в различные виды деятельности: игровую, трудовую, изобразительную, коммуникативную, познавательную, культурные практики (коллекционирование, плетение, дворовые игры, детский фольклор) и др.

В приобщении детей дошкольного возраста к культурно-историческим ценностям региона большой педагогический потенциал имеет организация краеведческой игротеки.

Игротека как форма воспитания и обучения дошкольников активно применяется в современной образовательной практике дошкольных образовательных организаций. В работах современных ученых (Е.С. Бабунова, Т.И. Ерофеева и др.) показаны педагогические ресурсы и методика организации игротек в детском саду. Так, социокультурные возможности познавательной игротеки как формы приобщения к народной традиционной культуре описаны в статье Е.С. Бабуновой [1], где автор представляет опыт работы муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 127» г. Магнитогорска. Т.И. Ерофеева раскрывает потенциал математической игротеки в математическом развитии дошкольников [2].

На основе обобщения существующих материалов в данной статье представим методику организации краеведческой игротеки в процессе приобщения детей старшего

дошкольного возраста к природе и культуре Зауралья. Краеведческая игротека представляет собой специально отведенное в дошкольном учреждении место, оснащенное дидактическими играми и пособиями, игровыми материалами, музейными предметами и прочими средствами, направленными на приобщение детей к природе и культуре края в процессе взаимодействия детей, родителей и педагогов. Краеведческая игротека посвящается одной или нескольким краеведческим темам и предполагает включение детей и взрослых в разнообразные виды деятельности. Материалы, представленные в игротеке, находятся в свободном доступе детей. В краеведческой игротеке дети и родители могут рассмотреть находящиеся там предметы, взять их в руки, поиграть, выполнить определенные действия (достроить, дорисовать, раскрасить, сплести, замесить тесто и пр.). Основным методом обучения в игротеке является игровой метод, что соответствует образовательным потребностям дошкольников.

Краеведческая игротека позволяет развивать интеллектуальные способности дошкольников, систематизировать и углублять их знания о природе, истории, культуре родного края, способствует расширению социальных контактов и формированию социальных навыков, реализации творческого потенциала взрослых и детей. Социально-педагогический потенциал игротеки заключается в создании условий для содержательного общения детей и родителей в процессе приобщения к историко-культурным ценностям региона, народным традициям. Посещая вместе с родителями краеведческую игротеку, дети приобретают опыт творческой деятельности в зауральской культуре. Каждый ребенок с удовольствием демонстрирует свои знания и умения родителям, а родители имеют возможность пообщаться с ребенком, узнать его познавательные интересы и предпочтения.

Находясь вместе с родителями в познавательной игротеке, ребенок имеет возможность самостоятельно решить, чем он будет заниматься, какие материалы использовать, в какую игру играть. Взрослый в этом случае берет на себя роль наблюдателя, помощника, «научного консультанта». Обычно игротека работает в вечернее время, такой график работы является более удобным для родителей. Педагоги заранее составляют график работы игротеки, фиксируют темы и краткое содержание мероприятий. Темы мероприятий желательно связать со временем года, календарём народных праздников, традиционных для конкретного региона.

В краеведческой игротеке представлен дидактический материал: дидактические игры, направленные на решение разных обучающих, развивающих и воспитательных задач; иллюстративный материал; разнообразные панно для игр; коллекции предметов и материалов; оборудование для организации наблюдений, опытов и экспериментов. В специальном месте располагается познавательная литература: книги, альбомы, карты, плакаты, репродукции, наборы открыток. Имеются материалы для продуктивных видов деятельности, рукоделия. Повышению качества общения детей и родителей способствует применение технических средств, с помощью которых посетители игротеки прослушивают фольклорные произведения, сказки, народные песни.

Ко всем к имеющимся познавательным материалам, педагоги разрабатывают специальные пояснительные записки, которые вкладываются в дидактические игры, упражнения, головоломки. В них описываются правила игры, задания, проблемные вопросы, познавательные рассказы для детей и взрослых. Эти записки помогают направить познавательную деятельность детей и родителей. Записки читает ребенку взрослый.

Приведем пример организации краеведческой игротеки по теме «Быт и традиции народов Зауралья». Набор основных дидактических материалов по теме включал в себя:

- макеты жилища: русская изба, юрта, башкирские войлочные коши и др.;
- игрушки, изображающие домашних животных: корову, лошадь, овец, коз, кур, гусей, собаку, кошку и др.;
- фигурки людей (кукол в национальных костюмах) в традиционных костюмах народов, живущих в Зауралье (русский народный костюм, татарский народный костюм, башкирский народный костюм и др.);
- тематические альбомы «Как жили наши предки» (рукодельные и выполненные типографским способом);
- раскраски, содержащие рисунки традиционных жилищ, костюмов и домашней утвари народов Зауралья, домашних животных;
- традиционная одежда народов Зауралья (сарафаны, рубахи, головные уборы, украшения);
- краеведческая игра «Чье жилище»;
- карточки «Поговорки и пословицы» русского, татарского, башкирского и других народов;
- куклы в национальных костюмах,
- бумага, карандаши, краски и др.;
- географическая карта Зауралья (Курганской области).

Представим примерное содержание работы краеведческой игротехи по теме «Быт и традиции народов Зауралья» с применением пояснительных записок.

1. *Рассматривание тематического альбома «Как жили наши предки».* Пояснительная записка. Наша малая родина – Зауралье. В Зауралье проживают люди разных национальностей: русские, татары, башкиры, казахи и другие народы. Рассмотрите альбом вместе с родителями, попросите родителей прочитать тебе о жизни народов нашего края.

Русские люди жили в избах, их занятием было земледелие, они разводили домашних животных: коров, лошадей, коз, овец, гусей, кур.

А еще в Зауралье жили башкиры. Многие их потомки и сейчас живут в нашем крае. Основным летним жилищем башкир были переносные войлочные коши. Рассмотрите, на картинке как они выглядели. Сборный решетчатый каркас обтянут войлоком. Башкирские племена вели полукочевой образ жизни. Они разводили животных, а земледелием занимались меньше.

У казахов были похожие жилища, но они назывались юртами. Юрта – удобное и легкое жилище, не имеющее внутренних перегородок. Основание юрты круглое, оно делится на 12 частей. Раньше у кочевников не было часов. Интересно, как они узнавали время? Оказывается, юрта служила своеобразными часами, по которым кочевники определяли время с точностью до 5 минут. Русские, башкирские, татарские и другие племена готовили пищу, могли возделывать лен, шить одежду и др.

2. *Строительные игры на тему «Русская изба».* Пояснительная записка. Русские люди в прежние времена жили в избах. В избе они готовили пищу, спали, выполняли мелкие хозяйственные работы, мастерили что-либо. Как ты думаешь, из какого материала строилась изба? Основным материалом для строительства изб и других построек у русских людей было дерево. Деревья для строительства избы подбирали очень тщательно. Для строительства избы требовался хороший лес, его еще называли строевой. Строители-плотники были большими мастерами. Хочешь построить целую усадьбу? В усадьбе будет старинная изба, которую можно обнести крепкой оградой с воротами. Что еще можно построить на усадьбе? Можно построить баню, погреб, конюшню, колодец. А в конце

усадьбы – мельницу. Построим усадьбу вот для этих «человечков». Согласен? Тогда за работу!

3. *Украшение предметов урало-сибирской росписью. Пояснительная записка.* В старину в Зауралье люди украшали внутреннее убранство дома и предметы быта красивой урало-сибирской росписью. Росписью занимались специальные мастера, живописцы-красильщики. В урало-сибирской росписи можно увидеть такие элементы, как спирали, крылышки, гребешки, короны, солнце, мыльные пузыри, перья. Можешь рассмотреть предметы, расписанные урало-сибирской росписью (прялки, доски, посуда и др.). Хочешь приобщиться к искусству зауральских мастеров-красильщиков? Выбери любой бумажный макет. Это может быть прялка или доска. Для работы тебе понадобится краска-гуашь и кисть.

Прежде, чем приступить к работе вспомни основные приемы выполнения урало-сибирской росписи. Первый прием называется «подмалевка». Аккуратно опускаем указательный палец в краску, стараемся набрать краску на подушечку пальца. И теперь наносим пятна крупных цветов, бутонов, листьев, ягод, плодов. Мелкие ягодки рисуем без подмалевки кистью.

Следующий прием называется «разбел». На кисть набираем сразу две краски – основную и на кончике – белила. И начинаем вращать кисть таким образом, чтобы белила ложились по внешнему краю мазка, т.е. по контуру изображения. Живописно получается! Цвет постепенно переходит из одного в другой, а мазки просвечивают один из-под другого. Это особенность урало-сибирской росписи. Очень красиво!

4. *Исследовательская деятельность детей. Рассматривание с помощью лупы зерен и колосьев пшеницы, ржи, овса. Пояснительная записка.* В старину и сегодня на зауральских полях люди выращивают пшеницу, рожь, овёс. Пшеница, рожь, овес, ячмень – это зерновые растения. Их называют злаками. Рассмотрите пшеничный, ржаной и овсяный колос под микроскопом. Ты догадался, как называется мука из зерен пшеницы? (Пшеничная). А как называется мука из зерен ржи? (Ржаная). Во время ужина догадайся, из какой муки испекли пшеничный, белый хлеб. А какой хлеб получается из ржаной муки?

5. *Дидактическая игра «Наряди куклу». Пояснительная записка. «Посмотри на кукол и одежду».* Куклы перепутали свои наряды. Наряди их в традиционные костюмы народов, живущих в Зауралье. Ты уже знаешь, как выглядят русский народный костюм, татарский народный костюм, башкирский народный костюм. Наряди куклу и проверь себя, глядя на картинку. Постарайся вспомнить, как называются части русского народного костюма.

Тебе знакомы эти необычные слова: «кулмек», «тушелдреик», «ыштан», «альяпкыч». Этими словами называются предметы татарского народного костюма. Можешь попросить родителей прочитать об этом.

Самое главное в женском татарском костюме – это рубаха кулмек. Рубаха в костюме длинная, с длинным и широким рукавом. Рубаха украшена узорами и дугообразными нашивками из полос и монет на груди. Вот так выглядит татарская женская рубаха. Это нагрудник – тушелдреик. Какой он формы? Действительно, тушелдреик трапецевидной формы. Нагрудники носили замужние женщины. Он изготавливался из ситца или сатина и украшался нашивками из цветных ситцевых полос. Говорят, что раньше нагрудник не снимался женщинами даже ночью во время сна.

Неотъемлемой частью женского костюма были штаны – *ыштан*, и в наши дни их носят женщины в татарских и башкирских селах. Штаны (ыштан) украшаются рисунком. Излюбленным рисунком является полоска или мелкий цветочный рисунок.

Это фартук, по-татарски называется *альяпкыч*. Посмотри, как нарядно выглядит фартук, он украшен воланами со сборкой и вышивкой в технике «тамбур».

6. *Рассматривание предметов женской одежды из «Бабушкиного сундука».* *Пояснительная записка.* В старину вместо знакомых нам шкафов для одежды люди использовали сундуки. Чаще всего они были деревянными, иногда их обивали железом. Хочешь заглянуть в «бабушкин сундук»? Интересно, что же там находится? Догадался? Это сарафан. В прежние времена русские женщины в Зауралье носили сарафаны. Сарафаны носили женщины не только в нашем крае, но повсюду в России. Вместе с сарафаном носили рубаху, пояс, иногда запон (фартук) и душегрею, головной убор – шамшура или кокошник. Это – душегрея, короткая распашная одежда на лямках. Необычная для нас одежда? Что в ней необычного? Можно ли сказать, что старинная одежда красива? Почему? Хотела бы ты нарядиться в такую одежду на праздник?

7. *Примеривание старинных головных уборов.*

*Пояснительная записка.* В старину в Зауралье женщины и мужчины носили совсем необычные для нас головные уборы. Девичий головной убор – лента (повязка) – представляла собой декорированную полоску ткани, оканчивающуюся завязками. Повязку носили девочки. Можешь примерить эту повязку, чтобы узнать, как выглядела девочка раньше. Наиболее старинными женскими головными уборами крестьянок и заводских жительниц были кокошник и шамшура. Кокошник представляет собой головной убор, лицевая часть которого имеет твердую основу, задняя часть – мягкая. Передняя часть кокошника украшалась вышивкой, бисером, полоской позумента или кружевом. Кокошник носили замужние женщины.

Ближе к нашему времени повсеместным головным убором девушек и женщин становится платок. В будни женщины носили ситцевые, а в праздники – различные шерстяные и шелковые платки. Их повязывали назад концами или под подбородком. Попробуйте вместе с мамой или бабушкой завязать платок разными способами. Можешь примерить ленту для девочек. А для мамы – кокошник. Отличаются ли старинные головные уборы от тех, которые носят женщины сегодня? Какие головные уборы носят современные женщины, твои бабушка, мама? Какой платок тебе понравился? Почему?

8. *Изобразительная деятельность детей – раскрашивание одежды для кукол.* *Пояснительная записка.* Посмотри, что лежит в конверте. Это бумажные куклы и заготовки одежды. Куклам хочется иметь красивую одежду. Ты уже знаком с костюмами народов Зауралья: русским, татарским. Можешь взять карандаши или фломастеры и раскрасить костюмы. Одежда должна быть нарядной, красивой. Куклы в ней отправятся на праздник. Можно самому придумать узоры.

9. *Оформление готовых пряников глазурью.* *Пояснительная записка.* Ты, наверное, знаком с историей пряничного дела в Зауралье? Знаешь, что в старину в Зауралье пекли самые разные пряники: подарочные, свадебные, детские пряники: пряничный домик, «коровка» для девочек и «лошадка» для мальчиков и др. Как готовились пряники? Сначала замешивали тесто. Затем с помощью специальных пряничных досок придавали тесту форму. Пряники должны чуть-чуть постоять, а потом – печь. Пряники пекли в сводчатых печах. Следили за печкой внимательно. Пряник не должен подгореть ни снизу, ни сверху, что было сложно, ведь все печи работали на дровах. Для того чтобы подготовить печи, мастера вставляли очень рано, в четыре утра. Зауральские мастера уже испекли для нас пряники. Хочешь раскрасить пряник специальной сладкой глазурью? Думаем, что у вас с мамой получится своя пряничная история. За работу!

10. Дидактическая игра «Откуда хлеб пришел?» Пояснительная записка. Щедрой может быть земля-кормилица, нужно хорошо потрудиться и земля отблагодарит человека за труд урожаем. Как ты думаешь, что нужно делать хлеборобам, чтобы получить богатый урожай? Рассмотрите картинки и расположите их по порядку.

В зависимости от особенностей восприятия ребенком представленная в пояснительной записке познавательная информация может быть сокращена и прочитана взрослым выборочно.

Итак, краеведческая игротека играет уникальную роль в приобщении детей к истории и культуре края, формировании у подрастающего поколения системы ценностей. Основанная на игровом методе, краеведческая игротека позволяет в подходящей для детей дошкольного возраста форме погрузиться в мир зауральской природы, истории и культуры. Неформальное общение детей и взрослых в процессе организации краеведческой игротеки создает благоприятные условия для становления субъектной позиции дошкольников, воспитания познавательного и бережного отношения к родной природе, возникновения интереса к истории и самобытной культуре Зауралья.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабунова, Е.С. Методика становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста / Е.С. Бабунова // Начальная школа плюс до и после. – 2009. – № 8. – С. 55-59.
2. Ерофеева, Т.И. Дошкольник изучает математику : метод. пособие для воспитателей, работающих с детьми 5-6 лет / Т.И. Ерофеева. – М. : Просвещение, 2005. – 143 с.
3. Каратаева, Н.А. Мы живем в Зауралье : регион. образоват. прогр. дошк. образования / Н.А. Каратаева, О. В. Крежевских ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2016. – 203 с.

#### REFERENCES

1. Babunova E.S. Metodika stanovleniya etnokulturnoj obrazovannosti detej predshkolnogo vozrasta [Methodology of the formation of ethnocultural education of preschool children]. *Nachalnaya shkola plyus do i posle* [Primary School plus: before and after], 2009, no. 8, pp. 55-59.
2. Erofeeva T.I. Doshkolnik izuchaet matematiku: metod. posobie dlya vospitatelej, rabotayuschih s detmi 5-6 let [A preschooler is studying mathematics]. Moscow: Prosveschenie, 2005. 143 p.
3. Karataeva N.A., Krezhevskih O.V. My zhivem v Zaurale: region. obrazovat. progr. doshk. obrazovaniya [We live in the Trans-Ural region]. SHadrinsk: SHadrinskij Dom Pechati, 2016. 203 p.

УДК 373.2

Л.Г. Касьянова,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
kasyanova.liudmila77@yandex.ru

**Приобщение детей дошкольного возраста к социокультурным истокам посредством ознакомления с русским народным костюмом Зауралья**

*Статья посвящена приобщению детей дошкольного возраста к социокультурным истокам через ознакомление с русским народным костюмом Зауралья, как важной традиционной формой культуры народов Российской Федерации, способствующей сохранению их национальной идентичности. Рассмотрена идея использования авторской куклы в процессе ознакомления с народным костюмом Зауралья.*

*Дети дошкольного возраста, социокультурные истоки, русский народный костюм Зауралья, авторская кукла.*

*L.G.Kasyanova,*  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of  
Theory and Methods of Preschool Education  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
kasyanova.liudmila77@yandex.ru

### **Familiarizing of children of preschool age to socio-cultural sources through familiarization with Russian folk costume of trans-Ural region**

*The article is devoted to familiarizing children of preschool age with socio-cultural sources through familiarization with Russian folk costume of trans-Ural region, as important traditional form of culture of the peoples of the Russian Federation, contributing to the preservation of their national identity. The idea of using an author's doll in the process of acquaintance with the folk costume of trans-Ural region is considered.*

**Keywords:** *Preschool children, socio-cultural sources, Russian folk costume of the trans-Ural region, author's doll.*

Возрождение культурного наследия обосновано ростом национального самосознания в современном российском обществе, стремлением понять и приобщиться к социокультурным истокам своего народа и поддерживается государственной культурной политикой. Особенно остро встает вопрос научного обоснования ознакомления дошкольников с культурными традициями, региональными промыслами и ремеслами, народным костюмом, поскольку сохранение и возрождение культурного наследия начинается со своего края и имеет большое значение в воспитании молодого поколения.

Приобщать детей к социокультурным истокам нужно с раннего детства, когда у них ещё только формируется речь и мышление, закладываются основные понятия, развиваются умения, навыки, способности, а ребёнок воспринимает культуру своего родного края через сказки, произведения народного декоративного искусства, игрушки. Только в этом случае народная культура оставит в душе ребёнка глубокий след и вызовет устойчивый интерес.

Социокультурная деятельность в этом случае выступает целесообразным организованным, педагогическим процессом, направленным на сохранение, трансляцию, распространение, освоение, создание, развитие культурно значимых ценностей и норм в области художественной и духовно-нравственной культуры.

Проблема воспитания подрастающего поколения посредством активного включения в социокультурную деятельность отражена в важнейших государственных документах. В соответствии со Стратегией научно-технического развития РФ, утвержденной указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642 «Об утверждении основ государственной культурной политики», в Стратегических ориентирах и возможностях научно-технологического развития Российской Федерации были обозначены новые внешние угрозы национальной безопасности (в том числе, угрозы утраты национальной и культурной идентичности российских граждан). Поэтому, приобщение детей дошкольного возраста к социокультурным истокам через ознакомление

с народными промыслами и ремеслами, народным костюмом, как важными традиционными формами культуры народов Российской Федерации, способствует сохранению их национальной идентичности.

В процессе ознакомления детей с народными промыслами и ремеслами [3], женскими традиционными рукоделиями и русским народным костюмом Зауралья, а именно костюмом Шадринского края, мы использовали эффективный на наш взгляд методический прием – авторскую куклу из капрона. Идея изготовления авторской куклы из капрона и использования ее в дидактических целях реализовалась на курсах повышения квалификации для воспитателей Шадринского района. В результате проведенных автором статьи мастер-классов у каждого слушателя получилась своя неповторимая кукла, которая в дальнейшем использовалась в работе с детьми как носитель русской народной культуры Зауралья. Благодаря использованию в воспитательно-образовательном процессе такой куклы дети узнают много интересного о русском традиционном костюме Зауралья, который имеет общие корни с одеждой жителей Европейской России и напоминает ту, что носили жители Урала и Западной Сибири на рубеже XIX-XX веков, но имеет некоторые локальные особенности, сложившиеся в результате интеграции культуры народов из центрального и северного регионов России, заселивших Южное Зауралье в XVIII-XIX веках. Образ куклы позволил в доступной форме показать особенности одежды зауральских крестьян, продемонстрировать наряды, в которых люди ходили сто и даже двести лет назад.

Кукла из капрона приобрела в последнее время большую популярность и обладает рядом преимуществ, позволяющих использовать ее в работе с детьми: куклу можно постирать; благодаря небольшим размерам она быстро сохнет; элементы костюма выполняются из натуральных тканей (шерсть, хлопок, шелк); необычный вид куклы привлекает внимание детей. Многие вызывает у детей интерес, например, старинные названия предметов одежды («станушка», «запон», «шамшурка», «файшонка» и др.), а некоторые факты позволяют детям испытать чувство гордости за своих предков. Например, сохранились описания одежды Шадринских крестьян, сделанные в 1852 году священником Андреем Третьяковым: «Молодые мужчины прогуливаются в чепанах из фабричного сукна, в поярковых шляпах, ситцевых рубашках, плисовых шароварах и высоких сапогах (лаптей вовсе нет)... На работу ходят в пестрядных рубашках и чекменях из сукна собственного изделия; зимой в овчинных дубленых полушубках... У редкой женщины нет крытой порядочным сукном шубы, шелкового сарафана, французских платков, атласной и драдедамовой шали» [4].

Описания одежды мы находим и у других авторов. Так, П.П. Семенов-Тянь-Шанский отмечает, что местные крестьяне были искренне удивлены, узнав, что в Рязанской губернии на целый двор приходится по одному тулупу. Н.Е. Петропавловский так характеризует зауральскую одежду: «Если летом здешний крестьянин одевается хорошо, то зимой тепло». Наиболее полное описание одежды жителей Южного Зауралья мы находим у Н.А. Абрамова и Т. Успенского. Н.А. Абрамов пишет, что основную одежду составляет домотканая холщевая рубашка. Женщины в будни поверх надевают дубас (разновидность сарафана, обычно синего цвета) и подпоясаны широкими поясами, на голове носят повойники, похожие на чепцы. Праздничная одежда женщины состояла из рубашки более тонкого холста с широкими рукавами, собранными на запястьях, с прямым воротом, заколотым медной или серебряной запонкой. Праздничный сарафан шился из китайки, тонкого холста, штофа, парчи и других менее известных материалов. На голове – чепцы, покрытые вышитыми цветами платками, на шее – разные бусы, янтарь, а у богатых

– китайский жемчуг. Девушки могли быть дома с непокрытой головой и носили в косе ленту красного цвета. На праздник они надевали головной убор, также называвшийся лентою, который представлял собой широкую, до трех вершков, повязку на голове из вышитого бисером шелка, которая суживалась к затылку и имела вид короны. Многие девушки и женщины имели китайские и российские шали. Мужская одежда состояла из домотканой холщевой рубахи и штанов. Летом молодые парни носили косоворотки из разного рода китайских тканей. В праздники надевали более тонкие и нарядные рубахи, чаще всего красного цвета. Верхнюю одежду и в будни, и в праздники составлял кафтан. Летними головными уборами являлись разного рода шляпы, а зимой – меховые, крытые сукном малахаи. Обувь составляли бутили (большие сапоги с передками несколько кругловатыми), у женщин – сапожки и кожаные башмаки. Зимой поверх одежды надевали овчинные шубы. Т. Успенский отмечает, что зимой крестьянин надевает дубленый полушубок, а поверх него – зипун, носит штаны самодельного сукна, бахилы (разновидность сапог с мехом) или унты, овчинную, крытую сукном шапку и вместо рукавиц шубные мохнатки. В зимние праздники зажиточные крестьяне надевают тулупы, крытые синим или черным фабричным сукном, без воротника и опушенные кругом котиком, красный кушак, шапку с лисьим, беличьим или мерлушчатым околышем, чистые рукавицы и юхтовые сапоги. Летом праздничную одежду составляли армяк из верблюжьей шерсти с узорчатой вышивкой, поярковую шапку (шляпу), ситцевые или пестрядинные рубашки и порты. Женщины Шадринского уезда в будни носили старый бумажный платок, синий дубас, холщевый или выбойчатый, рубашку и пестрядинные рукава, а более богатые – ситцевый сарафан с суконной опушкой. Зимой надевают овчинный полушубок с узорами позади. По праздникам появлялись более яркие и дорогие платки и шамшурсы, шали, шитые золотом и фольгой, ситцевые сарафаны с коленкоровыми и кисейными рукавами [2].

В настоящее время вопросы модной одежды популярны у детей и современному ребенку-дошкольнику интересно узнать, какие костюмы, фасоны и цвета одежды было модно носить сто, двести лет назад. Благодаря кукле дети узнали, что даже в те времена городская мода оказывала влияние на деревенскую одежду, и надо сказать, что в XIX и начале XX века одежда простых горожан почти не отличалась от крестьянской. Ценилось умение женщин прясть, ткать, вышивать, вязать не только для своей семьи, но и на продажу. Многие вещи шились из домотканой материи, например, льняные холщевые рубашки, которые носили и женщины и мужчины, из этой же ткани шилась одежда для детей. Обязательными элементами одежды, изготовленными и украшенными своими руками, были пояса и различные головные уборы. Вся зимняя одежда (шапки, овчинные полушубки, валенки, унты и др.) была местного изготовления, выполнялась вручную и часто украшалась вышивкой. Население сел и деревень Шадринского края было довольно зажиточно, поэтому праздничная одежда крестьянок шилась из качественных покупных материй (шерсти, шелка, хлопчатобумажных тканей с выработкой). Цвет фабричных тканей выбирался насыщенный, предпочтение отдавалось различным оттенкам темно-красного и бордового цветов, зеленому, шоколадному, темно-синему и горчичному. Из этих тканей шили «парочки» – кофты с баской и юбки с оборкой из фабричного материала и сарафаны, которые носились с вышитыми рубахами – «рукавами». Обязательной частью женской одежды были 3-4 и более нижних юбок с широкой оборкой. Низ юбок непременно украшался местным мерным коклюшечным кружевом или «вязками», выполненными крючком. Полотнище юбки шилось в сборку. Юбки были и белые и

цветные: зеленые, бордовые, полосатые. Девушки пели про себя шуточные частушки: – «Не смотри ты на меня, что я тоненькая, восемь юбочек надену, буду ровненькая».

Детей можно познакомить и с интересным социокультурным явлением тех времен, где внимание акцентировалось на народном костюме.

В Зауралье была особая ярмарка – так называемая «ярмарка невест», которая проводилась ежегодно с 17 по 24 января в селе Чернавском Курганского уезда. Сюда съезжались девушки на «смотрины». Они происходили следующим образом. После церковного богослужения девушки в сопровождении родителей шли на торговую площадь, где становились в шеренгу. Женихи вместе со своими родителями ходили и смотрели невест [5].

В Шадринске существовал свой обычай «смотрин» невест. По большим праздникам, после богослужения, девушки в самых лучших своих нарядах выстраивались на площади и не только женихи, а в особенности их матери имели обыкновение рассматривать наряды девушек, не стесняясь посчитать количество одетых на девушке нижних юбок и оценить качество ткани и кружев, использованных для украшения. Ценилось мастерство девушки в изготовлении кружев и умение шить.

Костюм куклы отражает отличительные черты русского традиционного костюма Зауралья. Основное отличие местной женской одежды от одежды жительниц соседних регионов составляли фартуки – «запоны» непременно черного цвета из ткани «ябоги» с богатой многоцветной гарусной вышивкой. Растительный орнамент вышивался тамбурным швом с помощью вязального крючка и элементами синельного шва. Низ фартука украшался кружевом такого же цвета. На рубеже XIX-XX в.в. незамужние девушки повязок на голове не носили, а носили только платочки и гребенки. Обязательной составной частью одежды замужних женщин Зауралья был головной убор, состоящий из «шамшурки» – матерчатого бархатного или шелкового мешочка, который закрывал, собранные на затылке бабьи косы, и «файшонки» – шарфа с кружевными концами, чаще всего черного цвета (из привозных товаров, а не из местного кружева). Платки и шали носили самые разные: от домотканых – пестрядных и многоремезного ткачества – до шелковых с жаккардовым узором и кашемировых фабричного изготовления. Для закрепления полученных знаний о зауральском костюме дети самостоятельно наряжают куклу, используя данные элементы одежды.

Еще одной характерной особенностью местного костюма были пояса, являющиеся обязательной частью и мужской и женской одежды. Выполнялись они чаще всего на дощечках-топках из привозного многоцветного гаруса очень хорошего качества (нити сохраняют цвет спустя сотню лет) с пышными кистями и переходом тонов, например, от бледно-розового к малиновому. На некоторых поясах ткался геометрический узор, слова молитв или песен. Мужские пояса были шире (до 10 см в ширину), женские – уже (3-4 см). Образцы оригинальных поясов хранятся в Центре русской народной культуры «Лад» города Шадринска, где дети могут их не только рассмотреть, но и попробовать их изготовить. Для наряда своей куклы дети плетут тонкий поясок из цветных шерстяных ниток.

Вызвала у детей любопытство и интересная деталь праздничного мужского костюма Шадринского края на рубеже XIX-XX в.в. – оригинальные по исполнению портянки. Вышитые портянки, как правило, были предсвадебным подарком для жениха или любимого. Их берегли и с гордостью носили, выправляя поверх голенища хромовых сапог вышитый край. Портянки вышивались по-разному: крестом и по продергу, а так же могли быть украшены разными видами кружева.

Информацию об одежде и обуви крестьян мы так же брали из описаний промыслов в Шадринском уезде, оставленных краеведом А.Н. Зыряновым в 60- начале 70-х годов XIX века. «Обувь шьют различных родов: зимнюю и летнюю, а именно: ...сапоги ..., бахилы ..., ботинки женские ..., башмаки ...». Автор отмечает, что во всех селениях есть по человеку, по два и более, умеющих катать шерстяную обувь, а в некоторых местах есть целые корпорации таких промысловиков, в шадринских окрестностях есть так же мастера, которые могут изготовить калоши на заказ [1]. Зафиксированные краеведом сведения свидетельствуют о существовании на данной территории большого количества мастерских по изготовлению кожаной и меховой обуви.

Традиционный русский костюм жителей Шадринского края XVIII-XIX в.в. безусловно, представляет интерес, поскольку полных коллекций традиционной одежды в местных музеях, к сожалению, не сохранилось, имеются лишь отдельные образцы. В ходе изучения экспонатов Шадринского городского краеведческого музея им. В.П. Бирюкова, коллекции крестьянской одежды Дома-музея Т.С. Мальцева (с. Мальцево), а также бесед с информантами во время этнографических экспедиций по селам Курганской области, в особенности Шадринского района, сотрудниками Центра русской народной культуры «Лад» г. Шадринска были установлены наиболее характерные черты традиционной одежды русского населения Зауралья XIX – начала XX веков и выполнена их реконструкция. Именно костюмный фонд Центра русской народной культуры «Лад» послужил основой нарядов нашей куклы, благодаря чему дети имеют возможность не только увидеть русский традиционный Зауральский костюм прошлых веков, но и непосредственно использовать его в игре с куклой, что способствует приобщению к социокультурным истокам Шадринского края, сохранению национальной идентичности, формируя ростки любви к родному Зауралю.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Зырянов, А.Н. Промыслы в Шадринском уезде. Ч. 1 / А.Н. Зырянов. – Шадринск, 1997.
2. История культуры Южного Зауралья. Т. 1. Становление древних цивилизаций. Феодалный и капиталистический периоды : монография. – Курган : Изд-во КГУ, 2005.
3. Касьянова, Л.Г. Ознакомление дошкольников с народными промыслами и ремеслами / Л.Г. Касьянова // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 10. – С. 46-49.
4. Третьяков, А. Шадринский уезд Пермской губернии в хозяйственном отношении / А. Третьяков // Шадринская старина. 1996 : краевед. хрестоматия. – Шадринск : ШГПИ, 1996.
5. Федченко, М.Н. История родного края (Зауралья) : учеб. пособие / М.Н. Федченко. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003.

#### REFERENCES

1. Zyryanov A.N. Promysly v SHadrinskom uezde: ch.1 [Fisheries in Shadrinsky distric: ch.1]. SHadrinsk, 1997.
2. Istoriya kultury YUzhnogo Zauralya. T.1. Stanovlenie drevnih civilizacij. Feodalnyj i kapitalisticheskij periody: monografiya [History of the culture of the Southern Trans-Urals. V.1. Formation of ancient civilizations. Feudal and capitalist periods]. Kurgan: Publ. KGU, 2005.
3. Kasyanova L.G. Oznakomlenie doshkolnikov s narodnymi promyslami i remeslami [Acquaintance of preschool children with folk crafts and handicrafts]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2017, no. 10, pp. 46-49.

4. Tretyakov A. SHadrinskij uезд Permskoj gubernii v hozyajstvennom otnoshenii [Shadrinsk district of the Perm province in the economic sense]. *SHadrinskaya starina: kraeved. hrestomatiya* [Shadrinsk antiquity. 1996.]. SHadrinsk: SHGPI, 1996.
5. Fedchenko M.N. Istoriya rodnogo kraja (Zauralya): ucheb. posobie [History of the native land (Trans-Ural)]. Kurgan: Publ. Kurganskogo gos. un-ta, 2003.

УДК 378.016:796

*И.И. Молодцова,*  
старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Функциональный тренинг для студентов педагогического вуза**

*В данной статье рассматривается применение функционального тренинга на занятиях по физвоспитанию со студентами педагогического вуза. В статье описана возможность применения упражнений функционального тренинга со студентами разных медицинских групп, виды и характеристика упражнений.*

*Функциональный тренинг, тренажеры, мышечные группы.*

*I. I. Molodtsova,*  
Senior Lecturer at the Department of Sports Disciplines and Physical Education  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia

### **Functional training for students of pedagogical university**

*This article discusses the use of functional training in physical education classes with students of pedagogical university. The possibility of using functional training exercises with students of different medical groups, types and characteristics of exercises is described.*

**Keywords:** *Functional training, fitness equipment, muscle groups.*

Функциональный тренинг один из новых этапов развития фитнеса, физической культуры и спорта. Функциональный тренинг предлагает широкие возможности для тренировок людям любого уровня подготовки, возраста, физиологических особенностей и разнообразных потребностей относительно своей физической формы. Особенно это актуально для студенческого возраста. Родоначальниками развития данного направления в России стали тренеры Андрей Жуков и Антон Феокистов.

Основы данного вида тренировок заключаются в том, что движения, используемые в тренировке, имитируют повседневные движения, благодаря чему улучшается функциональная сила участвующих в них мышц. Оборудование, на котором происходит тренировка, позволяет совершать движения не по фиксированной траектории, как на обычных тренажерах, а по свободной — это тяговые тренажеры, амортизаторы, мячи, свободные веса. Поэтому мышцы работают и двигаются самым физиологичным для них образом, именно так, как это происходит в повседневной жизни. Благодаря этому, пропадает излишнее напряжение в суставах и позвоночнике, уменьшается вероятность появления травм, связанных с неестественным положением частей тела во время физической нагрузки, как это бывает на обычных тренажерах. При этом, тренировка

становится с одной стороны более простой, а с другой более эффективной, что позволяет использовать этот вид тренинга для основной, подготовительной и специальной медицинских групп.

Чтобы организм находился в отличной форме, необходимы регулярные физические нагрузки, правильное питание и восстановление. Придерживаясь этих принципов можно эффективно избавиться от усталости, вялости и распространённых заболеваний, связанных с ослаблением иммунитета. Здоровое питание предполагает исключение из рациона вредных продуктов, заменив их на натуральное и сбалансированное питание. Восстановление предусматривает режим труда и отдыха, сон не менее 7-8 часов, а с физической нагрузкой все намного сложнее.

Для положительного результата следует выбрать наиболее оптимальный для каждого занимающегося вид физической нагрузки, который поможет задействовать нужные группы мышц и укрепить весь организм в целом. На сегодняшний день отмечается разнообразие видов спорта и фитнеса, поэтому к оптимальному выбору необходимо подходить с особой тщательностью. Одним из эффективных видов физической нагрузки является функциональный тренинг.

Данный вид тренировки существенно отличается от привычных для многих видов спорта. Большинство из них направлены на уменьшение массы тела, избавление от жировых отложений или наращивание мышц. Функциональный тренинг позволяет поддерживать в тонусе те мышцы, которые задействуются в обычной жизни и необходимы для совершения повседневных задач. Благодаря довольно простым упражнениям, можно тренировать абсолютно все группы мышц, в том числе и глубокие, которые сложно задействовать в процессе обычных силовых или кардиотренировок. Это важно, так как именно эти мышцы отвечают за поддержку позвоночника, ровную осанку, правильную походку, а также за противодействие силам гравитации и удержание тела в вертикальном положении. Кроме того, благодаря функциональному тренингу можно существенно улучшить координацию движений, выносливость и мышечную силу. Регулярные тренировки смогут превратить повседневные движения в правильную и динамичную работу организма [3, с. 64].

Первая и самая важная особенность функционального тренинга, которая заслуживает внимания, - это его универсальность. Заниматься функциональным тренингом могут люди разного возраста, начиная от школьников и студентов, и заканчивая пенсионерами. Дело в том, что в каждом возрасте организм требует повышенной заботы, и, чем раньше начать готовить организм к предстоящим трудностям, тем проще в дальнейшем будет с ними справиться. Людям, регулярно занимающимся физической культурой и спортом, гораздо легче выполнять любые физические нагрузки, в том числе и повседневные. Кроме того, упражнения, входящие в комплекс функционального тренинга, не требуют никакой особой спортивной подготовки. Это говорит о его доступности для всех и каждого. Если большинство видов спорта предполагают неестественные для организма человека движения и манипуляции с тяжёлыми весами, то функциональный тренинг основан на совершенно противоположных принципах. Все упражнения, входящие в тренировочный комплекс повторяют обычные движения тела, которые делает практически каждый человек достаточно часто. Поэтому для их выполнения не придётся долго думать и прилагать много усилий. Что касается веса, то, в основном, в процессе функционального тренинга используется вес собственного тела, либо небольшие дополнительные веса. Это помогает не только развивать мышцы, но и укреплять их, готовя к выполнению обязательных задач. Такие тренировки способствуют не только увеличению

силы и выносливости, но и улучшению гибкости, координации движений, а также равновесия [2, с. 64].

Ещё одна особенность и отличительная черта функционального тренинга – это его вариативность. Благодаря тому, что в процессе занятий необходимо выполнять как можно более простые и естественные для организма движения, их количество может быть настолько велико, что каждая новая тренировка будет состоять из уникальных и не повторяющихся комплексов, задействующих различные группы мышц постепенно укрепляя их. Это в свою очередь будет повышать интерес студентов к занятиям физической культурой и спортом.

Таким образом, заниматься функциональным тренингом сможет каждый желающий и не только в спортзале, но и в домашних условиях, предварительно изучив правила и рекомендации, которые следует соблюдать в процессе любых физических нагрузок во избежание нежелательных травм.

Выделим преимущества данного вида физической нагрузки. Прежде всего, в процессе занятий, предполагающих выполнение максимально естественных для организма движений, работают не только мышцы, но и связки и костная система. Они получают определённый уровень нагрузки, которая создаётся при реальной жизни и, благодаря этому, постоянно укрепляется. Это позволяет существенно снизить вероятность переломов, растяжений и других травм.

Нагрузка, которой подвергается организм в процессе функционального тренинга, равномерно распределяется, задействуя и мышцы и связочный аппарат. Это позволяет увеличить продуктивность тренировки и ускорить процесс сжигания калорий, что, непременно, будет полезно тем, кто стремится избавиться от избыточного веса.

Следует также учесть, что усложнение функциональных тренировок осуществляется не за счёт увеличения используемого веса, а при помощи усложнения выполняемых движений. Таким образом, в процессе тренировки можно избежать нежелательного чрезмерного напряжения в суставах и позвоночнике, что сведёт вероятность травм к минимуму. Всё это делает функциональный тренинг идеальным для тех, кто хочет улучшить своё состояние здоровья и сохранить тело красивым и подтянутым на долгие годы, не прилагая для этого особых усилий [3, с. 65].

Как правило, в процессе функциональной тренировки используются тренажёры со свободной траекторией движений, которые позволяют выполнять сразу несколько различных упражнений, задействуя при этом максимальное количество мышц. В число наиболее оптимальных тренажёров, используемых при функциональном тренинге, входят тяговые тренажёры с возможностью самостоятельно менять вес, мячи, свободные веса, амортизаторы и батуты. Среди специальных тренажёров для функционального тренинга используются.

Медбол. Можно использовать как нестабильную опору например, во время планки или как своего рода утяжелитель. Медбол может представляться в различных весах, а так же иметь рукоятки для хвата.

Фит-бол. Упражнения на фит-боле в фитнес центрах выносят в отдельную тренировку. С помощью фит-бола можно прорабатывать множество мышц, включая мышцы пресса. Фит-бол используют как опору во время выполнений упражнений, так и в качестве утяжеления.

Резиновый амортизатор. Во время работы с данным оборудованием отсутствует инерция веса, которая характерна для утяжелителей. Существует множество эффективных упражнений с амортизатором, в домашних условиях, стоит лишь включить

воображение.

**BOSU.** Тренировка на BOSU (нестабильной платформе) развивает координацию и баланс.

**TRX.** Упражнения для TRX более чем разнообразны, они задействуют только вес собственного тела, данное приспособление отлично подходит как для тренировок в тренажерном зале, так и дома [6, с. 16].

Как правило, именно на таких тренажерах работает максимальное количество мышц, которые не задействуются в процессе выполнения упражнений на обычных силовых или кардиотренажерах. Помимо этого, не имея четкой фиксации, тело старается удержать равновесие, что приводит к работе внутренних мышц и укреплению позвоночника. Количество затрачиваемой на это энергии становится залогом сжигания большого объема калорий и придания телу изящного силуэта. При занятиях на батуте появляется дополнительное преимущество, так как во время приземления, его пружинящая поверхность принимает на себя основную часть ударной нагрузки, убергая тем самым суставы от чрезмерного воздействия. В некоторых случаях, функциональная тренировка является дополнением к силовой, выполняя роль разминки, позволяя подготовить мышцы и организм к предстоящим нагрузкам. То есть ее можно использовать и в подготовительной и в основной части занятия.

Начинать функциональную тренировку необходимо с разминки, которая включает в себя кардионагрузку: легкий бег, быструю ходьбу, прыжки на скакалке. Продолжением разминки служат упражнения для улучшения мобильности суставов и эластичности связок: наклоны, повороты и круговые движения. Дополнительный разогрев необходим именно тем мышцам, которые будут максимально задействованы во время занятий.

Сегодня функциональный тренинг предлагают как способ увеличения координации, мышечной силы и выносливости – и, в конечном счете, строить тело, более приспособленное для повседневной жизни и спортивной работы.

Основной принцип функционального тренинга – адаптация к нагрузкам, которые определяют появление функциональной силы, гибкости, стабильности, равновесия и координации. Этот тип тренинга – идеальный способ максимизировать также и спортивную подготовку. Это дает возможность студентам подтянуть отстающие или слабые в развитии мышечные группы. Дополняя традиционную силовую тренировку, функциональный тренинг может проводиться также и как отдельная тренировка с оборудованием или без него. В качестве оборудования обычно используют свободные веса, тяговые тренажеры, амортизаторы, оборудование для тренировки баланса и т.д. Обычно такое оборудование есть в каждом Вузе, что делает возможным активное применение функционального тренинга на занятиях по физвоспитанию со студентами разного уровня здоровья и подготовки.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кокорев, Д.А. Кроссфит тренировки как инновационный компонент в физическом воспитании студентов [Текст] / Д.А. Кокорев // Приоритетные направления развития науки и образования. – 2016. – №1(8). – С. 134-137.
2. Кокорев, Д.А. Методика использования функционального многоборья (кроссфита) в процессе физического воспитания студентов [Текст] / Д.А. Кокорев, Д.В. Выприков, О.В. Везеницын // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 9. – С. 16-18.
3. Лебедихина, Т.М. Тренировочная система кроссфит [Текст] / Т.М. Лебедихина, В.А. Станкевич. – Екатеринбург : УрФУ, 2013. – 66 с.

4. Мирошников, А.Б. Методология функционального тренинга [Электронный ресурс] / А.Б. Мирошников. – Режим доступа: <http://www.khisyamov.ru/lib/articles/1188/>.
5. Мякинченко, Е.Б. Развитие локальной мышечной выносливости в циклических видах спорта [Текст] / Е.Б. Мякинченко, В.Н. Селуянов. – М. : ТВТ Дивизион, 2009. – 360 с.
6. Самыличев, А.С. Теория и методика физической культуры [Текст] / А.С. Самыличев. – Нижний Новгород : Цветной мир, 2013. – 36 с.

## REFERENCES

1. Kokorev D.A. Krossfit trenirovki kak innovacionnyj komponent v fizicheskom vospitanii studentov [Crossfit training as an innovative component in the physical education of students]. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya* [Priority directions of development of science and education], 2016, no. 1(8), pp. 134-137.
2. Kokorev D.A., Vyprikov D.V., Vezenicyn O.V. Metodika ispolzovaniya funkcionalnogo mnogoborya (krossfita) v processe fizicheskogo vospitaniya studentov [The technique of using functional all-round (crossfit) in the process of physical education of students]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 2016, no. 9, pp. 16-18.
3. Lebedihina T.M., Stankevich V.A. Trenirovochnaya sistema krossfit [Training system crossfit]. Ekaterinburg: UrFU, 2013. 66 p.
4. Miroshnikov A.B. Metodologiya funkcionalnogo treninga [Elektronnyi resurs] [Methodology of functional training]. URL: <http://www.khisyamov.ru/lib/articles/1188/>.
5. Myakinchenko E.B., Seluyanov V.N. Razvitie lokalnoj myshechnoj vynoslivosti v ciklicheskih vidah sporta [Development of local muscular endurance in cyclic sports]. Moscow: TVT Divizion, 2009. 360 p.
6. Samylichev A.S. Teoriya i metodika fizicheskoy kultury [Theory and methods of physical culture]. Nizhnij Novgorod: Cvetnoj mir, 2013. 36 p.

УДК 613

*А.М. Плещев,*  
доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
Sportclub-Shgpi@yandex.ru

### Главные составляющие здорового образа жизни

*В статье раскрываются основные аспекты здорового образа жизни, проводится параллель между здоровьем и здоровым образом жизни, анализируются компоненты здорового образа жизни.*

*Здоровье, составляющие ЗОЖ, компоненты ЗОЖ.*

*A.M. Pleshchev,*  
Associate Professor at the Department of Sports Disciplines and Physical Education  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
Sportclub-Shgpi@yandex.ru

### The main components of a healthy lifestyle

*The article reveals the main aspects of a healthy lifestyle, a parallel between health and a healthy lifestyle is made and the components of a healthy lifestyle are analyzed.*

**Keywords:** Health, components of a healthy lifestyle, components of healthy life.

Понятие «здоровье» взаимосвязано с понятием «образа жизни», определяющемся как устойчивый способ жизнедеятельности представителей социума, сложившейся в определенных социально-экономических условиях. Образ жизни нашего многочисленного населения проявляется в трудовой деятельности, в сфере досуга, в удовлетворении материальных и духовных потребностей, в нормах общения и поведения.

Сегодня в сфере социально-культурной сфере появились огромные возможности организации досуга подростков. Но, многие подростки вместо занятий, способствующих социокультурному росту, выбирают времяпрепровождение, останавливающее или даже разрушающее этот рост.

Одним из самых эффективных способов противодействия подобным негативным факторам является формирование основ здорового образа жизни (ЗОЖ). Сегодня, когда стало вполне очевидно, что усилий одной медицины в борьбе с данными негативными явлениями недостаточно, возрастает интерес специалистов к процессам формирования и пропаганде здорового образа жизни среди населения и особенно молодежи [3].

Представители медицины не устают повторять, что большинство болезней современного человека провоцируются, прежде всего, нездоровым образом жизни. В связи с чем именно здоровый образ жизни стал рассматриваться как основа профилактики всевозможных заболеваний.

Наглядным примером этого служит ситуация в Соединенных штатах Америки, где наблюдается снижение смертности детей на 80% и снижение смертности взрослого населения страны на 94%, а также ожидаемое увеличение продолжительности жизни на 85% связано не с колоссальным развитием медицины и улучшением жизненных условий жизни, а именно с изменением образа жизни американцев. К сожалению, следует констатировать факт, что в нашей стране 78% мужчин и 52% женщин ведут нездоровый образ жизни[3].

В современной литературе, в рекламных роликах, на уровне бытового общения, также через иные информационные каналы зачастую возможность сохранения здоровья и продления молодости преподносится через рекламу определенного средства, которое обладает «чудодейственными свойствами» (пищевые добавки, тренинги, очищение организма и др.).

Но опыт показывает, что стремление к здоровью через одно из средств, абсолютно неверно, так как любое из них не может влиять положительно на все функциональные взаимосвязи систем, которые формируют организм человека и отношение человека с природой. [5].

Таким образом, структура здорового образа жизни составляет принципиальное единство всех сторон бытового, материального, природного, социально-культурного и духовного бытия человека.

Не сложно увидеть, что каналы здоровой жизнедеятельности личности выделяются следующими особенностями:

1. Всякое средство воздействует на организм человека комплексно, а не на какую-либо конкретную систему.
2. Любые средства жизнеобеспечения доступны по всем каналам.

Только следуя этим условиям, человек может обеспечить себе полную интересных и важных событий. В ней будет находиться место для систематических занятий, полезных для здоровья и при этом, не будет возникать постоянное чувство нехватки времени.

Важные составляющие здорового образа жизни - это также правильные моральные и этические ценности личности. К важным составляющим здорового образа жизни относится распорядок дня, режим труда и отдыха, режим сна, правильное питание и дыхание, а так же избавление от вредных привычек и закаливание.

Значительное место в режиме дня человека отводится установленному жизненному ритму.

Режим каждого человека должен включать в себя конкретное время для работы, отдыха, еды, сна. При этом, рациональный режим дня, как необходимый элемент здорового образа жизни, характеризуется не строгими графиками с поминутно рассчитанным запасом времени для каждого дела на каждый день, а именно рациональностью и пользой для каждого конкретного организма.

При правильном и строгом соблюдении режима дня у человека вырабатывается оптимальный ритм деятельности организма, который создает необходимые условия для работы и отдыха и способствует профилактике заболеваемости, улучшению и повышению производительности труда[1].

Правильно сформированный процесс труда основан на здоровом образе жизни. Среди ученых существует несколько ошибочное мнение о вредном воздействии труда на человека. Данный факт сторонники подобной точки зрения объясняют вредным воздействием, вызывающим чрезмерный «износ» организма, усиленный расход сил и ресурсов, что непременно приводит к преждевременному старению.

Однако, физический и умственный труд не только не вреден, а скорее полезен. Систематическая, посильная и хорошо организованная трудовая деятельность благотворно влияет на нервную, сердечнососудистую, костно-мышечную системы. В большинстве случаев перенапряжение и переутомления человека находят свою причину не в своем труде, а в его неправильном режиме.

Необходимо правильно и рационально распределять силы и физические возможности во время выполнения как умственной, так и физической работы. Рациональный, размеренный труд продуктивен и полезен для здоровья человека.

Основным компонентом, который формирует здоровый образ жизни - это правильное питание.

В процессе организации правильного питания, необходимо строго следовать определенным законам, нарушение которых грозит серьезными проблемами.

Первый закон - равномерность получаемой и потребляемой энергии. Когда организм человека получает больше энергии, чем расходует, то есть потребляет большее количество пищи, необходимой для нормального развития и хорошего самочувствия – это наверняка будет грозить полнотой. Сейчас более трети населения России, включая подростков, имеют лишний вес.

Второй закон правильного питания заключается в разнообразии питания. Ежедневный рацион человека должен в полной мере удовлетворять потребности человека и содержать в оптимальном количестве белки, жиры, углеводы, витамины, минеральные вещества, а также пищевые волокна. Большинство этих веществ не образуются в организме, поэтому должны поступать с пищей. Недостаток, или еще хуже, отсутствие даже одного из них, будет приводить к болезням и даже смерти, это, например, касается витамина С.

Для поддержания нормального функционирования нервной системы и организма у человека есть необходимость в полноценном сне. По словам русского физиолога И. П. Павлова именно сон является своего рода торможением, предохраняющим нервную

систему человека от чрезмерного переутомления. Сон для восстановления сил организма должен быть полноценным и длительным. Недостаточный сон приведет к утреннему раздражению и головной боли. При этом потребность во сне у каждого организма разная. Многолетними наблюдениями ученых установлено, что средняя норма полноценного сна составляет порядка восьми часов. При этом некоторые используют время для сна как резерв для выполнения определенных дел, несмотря на то, что систематическое недосыпание приводит к снижению работоспособности и развитию хронической усталости[4].

Спать следует в хорошо проветренном помещении, а в теплое время года с открытым окном. В помещении нужно выключить свет и обеспечить тишину.

Дыхание является важнейшей функцией организма, с которой тесно взаимосвязано кровообращение, обмен веществ, мышечная деятельность. Осуществляется дыхание при непосредственном участии центральной нервной системы и выполняется автоматически.

В процессе произвольной регуляции дыхания, в определенных пределах, возможна сознательная регуляция глубины и частоты дыхания, также возможна задержка его, сочетание дыхания с движениями и т. п. Способности управления своим дыханием развиты у разных людей неодинаково, но с помощью специальных упражнений, каждый может улучшить эту способность.

Следующий фактор формирования здорового образа жизни – отказ от вредных привычек, таких как курение, употребление алкоголя и наркотиков. Вредные привычки значительно разрушают и подрывают здоровье, сокращают продолжительность жизни, негативно влияют на работоспособность и здоровье будущих детей. Как правило, приобщаться к здоровому образу жизни начинают именно с отказа от вредных привычек, в частности, от курения. Так-же особенно вредное влияние на организм подростка, его физическое развитие оказывает алкоголь. Злоупотребление спиртными напитками всегда сопровождается и социальными последствиями, которые приносят вред окружающим, как близким людям, так и обществу в целом [2].

Значительная польза закаливающих процедур доказана многочисленными практическими исследованиями. На сегодняшний день известно большое количество закаливающих процедур как воздушных, так и водных.

Массаж – является системой механического и рефлекторного воздействий на ткани и органы человеческого организма в восстановительных и лечебных целях.

Оптимальный двигательный режим – это важнейшее условие поддержания здорового образа жизни. Он основан на систематических занятиях физическими упражнениями и спортом. Физическая культура и спорт служат важным средством воспитания подрастающего поколения. Для эффективной борьбы и профилактики заболеваний следует тренировать одно из самых важных качеств здорового организма – выносливость в сочетании с закаливанием и другими компонентами здорового образа жизни, которые создадут растущему организму надежный барьер против многих болезней.

Для тех, кто ведет малоподвижный образ жизни, крайне важны физические упражнения на воздухе, такие как ходьба и продолжительная прогулка. Регулярные прогулки будут благотворно влиять на организм человека, чрезмерно не перегружая его. Также будет улучшаться самочувствие и планомерно повышаться работоспособность. Ходьба – это сложно координированный двигательный акт, управляемый нервной системой, осуществляемый при участии практически всего мышечного аппарата тела. Для

большей эффективности нагрузку необходимо дозировать индивидуально и постепенно, планомерно наращивать по темпу и объему.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Артемьева, Т. Система Амосова / Т.Артемьева // Будь здоров. – 2011. – № 1. – С. 32-39.
2. Веленский, М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – М. : Кнорус, 2013. – 68 с.
3. Воронова, Е.А. Здоровый образ жизни в современной школе / Е.А. Воронова. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 89 с.
4. Назарова, Е.Н. Основы здорового образа жизни / Е.Н. Назарова, Ю.Д. Жилов. – М. : Академия, 2013. – 45 с.
5. Полтавцева, Н.В. Приобщаем дошкольников к здоровому образу жизни / Н.В. Полтавцева. – М. : Сфера, 2012. – 90 с.

#### REFERENCES

1. Artemeva T. Sistema Amosova [Amosov System]. *Bud zdorov [Be healthy]*, 2011, no. 1, pp. 32-39.
2. Velenskij M.YA, Gorshkov A.G. Fizicheskaya kultura i zdorovyj obraz zhizni studenta [Physical culture and a healthy lifestyle of the student]. Moscow: Knorus, 2013. 68 p.
3. Voronova E.A. Zdorovyj obraz zhizni v sovremennoj shkole [Healthy lifestyle in a modern school]. Rostov-on-don: Feniks, 2014. 89 p.
4. Nazarova E.N., ZHilov YU.D. Osnovy zdorovogo obraza zhizni [Basics of a healthy lifestyle]. Moscow: Akademiya, 2013. 45 p.
5. Poltavceva N.V. Priobschaem doshkolnikov k zdorovomu obrazu zhizni [Let's pre-school children to a healthy lifestyle]. Moscow: Sfera, 2012. 90 p.

УДК 316.477

*Н.Я. Прокопьев,*  
доктор медицинских наук, профессор кафедры управления физической культурой и  
спортом

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

г. Тюмень, Россия

pronik44@mail.ru

*Л.И. Пономарева,*

доктор педагогических наук, профессор

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск, Россия

ldm1020@mail.ru

### **Возраст человека и его творческий потенциал (сообщение 1)**

*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 лиц пожилого и*

*старческого возраста, проживающие в различных странах мира, занимающихся литературной деятельностью.*

*Литературная деятельность, продолжительность жизни.*

*N.Ya. Prokop'ev,*  
Doctor of Medical Sciences, Professor at the Department of Management of Physical  
Education and Sport  
Tyumen State University  
Tyumen, Russia  
pronik44@mail.ru  
*L.I. Ponomareva,*  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
ldm1020@mail.ru

### **The age of the person and his creativity (message 1)**

*In the article, based on the study of accessible periodicals, a short narrative is given about the fact that the active creative life of an elderly or an old man engaged in a favorite business contributes to the extension of his life. The life expectancy of elderly and elderly people living in various countries of the world engaged in literary activity is analyzed.*

**Keywords:** *literary activity, life expectancy.*

**«Жизнь на десять процентов состоит из того,  
что вы в ней делаете,  
а на девяносто – из того, как вы её принимаете».**

**Уильям Сомерсет Моэм**

**Актуальность.** Вопросы здоровья, активного долголетия и старения всегда были и будут предметом всестороннего изучения и осмысления, при этом нужно не просто долго жить, но и оставить после себя след в истории.

В статье, основанной на изучении биографий многих выдающихся писателей различных стран мира, мы показываем, что в различные периоды жизни они добивались максимальных результатов как писатели. Причем основное внимание уделяем лицам старше 60 лет, т.е. пожилого и старческого возраста.

**Цель:** базируясь на изучении биографий писателей различных стран мира показать безграничные возможности человека независимо от его возраста.

**Материал и методы.** Проведено изучение более 100 доступных источников периодических изданий, отражающих жизненный и творческий путь 17 выдающихся писателей различных стран мира, оставивших значительный след в истории мировой цивилизации.

**Результаты исследования.** Период жизни до 20 лет мы будем считать временем, необходимым для взросления и всестороннего получения знаний. Период 21-35 лет соответствует максимальным физическим и интеллектуальным возможностям организма. Зрелый возраст (35-60 лет) – возраст расцвета сил. Николай Александрович 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. На примере жизнеописания выдающихся писателей мы показываем, что творчество возможно в любом возрасте и, что самое главное, возраст творчеству не помеха.



**Авенариус Василий (Вильгельм) Петрович** (10 октября 1839 – 9 ноября 1923) – отечественный писатель, поэт, автор фольклорных сборников для детей и жизнеописаний писателей-классиков. Прожил 84 года.

В 1861 году окончил физико-математический факультет Санкт-Петербургского университета со степенью кандидата естественных наук и с 1862 по 1908 год находился на государственной службе.

Первый поэтический сборник – «Стихотворения» (вып. 1-2, СПб, 1859; вып. 3, СПб, 1860) остался незамеченным. Обратил на себя внимание антинигилистическими повестями «Современная идиллия» (1865) и «Поветрие» (1867), вошедшими в книгу «Бродящие силы» (СПб, 1867).

В 70-е годы начал писать для детей, тесно сотрудничая с детскими журналами: «Родник», «Детское чтение», «Задушевное слово». Составил и издал популярные фольклорные сборники «Книга о киевских богатырях» (СПб, 1876) и «Книга былин» (СПб, 1880).



Создал биографические повести: «Отроческие годы Пушкина» (1886); «Юношеские годы Пушкина» (1888); «Гоголь-гимназист» (1897); «Гоголь-студент» (1898); «Школа жизни великого юмориста» (1899); «Детские годы Моцарта» (1901); «Создатель русской оперы – Глинка» (1903); «Молодость Пирогова» (1909).

**Грот Яков Карлович** (15 [27] декабря 1812 – 24 мая [5 июня] 1893) – российский филолог и писатель.

С 1840 года профессор Императорского Александровского университета, с 1858 года академик, с 1889 года вице-президент Российской Императорской академии наук. Действительный тайный советник. Прожил 80 лет.

Автор уникальных по содержанию книг: «Жизнь Державина: по его сочинениям и письмам и по историческим документам», Т.1 – СПб: 1880. – 1043 с.; «Жизнь Державина: по его сочинениям и письмам и по историческим документам», Т.2 – СПб: 1883. – 664 с.; «Пушкин, его лицейские товарищи и наставники» – СПб: 1887. – 320 с.

Похоронен в Санкт-Петербурге на Новодевичьем кладбище.



**Крылов Иван Андреевич** (2 (13) февраля 1769 – 9 (21) ноября 1844) – русский баснописец, переводчик, писатель. Действительный член Императорской Российской академии (1811), ординарный академик Императорской Академии наук по Отделению Русского языка и словесности (1841). Издатель сатирико-просветительских журналов. Прожил 75 лет.

Автор 236 басен, собранных в девять прижизненных сборников. В возрасте 68 лет выучил греческий язык и затем 7 лет активно занимался

переводами.

В честь И.А. Крылова было издано ряд почтовых марок.



**Маршак Самуил Яковлевич** (22 октября (3 ноября) 1887– 4 июля 1964) – отечественный поэт, драматург и переводчик, литературный критик, сценарист. Прожил 76 лет.

Родился Самуил Маршак в 1887 году в Воронеже в еврейской семье. В кратком переводе с иврита его фамилия означает – «наш учитель (ивр. ק"מ מהרש)». Начальное образование Маршак получил в гимназии, причем учитель словесности привил любовь к классической поэзии, поощрял первые литературные опыты, выделял его талант среди других учащихся класса и считал его самым одаренным.

Уже в школьные годы им были написаны первые стихи, а известный критик В. В. Стасов, прочтя одну из поэтических тетрадей мальчика, помог ему поступить в

гимназию Петербурга.

«Познакомившись с моими стихами, Владимир Васильевич подарил мне целую библиотечку классиков, а во время наших встреч много рассказывал о своем знакомстве с Глинкой, Тургеневым, Герценом, Гончаровым, Львом Толстым, Мусоргским. Стасов был для меня как бы мостом чуть ли не в пушкинскую эпоху», писал Маршак.



Маршак является автором ставших классическими переводов сонетов Уильяма Шекспира, песен и баллад Роберта Бёрнса, стихов Уильяма Блейка, У. Вордсворта, Дж. Китса, Редьярда Киплинга, Э. Лира, А. А. Милна, Джейн Остин, Ованеса Туманяна, а также произведений украинских, белорусских, литовских, армянских поэтов. Автор популярных детских книг.

Лауреат Ленинской (1963) и четырёх Сталинских премий (1942, 1946, 1949, 1951).

Похоронен на Новодевичьем кладбище в Москве.

В честь Маршака в нашей стране была издана почтовая марка.



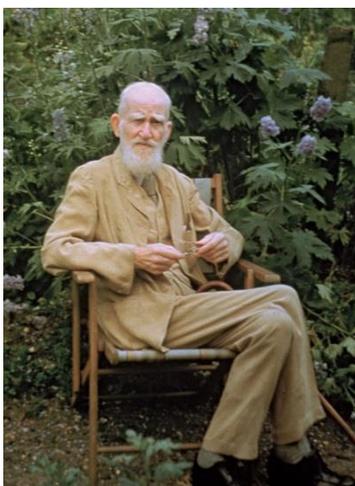
**Войнич Этель Лилиан** (Ethel Lilian Voynich; 11 мая 1864 – 27 июля 1960) – ирландская и английская писательница, композитор. Дочь английского профессора математики Джорджа Буля, жена Михаила Вильфреда Войнича. Прожила 96 лет, из них два года в России, где служила гувернанткой преподавательницей музыки и английского языка в семье Веневитиновых в Воронежской губернии. Одна из ее книг так и называлась: «Юмор России».

Отец Войнич умер вскоре после её рождения. Ее мать, Мери Эверест (Mary Everest), была дочерью профессора греческого языка. Их фамилия довольно известна в мире, потому что самая высокая горная вершина в Гималаях была названа в честь дяди Мери Эверест – Джорджа Эвереста (Sir George Everest).

Под впечатлением общения с русским писателем Сергеем Михайловичем Кравчинским (1851 – 1895), известным под псевдонимом С. Степняк, а также биографий великих итальянских патриотов Джузеппе Гарибальди и Джузеппе Мадзини, Войнич создала образ и характер героя своей книги – Артура Бертон, Овода. Кстати, такой же псевдоним имел знаменитый древнегреческий философ Сократ (470 г. до н.э. – 399 г. до н.э.).

В 1897 году её книга «Овод» была издана в США и Англии, а в следующем году в России, где роман имел грандиозный успех. В её честь назван кратер на Венере.

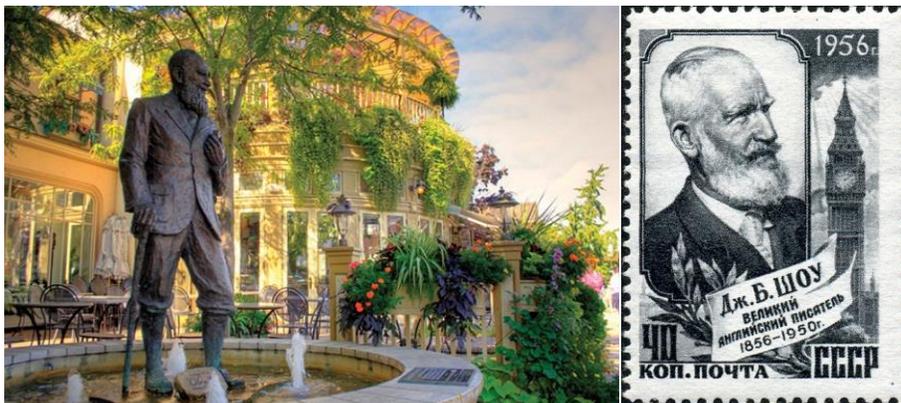
**Шоу Джордж Бернард** (George Bernard Shaw; 26 июля 1856 – 2 ноября 1950) – выдающийся английский драматург и романист ирландского происхождения, Общественный деятель. Один из основателей Лондонской школы экономики и политических наук. После Уильяма Шекспира второй по популярности драматург в английском театре. Умер в возрасте 94 лет.



Шоу единственный человек, удостоенный одновременно Нобелевской премии по литературе (в 1925 году) и премии «Оскар» (в 1938 году за сценарий фильма «Пигмалион»). 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».*

Бернард Шоу был не только лично знаком со Сталиным, но и поддерживал его политику: *«Сталин – очень приятный человек и действительно руководитель рабочего класса... Сталин – гигант, а все западные деятели – пигмеи».*



Почтовая марка СССР

Памятник Бернарду Шоу



**Линдгрен Астрид** (Astrid Lindgren; 14 ноября 1907 – 28 января 2002) – всемирно известная шведская писательница. Прожила 94 года.

Линдгрен написала более ста книг, часть из них переведены на многие языки мира. Её произведения изданы почти в 60 странах мира.

- 1945 – «Пеппи поселяется на вилле «Курица»
- 1946 – «Пеппи отправляется в путь»; «Знаменитый сыщик Калле Блюмквист»
- 1947 – «Мы все из Бюллербю»
- 1948 – «Пеппи в стране Веселии»
- 1949 – «Снова о детях из Бюллербю»
- 1951 – «Знаменитый сыщик Калле Блюмквист рискует»
- 1953 – «Калле Блюмквист и Расмус»
- 1954 – «Мио, мой Мио»
- 1955 – «Малыш и Карлсон, который живет на крыше»
- 1962 – «Карлсон, который живет на крыше, опять прилетел»
- 1963 – «Эмиль из Леннеберги»
- 1966 – «Новые проделки Эмиля из Леннеберги»
- 1968 – «Карлсон, который живет на крыше, проказничает опять»
- 1981 – «Рони, дочь разбойника». В 2015 году шведский банк выпустил серию



купюр достоинством в 20 крон, на которых изображена Астрид Линдгрэн.

Банкнота с изображением Астрид Линдгрэн  
Памятник Астрид Линдгрэн.



**Сэлинджер Джером Дэвид** (Jerome David Salinger, 1 января 1919 – 27 января 2010) – американский писатель прожил 91 год.

Автор культового романа «Над пропастью во ржи». Его перу принадлежат:

- 1940 – Подrostки; Повидайся с Эдди
- 1941 – Виноват, исправлюсь; Душа несчастливой истории
- 1942 – Затянувшийся дебют Лоис Тэггетт; Неофициальный рапорт об одном пехотинце
- 1943 – Братья Вариони; Опрокинутый лес
- 1944 – По обоюдному согласию; Мягкосердечный сержант; Последний день последнего увольнения; Раз в неделю - тебя не увидит
- 1945 – Элейн; Я сумасшедший; Солдат во Франции; Сельди в бочке; Посторонний
- 1946 – Легкий бунт на Мэдисон-авеню
- 1948 – Знакомая девчонка
- 1949 – Человек, который смеялся; В лодке
- 1951 – И эти губы, и глаза зелёные
- 1952 – Голубой период де Домье-Смита
- 1953 – Тедди
- 1955 – Выше стропила, плотники
- 1959 – Симор: Введение
- 1965 – 16-й день Хэпворта.



**Саррот Натали** (Nathalie Sarraute, 18 июля 1900 – 19 октября 1999) – французская писательница русского (при рождении Наталья Ильинична Черняк) происхождения (родилась в Иваново-Вознесенске), адвокат. Прожила 99 лет.

Говорить по-французски научилась в 2 года, а писать – в 3 года. В возрасте 8 лет переехала к отцу в Париж, где окончила школу, а в Сорбонне получала высшее образование. В 1925 году закончила юридический факультет в Парижском университете и была принята в коллегия адвокатов, где и проработала до 1940 года.

Основные произведения Натали Саррот (всего более 20, в том числе несколько пьес для радио):

- Тропизмы /Tropismes, 1939
- Портрет неизвестного /Portrait d'un inconnu, 1949
- Мартеро /Martereau, 18 mai 1953
- Эра подозрения /L'ère du soupçon, Mars 1956
- Планетарий /Le planétarium, 13 mai 1959

- Золотые плоды /Les Fruits d'or, 1963
- Le silence suivi de Le mensonge, 1967
- Между жизнью и смертью /Entre la vie et la mort, 22 avril 1968
- Isma ou Ce qui s'appelle rien suivi de Le silence et Le mensonge, 1970.
- Вы слышите их? /Vous les entendez?, 17 janvier 1972
- Говорят глупцы /"disent les imbéciles", 2 septembre 1976
- Театр /Théâtre contenant Elle est là (E.O.), Le Mensonge, Isma 18 octobre 1978
- L'usage de la parole, 08 février 1980
- Pour un oui ou pour un non, 25 janvier 1982
- Детство /Enfance, 1983
- Paul Valéry et l'enfant d'éléphant suivi de Flaubert le précurseur, 1986
- Tu ne t'aimes pas, 1989
- Здесь /Ici, 1995
- Откройте /Ouvrez, 1997



**Дюморье Дафна** (Daphne du Maurier; 13 мая 1907 – 19 апреля 1989) – английская писательница и биограф. С 1952 года член Королевского литературного общества. Прожила 82 года.

Творчество писательницы известно в первую очередь такими произведениями, как роман «Ребекка» и рассказ «Птицы», которые были экранизированы Альфредом Хичкоком.

В 1977 году была награждена «Американской премией за мастерство в детективной литературе».

Была возведена в достоинство дамы-командора ордена Британской империи.

В 1938 году получила Национальную книжную премию США.



**Гессе Герман** (Hermann Karl Hesse; 2 июля 1877 – 9 августа 1962) – швейцарский писатель и художник немецкого происхождения. Лауреат Нобелевской премии. Прожил 85 лет.

Будучи сыном христианских миссионеров, он в 1891 начал изучать теологию в Маульбронне, но уже через год бросил это занятие, работал механиком и книготорговцем. В 1912 Гессе эмигрировал в Швейцарию и в 1923 получил швейцарское гражданство.

Романы:

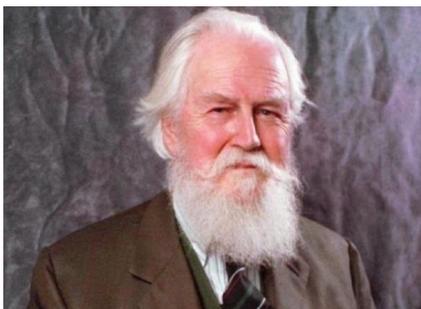
- 1904 – Петер Каменцинд / Peter Camenzind
- 1906 – Под колесом / Unterm Rad
- 1910 – Гертруда / Gertrud
- 1912 – Росхальде / Rosshalde
- 1915 – Кнульп / Knulp
- 1919 – Демиан / Demian
- 1922 – Сиддхартха / Siddhartha

- 1927 – Степной волк / Der Steppenwolf



**Рис Джин** (Jean Rhys), имя при рождении – Элла Гвендолин Рис Уильямс (Ella Gwendolen Rees Williams); 21 августа 1890 – 14 мая 1979) – вест-индская и английская писательница, романистка и эссеистка.

В 1966 году в возрасте 76 лет издала свой роман «Широкое Саргассово море», принесший ей мировую славу.



**Робертсон Дэвис** (полное имя – Уильям Робертсон Дэвис, англ. Robertson Davies; 28 августа 1913 – 2 декабря 1995) – канадский писатель-прозаик, драматург, критик, журналист. Ректор Мэсси Колледжа и профессор Тринити Колледжа Университета Торонто. Прожил 82 года.

Робертсон Дэвис стал писать романы после выхода на пенсию. Широкую известность получил после выхода философско-магической «Дептфордской трилогии» (романы «Пятый персонаж», 1970; «Мантикора», 1972; «Мир чудес», 1975). В 1980 годах издал ещё одну трилогию – «Корнишская трилогию» (романы «Мятежные ангелы» (The Rebel Angels), 1970 (на русском языке вышел в 2012 г.); «Что в костях заложено» (What's Bred in the Bone), 1985 (на русском языке вышел в 2012 г.); «Лира Орфея» (The Lyre of Orpheus), 1989 (русское издание – 2013 г.).

В 1993 году был номинирован на Нобелевскую премию по литературе.



**Крисп Квентин** (Quentin Crisp, имя при рождении *Denis Charles Pratt*; 25 декабря 1908 – 21 ноября 1999) – английский писатель и актёр. Прожил 91 год.

В возрасте 59 лет на основе собственной жизни в 1968 году издал мемуарный роман «Голый чиновник». Через 11 лет по его биографии был снят фильм.



**Кауфман Бел** (Белла Михайловна Койфман, Bel Kaufman; 10 мая 1911 – 26 июля 2014) – американская писательница и педагог. Внучка классика еврейской литературы Шолом-Алейхема (идиш שלום אליעזר; настоящее имя Соломон Наумович (Шóлом Нóхумович) Рабинович, 1859 – 1916). Прожила 103 года.

В 1934 году закончила Хантерский колледж в Нью-Йорке, а в 1936 году магистратуру в Колумбийском университете. На протяжении десятилетий работала учителем английского языка в средних школах Нью-Йорка, затем в университете Нью-Йорка.

Широкую известность Бел Кауфман принес изданный в 1965 году роман «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (Up the Down Staircase), основанный на многолетнем преподавательском опыте.



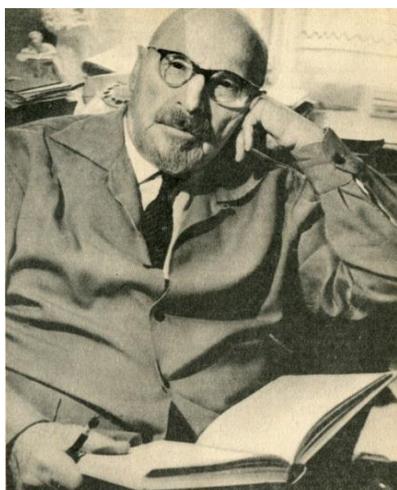
**Уэсли Мэри** (Mary Wesley, 24 июня 1912 – 30 декабря 2002) – английская романистка происходила из аристократической семьи. Прожила 90 лет.

Серьезно начала заниматься писательской деятельностью после 60 лет, а ее первая книга была издана в 1983 году, когда Мэри Уэсли было 70 лет.

Автор свыше 10 книг о классовых отношениях в Британии, изобилующих откровенными сексуальными сценами.

Уэсли написала три детских книги, «Speaking Terms», «The Sixth Seal» и «Naphazard House», а затем занялась фантастикой для взрослых.

С 1982 по 1991 год Уэсли написала и издала 7 романов, так что её работоспособности позавидовал бы любой молодой писатель.



**Гессен Арнольд Ильич** (4 (16) апреля 1878 – 12 марта 1976) – отечественный журналист и литератор, пушкинист.

Учился в Санкт-Петербургском университете на физико-математическом факультете, затем в 1912 г. окончил там же юридический факультет. Был корреспондентом газеты «Русское слово» в Государственной думе всех созывов (1906 – 1917). До 84-летнего возраста не написал ни одной книги. В конце жизни стал активно выступать с публикациями на пушкинскую тему. Выпустил шесть книг о Пушкине, его окружении и эпохе.

Набережная Мойки, 12. Последняя квартира А.С. Пушкина. – М.: Детгиз, 1960. – 253 с.; Во глубине сибирских руд... Декабристы на каторге и в ссылке. – М.: Детская литература, 1963. – 335 с.; Все волновало нежный ум... Пушкин среди книг и друзей – М.: Наука, 1965. – 508 с.; ...Москва, я думал о тебе! Пушкин в Москве – М.: Детская литература, 1968. – 344 с.; Жизнь поэта – М.: Детская литература, 1972. – 478 с.; Рифма, звучная подруга... Этюды о Пушкине – М.: Наука, 1973. – 374 с.

**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. Арнольд Гессен [Электронный ресурс] // livelib.ru : соц. сеть для любителей книг. – Режим доступа: <https://www.livelib.ru/author/226188-arnold-gessen>.
2. Бабинцев, С.М. И. А. Крылов : очерк его издат. и библиотечной деятельности / С.М. Бабинцев. – М. : Изд-во Всесоюзной книжной палаты, 1955. – 94 с.
3. Балашов, П.С. Художественный мир Бернарда Шоу / П.С. Балашов. – М. : Художественная литература, 1982. – 327 с.
4. Галанов, Б.Е. Маршак Самуил Яковлевич / Б.Е. Галанов // Большая советская энциклопедия : [в 30 т.] / под ред. А. М. Прохорова. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1974. – Т. 15: Ломбард – Мезитол. – С. 429-430.
5. Гражданская, З.Т. Бернард Шоу : очерк жизни и творчества / З.Т. Гражданская. – М. : Просвещение, 1965. – 212 с.
6. Грот, К.Я. Материалы для жизнеописания академика Якова Карловича Грота (1812-1893) / К.Я. Грот. – СПб., 1912. – 51 с.
7. Писатели-долгожители [Электронный ресурс] // LiveJournal.com. – Режим доступа: <http://books-labyrinth.livejournal.com/13312.html>.
8. Таратута, Е.А. Этель Лириан Войнич: судьба писателя и судьба книги / Е.А. Таратута. – М. : Художественная литература, 1964. – 317 с.
9. Чудакова, М.О. Авенариус Василий (Вильгельм) Петрович / М.О. Чудакова // Русские писатели 1800-1917 : биограф. слов. / П.А. Николаев (гл. ред.). – М. : Сов. Энциклопедия, 1989. – Т. 1: А-Г. – С. 16-17.
10. Sewell, Chan. Judge Rules for J.D. Salinger in «Catcher» Copyright Suit / Chan Sewell // The New York Times. – 2009. – July 2.
11. Galbreath, Robert. Hermann Hesse and the Politics of Detachment / Robert Galbreath // Political Theory. – 1974. – Vol. 2, no 1 (Feb). – P. 63.
12. Lubasch, Arnold H. (January 30, 1987). Salinger Biography is Blocked / Arnold H. Lubasch // The New York Times. – 2007. – April 14.
13. Berf, Paul. Astrid Lindgren. Zum Donnerdrummel! Ein Werk-Porträt / Paul Berf, Astrid Surmatz. – Frankfurt : Zweitausendeins, 2000.
14. Edström, Vivi. Astrid Lindgren. Im Land der Märchen und Abenteuer / Vivi Edström. – Hamburg : Oetinger, 1997.
15. Daphne du Maurier [Electronic resource] // Wikipedia.com. – Mode of access: [https://en.wikipedia.org/wiki/Daphne\\_du\\_Maurier](https://en.wikipedia.org/wiki/Daphne_du_Maurier).
16. Hermann Hesse [Electronic resource] // Wikipedia.com. – Mode of access: [https://en.wikipedia.org/wiki/Hermann\\_Hesse](https://en.wikipedia.org/wiki/Hermann_Hesse).
17. J.D. Salinger [Electronic resource] // Wikipedia.com. – Mode of access: [https://en.wikipedia.org/wiki/J.\\_D.\\_Salinger](https://en.wikipedia.org/wiki/J._D._Salinger).
18. Mary Wesley [Electronic resource] // Wikipedia.com. – Mode of access: [https://en.wikipedia.org/wiki/Mary\\_Wesley](https://en.wikipedia.org/wiki/Mary_Wesley).

19. Nathalie Sarraute [Electronic resource] // Wikipedia.com. – Mode of access: [https://en.wikipedia.org/wiki/Nathalie\\_Sarraute](https://en.wikipedia.org/wiki/Nathalie_Sarraute).
20. Quentin Crisp [Electronic resource] // Wikipedia.com. – Mode of access: [https://en.wikipedia.org/wiki/Quentin\\_Crisp](https://en.wikipedia.org/wiki/Quentin_Crisp).
21. Robertson Davies [Electronic resource] // Wikipedia.com. – Mode of access: [https://en.wikipedia.org/wiki/Robertson\\_Davies](https://en.wikipedia.org/wiki/Robertson_Davies).

## REFERENCES

1. Arnold Gessen [Elektronnyj resurs]. *livelib.ru*: social network for fans of the books [*livelib.ru*]. URL: <https://www.livelib.ru/author/226188-arnold-gessen>.
2. Babincev S.M. I. A. Krylov: ocherk ego izdat. i bibl. deyatel'nosti [Krylov]. Moscow: Publ. Vsesoyuznoj knizhnoj palaty, 1955. 94 p.
3. Balashov P.S. Hudozhestvennyj mir Bernarda SHou [The art world of Bernard Shaw]. Moscow: Hudozhestvennaya literatura, 1982. 327 p.
4. Galanov B.E. Marshak Samuil YAKovlevich [Marshak Samuil Yakovlevich]. In A.M. Prohorova (ed.) *Bolshaya sovetskaya enciklopediya*: in 30 t. T. 15: Lombard- Mezitol [*The Great Soviet Encyclopedia*: in 30 vol. Vol. 15: Lombard- Mezitol]. 3-e izd. Moscow: Sovetskaya enciklopediya, 1974, pp. 429-430.
5. Grazhdanskaya Z.T. Bernard SHou: ocherk zhizni i tvorchestva [Bernard Shaw]. Moscow: Prosvetshenie, 1965. 212 p.
6. Grot K.YA. Materialy dlya zhizneopisaniya akademika YAKova Karlovicha Grota (1812-1893) [Materials for the biography of Academician Yakov Karlovich Grot (1812-1893)]. SaintPetersburg, 1912. 51 p.
7. Pisateli-dolgozhiteli [Elektronnyj resurs] [Writers long-livers]. *LiveJournal.com*. URL: <http://books-labirint.livejournal.com/13312.html>.
8. Taratuta E.A. Etel Lilian Vojnich: sudba pisatelya i sudba knigi [Ethel Lilian Voynich: the fate of the writer and the fate of the book]. Moscow: Hudozhestvennaya literatura, 1964. 317 p.
9. CHudakova M.O. Avenarius Vasilij (Vilgelm) Petrovich [Avenarius Vasily (Wilhelm) Petrovich]. *Russkie pisateli 1800-1917: biograf. slov.* [*Russian writers of 1800-1917*]. In P.A. Nikolaev (chief ed.). Moscow: Sov. Enciklopediya, 1989, Vol. 1: A-G, pp. 16-17.
10. Sewell Chan. Judge Rules for J.D. Salinger in «Catcher» Copyright Suit. *The New York Times*, 2009, July 2.
11. Galbreath Robert. Hermann Hesse and the Politics of Detachment. *Political Theory*, 1974, vol. 2, no 1 (Feb), p. 63.
12. Lubasch Arnold H. Salinger Biography is Blocked. *The New York Times*, 2007, April 14.
13. Berf Paul, Surmatz. Astrid: Astrid Lindgren. Zum Donnerdrummel! Ein Werk-Porträt. Frankfurt: Zweitausendeins, 2000.
14. Edström Vivi. Astrid Lindgren. Im Land der Märchen und Abenteuer. Hamburg: Oetinger, 1997.
15. Daphne du Maurier [Elektronnyj resurs]. *Wikipedia.com*. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Daphne\\_du\\_Maurier](https://en.wikipedia.org/wiki/Daphne_du_Maurier).
16. Hermann Hesse [Elektronnyj resurs]. *Wikipedia.com*. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Hermann\\_Hesse](https://en.wikipedia.org/wiki/Hermann_Hesse).
17. Salinger J.D. [Elektronnyj resurs]. *Wikipedia.com*. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/J.\\_D.\\_Salinger](https://en.wikipedia.org/wiki/J._D._Salinger).
18. Mary Wesley [Elektronnyj resurs]. *Wikipedia.com*. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Mary\\_Wesley](https://en.wikipedia.org/wiki/Mary_Wesley).
19. Nathalie Sarraute [Elektronnyj resurs]. *Wikipedia.com*. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Nathalie\\_Sarraute](https://en.wikipedia.org/wiki/Nathalie_Sarraute).
19. Quentin Crisp [Elektronnyj resurs]. *Wikipedia.com*. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Quentin\\_Crisp](https://en.wikipedia.org/wiki/Quentin_Crisp).

20. Robertson Davies [Elektronnyj resurs]. Wikipedia.com. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Robertson\\_Davies](https://en.wikipedia.org/wiki/Robertson_Davies).

УДК 373.2

Ю.Н. Рюмина,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и  
социальной работы  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
ryumina\_yulya76@mail.ru

### **Социально-педагогические аспекты формирования диалогической компетентности дошкольников в процессе инклюзивного образования**

*В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования диалогической компетентности дошкольников.*

*Компетентность, социальная компетентность, диалогическая компетентность, инклюзивное образование, дошкольники.*

YU.N. Ryumina,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social  
Pedagogy and Social Work  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
ryumina\_yulya76@mail.ru

### **Social and pedagogical aspects of forming dialogical competence of preschoolers in the process of inclusive education**

*The article deals with theoretical aspects of the formation of the dialogical competence of preschool children.*

**Keywords:** *competence, social competence, dialogical competence, inclusive education, preschool children.*

В современном мире актуально создание социокультурного пространства, ориентированного на дифференцированный подход в воспитании, обучении и развитии личности, способствующий успешной социализации не только в пределах своей страны, но и в мировом сообществе в целом. Формирование ключевых компетентностей у детей, с учётом возрастных потребностей, напрямую отвечает запросам образования в России. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, а так же в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года) отмечается обязательное формирование компетентностей у детей всех возрастов.

В стандарте также подчеркивается, что программа дошкольного образования должна быть направлена на создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и

сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности. Соответственно, содержание Программы должно обеспечивать, в том числе социально-коммуникативное развитие ребенка, которое направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, и пр. [8].

Включение инклюзивного образования в число приоритетных направлений образовательной политики государства ставит необходимость создания условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации, социализации.

Возникает необходимость анализа особенностей формирования социальных компетенций у дошкольников, имеющих ограниченные возможности здоровья в процессе инклюзивного образования. В этой связи актуальным является вопрос организации социально-педагогической деятельности по развитию диалоговой компетенции дошкольников, как одной из ключевых социальных компетенций, способствующих нормальной социализации детей с ОВЗ.

Для полноценного социального развития ребенка с ОВЗ необходимо приобретение социального опыта, что происходит двумя путями: организованное социальное научение (воспитание и обучение как целенаправленное воздействие) и практика социального взаимодействия. При этом необходимо гармоничное сочетание первого и второго, результатом чего становится формирование необходимых для дальнейшей социализации социальных компетентностей.

В литературе понятия «компетентность» и «компетенция» трактуются по-разному. Так, среди отечественных ученых важным является разделение Н.Л. Гончаровой рассматриваемых понятий и определение компетенции как свойства, а компетентности как обладание этим свойством, которое проявляется в практической деятельности [2].

Компетенция как способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность рассматривается в работах С.Е. Шишова и И.В. Агапова.

Различные аспекты формирования социальной компетентности у детей дошкольного возраста отражены в исследованиях Е. Р. Артамоновой, О. Ф. Борисовой, А. С. Гогоберидзе, Т. Л. Пасальской, Л. В. Трубайчук, Ю. Е. Уфимцевой, Г. М. Яппаровой. Авторы рассматривают дошкольный возраст как сензитивный период социального развития человека, поскольку именно в эти годы происходит формирование основных свойств и качеств личности, закладывается базис личностной культуры, что в дальнейшем позволяет ребенку успешно адаптироваться в любой социальной группе.

Проанализировав теоретические и методические материалы (О.В. Дыбина, Д.А. Иванов, М.А. Кондакова, С.В. Никитина, Н.А. Морозова), стоит отметить значимость компетентностного подхода в дошкольном образовании, определения способов формирования некоторых компетенций в дошкольном образовательном учреждении. В том числе, в ряде авторских дошкольных образовательных программ: «Я-Ты-Мы» (О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина), «Истоки» (Л.А. Параманова и др.) определяется приоритетность развития социальной компетентности у детей дошкольного возраста.

По мнению Л. В. Трубайчук, социальная компетентность имеет компонентный состав и представлена общекультурными, физическими, познавательными, ценностно-смысловыми, коммуникативными и личностными компетенциями. Следовательно, социальная компетентность может пониматься как приобретаемые ребенком дошкольного возраста начальные компетенции, необходимые для вхождения растущей личности в общество, ценные для его последующей жизни умения и навыки коллективного поведения и коллективной деятельности, умение принимать общие цели, осуществлять познавательную деятельность, привыкать к саморегламентации своей активности, к согласованию ее с другими людьми на основе общечеловеческих ценностей, благодаря чему и формируются социальный опыт и социальная зрелость [7].

О.Ф. Борисовой социальная компетентность ребенка дошкольного возраста понимается как интегральное качество личности ребенка, позволяющее ему, с одной стороны, осознавать свою уникальность и быть способным к самопознанию и самоизменению, а с другой - проявлять себя частью коллектива, общества, уметь выстраивать отношения и учитывать интересы других людей, брать на себя ответственность и действовать на основе общечеловеческих и национальных ценностей [1].

Для ребенка с ОВЗ данная категория для него является определенным уровнем адаптации к социуму, соответственно при успешном формировании социальной компетентности происходит эффективная социализация. Где под социализацией понимается процесс усвоения ребенком и дальнейшего развития социально-культурных умений и навыков, необходимых для его включения в систему общественных отношений [5].

Н.Б. Содномовой вводится понятие «начальные социальные компетенции дошкольника с ОВЗ». Это понятие раскрывается автором как готовность ребенка решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми; как совокупность развивающихся представлений ребенка о себе, его самооценкой. Данные компетенции определяют выбор способов поведения и взаимодействия с социумом.

Начальные социальные компетенции автором структурированы и включают ряд групп умений. Во-первых, коммуникативные умения, предполагающие: умение сотрудничать с детьми и взрослыми, пользоваться вербальными и невербальными средствами языка, учитывать не только свою, но и чужую точку зрения. Вторую группу составляют личностные компетенции, предполагающие умение осознавать свое «я» относительно других людей, выражать свое мнение, положительно относиться к себе, осуществлять и понимать свою позицию. Третья группа компетенций обозначена автором как общекультурные, и представлена: умением управлять своим поведением, соблюдать правила игровой, предметной и трудовой деятельности, выполнять требования взрослых [6].

Итак, коммуникативная компетенция является одной из значимых частей социальной компетентности детей с ОВЗ. Ее формирование, в том числе предполагает и формирование диалогической компетентности (диалогических умений, обеспечивающих конструктивное социально значимое общение с окружающими людьми). Ее содержательная сторона – диалог между двумя людьми, умение отвечать на вопросы, поддерживать и начинать разговор, вести продуктивный в коммуникативном и социальном отношении диалог.

Однако, у детей с ОВЗ могут быть отмечены искажения коммуникативно-речевого развития, что влияет на развитие диалогической компетентности дошкольников. В

частности, в исследованиях О.Е. Грибовой, О.Л. Лехановой, Р.Е. Левиной, Л.Г. Соловьевой, Е.Г. Федосеевой, С.Н. Шаховской, Л.Б. Халиловой, Г.В. Чиркиной и др. отмечаются специфические коммуникативные трудности у детей с нарушениями речи: дефицитарность коммуникативной способности, недостатки в освоении средств общения, запаздывание в формировании его форм. Все это приводит к снижению потребности в общении, несформированности диалогической речи, отсутствию заинтересованности в контактах со взрослыми и сверстниками, неумению ориентироваться в ситуации общения, речевому негативизму. В связи с чем, у детей формируются такие личностные особенности как неуверенность, заниженная самооценка, страх самовыражения и пр.[4].

Одним из основных социально-педагогических условий формирования диалогической компетентности детей с ОВЗ является создание адаптивной образовательной среды дошкольного образовательного учреждения. Данная среда должна быть направлена на их интеграцию в среду здоровых сверстников, организацию процессов коммуникации и социализации, обогащению опыта социального взаимодействия. Дальнейшее вхождение ребенка с ОВЗ в детский коллектив предполагает развитие свободного общения со взрослыми и детьми, формирование умений игрового и делового общения, умений учитывать в процессе общения настроение, состояние собеседника.

Формирование диалогической компетентности дошкольников с ОВЗ поэтапно. Так, О.А. Дорожкина и В.Н. Дронова предлагают ряд этапов. На начальном этапе предполагается развитие вопросно-ответных диалогических навыков [3]. Происходит развитие у детей умения отвечать на вопросы и задавать их, слушать и слышать собеседника (беседы, игры). Следующий этап ставит перед собой задачу формирования умений речевого общения. Здесь приоритетным является общение дошкольника с ровесниками (коммуникативные ситуации, игры для развития невербального общения и пр.). Последний этап предназначен для закрепления диалогической компетентности в виде навыков (коммуникативные ситуации, сюжетно-ролевые игры, диалоги с незнакомыми взрослыми и сверстниками). Так, для детей с нарушениями слуха хорошо зарекомендовала себя театрализованная деятельность, сказкотерапия. Положительные результаты при использовании сказкотерапии наблюдались у детей с нарушениями интеллектуальной сферы (О. К. Агавелян, И. В. Семенченко), с нарушениями речевого развития (Г. А. Быстрова, Э. А. Сизова Т. А. Шуйская).

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обращается внимание на необходимость учитывать индивидуальные особенности и потребности детей с учетом жизненной ситуации и возможностей здоровья, что подчеркивает актуальность проблемы развития диалогического общения у детей с ограниченными возможностями здоровья. Диалог ребенка дошкольного возраста, с точки зрения социальной компетентности, стоит понимать как способ взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, возникающий вследствие совместной деятельности, либо решения проблемы, и предполагающий способность понимать чувства других и сопереживать. В связи с этим социально-педагогический процесс должен быть направлен на интеграцию детей с ОВЗ в группу сверстников, создание условия для диалогового общения, приобретения опыта социального взаимодействия в разных ситуациях, и, следовательно, успешную социализацию.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Борисова, О.Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О.Ф. Борисова. – Челябинск, 2009. –

Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsialnoi-kompetentnosti-detei-doshkolnogo-vozrasta#ixzz59ibE8bHD>.

2. Гончарова, Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме [Текст] / Н. Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – С. 9-12.
3. Дорожкина, О.А. Социально-педагогические аспекты формирования диалогической компетентности младших школьников [Текст] / О.А. Дорожкина, В.Н. Дронова // Социально-экономические явления и процессы. – Тамбов : ТГУ, 2013. – № 1. – С. 259-264.
4. Панасенко, К.Е. Развитие диалогического общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи как условие позитивной социализации [Электронный ресурс] / К.Е. Панасенко, Л.В. Шинкарева // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26817>.
5. Панькова, М. Н. Формирование социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Дошколенок.ру : электрон. журн. – 2012. – Режим доступа: <https://dohcolonoc.ru/cons/809-formirovanie-sotsialnoj-kompetentnosti-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta.html>.
6. Содномова, Н.Б. Формирование социальных компетенций дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Б. Содномова. – Улан-Удэ, 2014. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-sotsialnyh-kompetentsiy-doshkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya#ixzz59j4g5Xk0>.
7. Трубайчук, Л.В. Социальная компетентность дошкольника / Л.В. Трубайчук // Актуальные проблемы дошкольного образования: теоретические и прикладные аспекты социализации и социального развития детей дошкольного возраста : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск : Образование, 2007. – С. 300-307.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70512244/paragraph/8:0>.

#### REFERENCES

1. Borisova O.F. Formirovanie socialnoj kompetentnosti detej doshkolnogo vozrasta [Elektronnyi resurs]. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. [Formation of social competence of children of preschool age. Ph. D. (Pedagogics) Thesis]. CHelyabinsk, 2009. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsialnoi-kompetentnosti-detei-doshkolnogo-vozrasta#ixzz59ibE8bHD>.
2. Goncharova N.L. Kategorii «kompetentnost» i «kompetenciya» v sovremennoj obrazovatelnoj paradigme [Categories "competence" and "competence" in the modern educational paradigm]. *Sbornik nauchnyh trudov SevKavGTU. Seriya «Gumanitarnye nauki»* [Collection of scientific works of SevKavSTU. Series "Humanities"], 2007, no. 5, pp. 9-12.
3. Dorozhkina O.A., Dronova V.N. Socialno-pedagogicheskie aspekty formirovaniya dialogicheskoy kompetentnosti mladshih shkolnikov [Socio-pedagogical aspects of formation of dialogical competence of junior schoolchildren]. *Socialno-ekonomicheskie yavleniya i process* [Socio-economic phenomena and processes]. Tambov: TGU, 2013, no. 1, pp. 259-264.
4. Panasenko K.E., SHinkareva L.V. Razvitie dialogicheskogo obscheniya u starshih doshkolnikov s obschim nedorazvitiem rechi kak uslovie pozitivnoj socializacii [Elektronnyi resurs] [The development of dialogic communication among older preschool children with a general underdevelopment of speech as a condition for positive socialization]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2017, no. 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26817>.
5. Pankova M.N. Formirovanie socialnoj kompetentnosti detej starshego doshkolnogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [Formation of social competence of children of the senior preschool age]. *Doshcolonoc.ru: elektron. zhurn.* [Doshcolonoc.ru], 2012. URL: <https://doshcolonoc.ru/cons/809-formirovanie-sotsialnoj-kompetentnosti-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta.html>.

6. Sodnomova N.B. Formirovanie socialnyh kompetencij doshkolnikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. [Elektronnyi resurs] [Formation of the social competencies of preschool children with limited health opportunities. Ph. D. (Pedagogics) Thesis]. Ulan-Ude, 2014. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-sotsialnyh-kompetentsiy-doshkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya#ixzz59j4g5Xk0>.
7. Trubajchuk L.V. Socialnaya kompetentnost doshkolnika [Social competence of a preschool child]. *Aktualnye problemy doshkolnogo obrazovaniya: teoreticheskie i prikladnye aspekty socializacii i socialnogo razvitiya detej doshkolnogo vozrasta: materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Actual problems of preschool education: theoretical and applied aspects of socialization and social development of preschool children]*. Chelyabinsk: Obrazovanie, 2007, pp. 300-307.
8. Federalnyj gosudarstvennyj obrazovatelnyj standart doshkolnogo obrazovaniya: utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. N 1155 [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of preschool education: approved. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 N 1155]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70512244/paragraph/8:0>.

УДК 316.6

*Е.В. Рябинина,*  
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права  
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»  
г. Челябинск, Россия  
[ryabininaev@cspu.ru](mailto:ryabininaev@cspu.ru)  
*А.В. Иванов,*  
магистрант  
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»  
г. Челябинск, Россия  
[ryabininaev@cspu.ru](mailto:ryabininaev@cspu.ru)

### Стимулирование конфликтов в трудовом коллективе

*В статье рассматриваются возможные функции конфликта в трудовом коллективе. Поднимается вопрос о рассмотрении процесса стимулирования конфликтов в коллективе, как необходимом процессе, способствующем прохождению коллектива (группы) по закономерным этапам ее развития. Также в данной статье представлены результаты, которых может достичь организация при использовании метода стимулирования. Вводится понятие конфликт-метод, как способ построения рациональной деятельности, минимизирующий действия деструктивных элементов в конфликте. Рассматриваются возможности и трудности, которые могут иметь место при применении специалистами конфликт-метода.*

*Конфликт, функции конфликта, стимул, стимулирование конфликтов, средства стимулирования, конструктивные и деструктивные конфликты, последствия и результаты конфликтов, условия стимулирования конфликтов, конфликт-метод.*

*E. V. Ryabinina,*  
Docent, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of  
Economics, Management and Law  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University

Chelyabinsk, Russia  
ryabininaev@cspu.ru  
A.V.Ivanov,  
Undergraduate  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University  
Chelyabinsk, Russia  
ryabininaev@cspu.ru

### **Stimulating of conflicts in the work collective**

*The article deals with the possible functions of conflict in the work collective. The issue of considering the process of stimulating conflicts in the collective is raised as an necessary process that facilitates the passage of the collective(group) through the regular stages of its development. Also in this article, the results that an organization can achieve when using the incentive method are presented. The concept of conflict-method is introduced as a way of constructing rational activity that minimizes the actions of destructive elements in the conflict. The possibilities and difficulties that can occur when the specialists use the conflict method are considered.*

**Keywords:** Conflict, conflict functions, stimulus, conflict stimulation, stimulating means, constructive and destructive conflicts, consequences and results of conflicts, conditions for stimulating conflicts, conflict-method.

**Введение.** На сегодняшний день, процессы профилактики, регулирования и разрешения межличностных конфликтов в трудовых коллективах изучены достаточно емко. Но, до сих пор, вопрос стимулирования конфликтов остается нетронутым. Причиной тому является негативная установка социума в отношении конфликта, как социально необходимого явления.

**Актуальность.** Высказывание римского драматурга П. Теренция: «Сколько людей, столько мнений» наиболее точно характеризует суть возникновения конфликтов. Поскольку каждой точке зрения найдется множество доводов для ее опровержения, что зачастую приводит к спорам. Необходимо ввести определение конфликта для его осознания: конфликт – это противоречие, возникающее между отдельными людьми или группами в процессе их совместной трудовой деятельности из-за непонимания или противопоставленности интересов, отсутствия согласованности между двумя или более сторонами.

Итогом разрешения конфликтов служит стабилизация социальной системы, поскольку источники недопонимания и разногласий ликвидируются. Кроме этого, конфликт интенсифицирует и стимулирует групповое творчество, мобилизует и направляет энергию на решение поставленных управленческих задач перед субъектами. Активизация анализа трудовых ситуаций происходит в процессе поиска путей разрешения конфликта, а также это позволяет разрабатывать новые подходы, идеи, инновационные технологии и многое другое.

**Научная новизна.** В современной конфликтологии недостаточно представлены вопросы о процессе стимулирования конфликтов в коллективе и применения техники конфликт-метода. Самостоятельных исследований в данной области конфликтологии не существует, и лишь некоторые аспекты затронуты в трудах Тимониной Г.Е., Денисенко Н.А., Тарабаевой В.Б., Цой Л.Н.

**Целью** данной статьи является изучение возможности применения технологии стимулирования и конфликт-метода в организациях, с целью минимизации действия деструктивных элементов в конфликте.

Предупреждение конфликта происходит при осознании конфликта как негативного явления, иначе можно говорить о проблеме его стимулирования, т.е. признание конфликта

условием саморегулирования и самостоятельной коррекции системы, источником ее изменения и развития.

Далее отметим, конструктивные функции конфликта на личностном уровне [6,7].

1. Под познавательной функцией понимается проявление истинного характера, ценностей и мотивов поведения людей в трудных ситуациях; не случайно говорят «друг познается в беде». А также данную функцию нередко связывают с диагностикой силы противника.

2. Способность к самопознанию и адекватной самооценки личности.

3. Помощь в избавлении нежелательных свойств характера, например, чувства неполноценности, покорности, раболепия и т.п.

4. Важнейший фактор социализации человека, развития его как личности.

5. Адаптации человека в группе; во время конфликта происходит раскрытие характера человека и именно тогда можно сказать, принимают его члены группы или, наоборот, отвергают.

6. Конфликт помогает снять как стресс участникам конфликта, так и психическую напряженность в группе.

7. Конфликт выступает как средство удовлетворения потребностей личности, способом ее самореализации и самоутверждения.

Ссылаясь на мнение классика конфликтологии Льюиса Козера [1, с.87] можно судить о том, что эти функции конфликтов, реализуемые только в условиях демократического, плюралистического общества, являются источником социального изменения и развития. В совершенно иных условиях данные функции могут служить средством конфронтации, вражды между группами и классами или источником разрушения социальных связей и даже самого общества, т.е. приводят к критическим последствиям.

Будем рассматривать данные функции как процесс обнаружения противоречий и проблем, а значит, подразумевает под собой форму положительной динамики организации. Развитие организации в своем начале проходит этап конфликтного потенциала (объективного или субъективного), на основании этого конфликт – это обязательный элемент культуры и жизни организации. Он характеризует конкурентоспособную и развивающуюся организацию, т.к. именно в таких организациях культура и конфликт термины взаимозаменяемы, и развитие одного невозможно без другого.

Прежде чем переходить к стимулированию, необходимо пояснить происхождение этого слова.

Стимул (от лат. stimulus- палка, при помощи которой погоняли животных) – побудительная причина, фактор, вызывающий реакцию или действие для достижения поставленных целей, задач.

При данном определении можно объяснить, что стимулирование конфликта предполагает вид деятельности субъекта управления, направленный на провокацию конфликта. А какие методы, позволяют добиться желаемого, рассмотрим [5]:

– Манипуляция коммуникациями, т.е. увеличение или уменьшение объемов информации, предоставление неясной, неточной, неправдивой или угрожающей информации, разглашение организационных тем за границы традиционных коммуникативных каналов.

– Изменения в структуре, такой как содержание деятельности, выполняемые задачи, реформирование структурных подразделений или всей организации в целом.

Вопрос в одновременном использовании противоположных по смыслу и значению понятий «предупреждение» и «стимулирование» конфликтов вытекает из развиваемой в данной статье предположения конфликта как явления закономерного в общественной жизни, не только негативного, разрушительного, но и конструктивного. Ибо, по мнению, древнегреческого историка Геродота: «Если не высказаны противоположные мнения, то не из чего выбирать наилучшее».

Умение эффективно разрешать и предупреждать социальные и трудовые конфликты относятся к ряду профессиональных полномочий управленца или менеджера любого уровня, а в современных организациях умение строить конструктивный конфликт фигурирует среди корпоративных ценностей. Приводя в наше рассуждение высказывание Георга Зиммеля «враждебность, наряду с симпатией, является основой человеческих отношений» дает шанс охарактеризовать отсутствие конфликтов, как неправдоподобные отношения [11, с. 97].

Руководители зачастую прибегают к стимулированию конфликта, но к данной деятельности нужно подходить осторожно: учитывать индивидуальные особенности каждого человека в коллективе, прогнозировать их реакцию на провокации, объективно оценивать эмоциональный фон, уметь направить «конфликтную энергию» в нужное русло, предотвращать негативные последствия стачек, управлять происходящими событиями. Говоря о конфликтах их можно поделить на конфликты, которые носят конструктивный характер, т.е. способствуют развитию сопряженной с ними социальной системы, при условии адекватной динамики конфликтов, и деструктивный характер, способствующих разрушению социальной системы [4, с.35].

Принимая сторону немецкого конфликтолога Р. Даренфорда [1, с.93], рассматривающего конфликт как неотъемлемый источник общественных изменений и развития (конструктивные конфликты), можно выделить функциональные, позитивные для организации результаты:

- Активизация модификаций, модернизаций, прогресса. Столкновение новых идей и форм организации с устоявшимися консервативными традициями невозможно без конфликта, ибо, как за новыми, так и за старыми идеями и формами организации всегда стоят определенные люди;
- Вынесение точных и полных высказываний, совместная работа над ними, гласность реальных позиций сторон по интересующим вопросам;
- Привлечение внимания, интересов и ресурсов для решения проблем, сопровождающееся экономией рабочего времени и средств организации. Повсеместно острые конфликты внутри организации обходят стороной из-за уважения к организационным нормам и традициям, а также из чувства вежливости к руководителю;
- Выработка чувства соучастия к принятию общих решений у участников конфликта, что, как следствие, облегчает реализацию данных процессов;
- Подбор и принятие взвешенных и обоснованных действия с целью доказать правильность своих суждений;
- Мотивация участников к взаимодействию и высвобождению новых продуманных эффективных решений, устраняющих саму проблему или ее значимость, что происходит путем понимания интересов друг друга и осознания невыгодности углубления конфликта;
- Синергизм как совместная деятельность для достижения общих целей, выступающая в объединении всех частей организации. Честное соперничество, основанное на взаимном уважении и доверии, приводящее к сотрудничеству;

- Разрядка накаленных психологических взаимоотношений между людьми, путем выяснения интересов и позиций с каждой стороны;
- Переход от традиций группового мышления, конформизма, к развитию свободомыслия, индивидуальности работника;
- Привлечение неактивного числа сотрудников к решению организационных проблем с дальнейшим их личностным развитием;
- Поиск кулуарных групп и мелких фракций, а также их лидеров, использование в дальнейшем данной информации для повышения эффективности управления;
- Формирование у участников конфликта умений и навыков элементарного решения возникающих проблем;
- Сплоченность коллектива при возникновении межгрупповых конфликтов. Данный аспект можно достичь путем отыскание общего врага, конкурента извне. Внешний конфликт способен погасить внутренние распри, причины которых со временем часто отпадают, утрачивают актуальность, остроту и забываются.

Кроме того, практика разрешения конфликтов между руководителем и подчиненными разрушает так называемый «синдром покорности» – страх открыто высказывать свое мнение, отличное от мнения старших по должности; В связи с эти люди перестают относиться к разногласиям как «злу», всегда приводящему к дурным последствиям.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что стимулирование подходит только для конструктивных конфликтов.

Возможно, для получения комплементарного результата необходимо соблюдать выполнения определенных условий, таких как: формирование позитивного отношения к ним и умения «видеть» в конфликтах конструктивное начало; формирование умения анализировать конфликтные ситуации, управлять ими, обогащение «репертуара» технологий разрешения конфликтов, а также соблюдение принципов, сопутствующих разрешению конфликта.

Немаловажным критерием является обнаружение ресурсов в конфликтной ситуации, которые могут способствовать качественному развитию системы в организации. Перечислим основные ресурсы, которые используются в конфликтных ситуациях: концептуальные, исследовательские, нормативно-правовые, информационные, организационные, технические, инструментальные, образовательные, идеологические, финансовые, инновационные.

Сила конфликта в том, что он придает толчок к совершенствованию коллектива в организации, открывает дорогу инновациям, создает достаточный уровень напряженности, который благоприятно воздействует на интеллектуальную деятельность персонала. Изначально позитивная установка к конфликту упрощает конфликтный процесс в целом [2, с. 131].

Для успешного процесса стимулирования конфликтов в коллективе, нам стоит обратиться к понятию конфликт-метод.

**Конфликт-метод** – это путь познания и способ построения рациональной деятельности, а также освоения конфликтной действительности, с целью минимизации деструктивных элементов в конфликте и перевода конфликта в социально-позитивное русло [3, с.1].

Используя данный метод, следует обозначить некоторые его возможности в процессе стимулирования:

1. Приобретать необходимые навыки и умения управления конфликтами;
2. Развивать рефлексивное мышление;
3. Ослаблять деструктивные последствия конфликта;
4. Развивать стрессоустойчивость;
5. Повышать уровень конфликтологической компетентности.

Участник конфликта всесторонне анализирует взаимодействие, следовательно, процесс стимулирования может быть связан со следующими трудностями:

- постановки цели, задач и методов диагностирования конфликта;
- выявление реальных последствий влияния на эскалацию конфликта и поведение конфликтующих сторон;
- установка корреляции различных методов, воздействующих на конфликт;
- безуспешность применения многих методов, влияющих на конфликт.

При использовании данного метода, необходимо учитывать конфликтогенные факторы – информацию, способствующую появлению социально-психологической напряженности людей и к появлению разногласий между ними.

В ходе развития конфликтной ситуации, конфликтоген является провоцирующим моментом. Ранее нами было отмечено, что конфликтогеном может являться любой предмет, идея, мнение, определяющие разность чувств, отношения, оценок, суждений, убеждений участников конфликтного взаимодействия. Следует отметить, что один конфликтоген способен породить несколько причин конфликта, которые, в свою очередь, могут являться основанием для развития других конфликтов. Так, многомерность конфликта, приводит к необходимости скрупулезного вычленения из цепочки последовательных этапов конфликтной ситуации, выделения всех его компонентов – причины, конфликтогенов, стадии напряжения, фазы преобразования одного конфликта в другой.

При использовании конфликт-метода в процессе стимулирования конфликтов в коллективе, следует обозначить ряд задач, которые должны быть поставлены при его применении [9,10]:

1. Осознанность участниками всех элементов конфликта, как целостного объекта.
2. Факторы и закономерности прохождения конфликта по различным стадиям, а также перехода из одной ситуации конфликта в другую.
3. Умение прогнозировать развитие конфликтной ситуации и видеть возможные варианты его исхода.
4. Способность определять эмоциональные состояния конфликтующих сторон.
5. Навыки урегулирования и разрешения различных конфликтных ситуаций.

Также следует отметить, что специалист, занимающийся стимулированием будет испытывать внутриличностный конфликт этических норм, причиной которого является наличие противоречий между этическими нормами: общими, личными, профессиональными.

**Выводы.** Подводя итог, отметим, что влиять на конфликтную ситуацию, вносить свой вклад в урегулирование частного конфликта могут разные субъекты управления. В связи с этим вмешательство в конфликт является преодолением жестких форм конфликтного взаимодействия на пути поиска ресурсов в процессе реализации инновационных проектов. Благодаря учету разносторонних и несовместимых взглядов на проблемы и противоречия процветают инновационные стратегии организации, для которых учет является неотъемлемым элементом. Таким образом, стимулирование конструктивных конфликтов в коллективе, является двигателем прогрессивных изменений в организационной деятельности и формой жизненной динамики организации.

Для оптимизации конфликта необходимо создание модели, которая бы опиралась на фактический материал действительности и закономерности процессов, с учетом мнений, позиций и установок сторон. Здесь «конфликт-метод» может быть использован, как метод профилактики в целях выработки новых форм взаимодействия и развитие ответственности субъектов за созданную ситуацию.

Таким образом, конфликт-метод, как рискованная ситуация, способствует развитию рефлексивного мышления, открывающего новые грани в познании конфликта и способствующая формированию конфликтологической компетентности специалиста.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология [Текст] : учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 591 с.
2. Журавлев, И.М. Снижение социальной напряженности как фактор эффективного управления персоналом организации [Текст] : автореф. дис. ... канд. соц. наук : 22.00.08 / И. М. Журавлев ; Моск. гос. технол. ун-т "Станкин". – М., 2010. – 24 с.
3. Камнева, Н.А. Гендерная обусловленность стилевых паттернов поведения в межличностном конфликтном взаимодействии [Текст] : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Н.А. Камнева ; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2011. – 25 с.
4. Психологические детерминанты конфликтности подростков [Электронный ресурс] / О.В. Наконечная, Г.А. Шевчук, А.С. Шевчук // Ярославский педагогический вестник. – Режим доступа: [http://sun20.history.yar.ru/vestnik/pedagoka\\_i\\_psichologiy/14\\_3/](http://sun20.history.yar.ru/vestnik/pedagoka_i_psichologiy/14_3/).
5. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития ребенка [Текст] / А.А. Рояк. – М. : Педагогика, 1988.
6. Рябина, Е.В. Актуальные проблемы конфликтологии: теоретико-методологический анализ [Текст] / Е.В. Рябина // Теории и проблемы политических исследований. – М. : Аналитика Родис, 2016. – № 1. – С. 126-140.
7. Рябина Е.В. Конфликтологическая компетентность как составляющая профессиональной мобильности личности [Текст] / Е.В. Рябина // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сб. материалов и докл. Междунар. конф. / под. ред. Г.М. Романцева, В.А. Копнова. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. – С. 314-318.
8. Рябина, Е.В. Конфликтология профессионального образования [Текст] : монография / Е.В. Рябина. – Челябинск : Цицеро, 2017. – 130 с.
9. Рябова, Е.Л. Культура конфликтного взаимодействия в современном российском социуме как фактор общественной стабилизации [Текст] : автореф. дис. ... докт. полит. наук : 23.00.02 / Е.Л. Рябова ; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – М., 2010. – 50 с.
10. Хасан, Б.И. Конфликтная компетентность – атрибутивный эффект развивающего обучения [Текст] / Б.И. Хасан // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы. – Красноярск, 1996. – С. 198–204.
11. Хасан, Б.И. Парадоксы конфликтофобии. Философская и социологическая мысль [Электронный ресурс] / Б.И. Хасан. – Киев, 1990. – № 6. – Режим доступа: <http://conflictmanagement.ru/konfliktofobiya-i-konfliktnaya-kompetentnost>.
12. Цой, Л.Н. Конфликт как существенная характеристика социальных инноваций [Текст] / Л.Н. Цой // Экстремальные ситуации, конфликты, согласие. – М. : Академия управления МВД России, Институт социологии РАН, 1998.

#### REFERENCES

1. Ancupov A.YA., SHipilov A.I. Konfliktologiya: uchebnik dlya vuzov [Conflictology]. 2-e izd., pererab. i dop. Moscow: YUNITI-DANA, 2004. 591 p.
2. ZHuravlev I.M. Snizhenie socialnoj napryazhennosti kak faktor effektivnogo upravleniya personalom organizacii. Avtoref. diss. kand. soc. nauk [Reduction of social tension as a factor in the effective management of the organization's staff. Ph. D. (Sociology) Thesis]. Mosk. gos. tekhnol. un-t «Stankin» (ed.). Moscow, 2010. 24 p.

3. Kamneva N.A. Gendernaya obuslovlennost stilevyh patternov povedeniya v mezhlichnostnom konfliktnom vzaimodejstvii. Avtoref. diss. kand. psih. nauk [Gender conditionality of style patterns of behavior in interpersonal conflict interaction. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Tamb. gos. un–t im. G.R. Derzhavina. Tambov, 2011. 25 p.
4. Nakonechnaya O.V., SHEvchuk G.A., SHEvchuk A.S. Psihologicheskie determinanty konfliktnosti podrostkov [Elektronnyi resurs] [Psychological determinants of the conflict of adolescents]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Yaroslavl Pedagogical Herald]*. URL: [http://sun20.history.yar.ru/vestnik/pedagoka\\_i\\_psichologiy/14\\_3/](http://sun20.history.yar.ru/vestnik/pedagoka_i_psichologiy/14_3/).
5. Royak A.A. Psihologicheskij konflikt i osobennosti individualnogo razvitiya rebenka [Psychological conflict and features of the individual development of the child]. Moscow: Pedagogika, 1988.
6. Ryabinina E.V. Aktualnye problemy konfliktologii: teoretiko-metodologicheskij analiz [Actual problems of conflictology: theoretical and methodological analysis]. *Teorii i problemy politicheskikh issledovanij [Theories and problems of political studies]*. Moscow: Analitika Rodis, 2016, no. 1, pp. 126-140.
7. Ryabinina E.V. Konfliktologicheskaya kompetentnos kak sostavlyayuschaya professionalnoj mobilnosti lichnosti [Conflictological competence as a component of professional personality mobility]. *Socialno-professionalnaya mobilnost v XXI veke: sb. materialov i dokl. Mezhdunar. konf. [Social and Professional Mobility in the 21st Century: collection of materials and documents of intern. conf.]*. In Romanceva G.M., Kopnova V.A. (eds.). Ekaterinburg: Publ. Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2014, pp. 314-318.
8. Ryabinina E.V. Konfliktologiya professionalnogo obrazovaniya: monografiya [Conflictology of vocational education]. CHelyabinsk: Cicero, 2017. 130 p.
9. Ryabova E.L. Kultura konfliktnogo vzaimodejstviya v sovremennom rossijskom sociume kak faktor obschestvennoj stabilizacii. Avtoref. diss. dokt. polit. nauk [Culture of conflict interaction in the modern Russian society as a factor of social stabilization. Dr. Sc (Politics) Thesis]. Ros. akad. gos. sluzhby pri Prezidente RF. Moscow, 2010. 50 p.
10. Hasan B.I. Konfliktnaya kompetentnost – atributivnyj effekt razvivayuschego obucheniya [Conflict competence - attributive effect of developmental learning]. *Pedagogika razvitiya: problemy sovremennogo detstva i zadachi shkoly [Pedagogy of development: the problems of modern childhood and the tasks of the school]*. Krasnoyarsk, 1996, pp. 198–204.
11. Hasan B.I. Paradoksy konfliktofobii [Elektronnyi resurs] [Paradoxes of conflict-phobia]. *Filosofskaya i sociologicheskaya mysl [Philosophical and sociological thought]*. Kiev, 1990, no. 6. URL: <http://conflictmanagement.ru/konfliktofobiya-i-konfliktnaya-kompetentnost>.
12. Coj L.N. Konflikt kak sushestvennaya harakteristika socialnyh innovacij [Conflict as an essential characteristic of social innovation]. *Ekstremal'nye situacii, konflikty, soglasie [Extreme situations, conflicts, consent]*. Moscow: Akademiya upravleniya MVD Rossii, Institut sociologii RAN, 1998.

УДК 378

*Л. Г. Светоносова,*  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,  
г. Шадринск, Россия  
[lubaswet@yandex.ru](mailto:lubaswet@yandex.ru)

**Рефлексивные задания по педагогике как средство  
формирования рефлексивной компетенции студентов-бакалавров  
вуза**

*В статье раскрываются понятия рефлексивной компетенции и рефлексивной компетентности студентов-бакалавров вуза, структурные компоненты рефлексивной компетенции, рефлексивные задания по педагогике: эссе, рефлексивный дневник, рефлексивная таблица, рефлексивный коллаж.*

*Рефлексивная компетенция, рефлексия, рефлексивные задания, педагогика, студенты-бакалавры вуза.*

*L. G. Svetonosova,*  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
lubaswet@yandex.ru

### **Reflexive tasks in pedagogy as a means of forming the reflexive competence of students of higher educational institutions**

*The article reveals the concepts of reflexive competence and reflexive competence of undergraduate students of the university, structural components of reflexive competence and reflexive tasks in pedagogy: essays, reflexive diaries, reflexive table, reflexive collage.*

**Keywords:** *reflexive competence, reflection, reflective tasks, pedagogics, students of the University.*

Актуальность применения рефлексивного подхода в образовании логично вытекает из задач высшего образования. В ФГОС ВО указывается на формирование в образовательном процессе у студентов – будущих учителей – универсальных компетенций: системного и критического мышления, самоорганизации и саморазвития [14, 15]. Все указанные компетенции формируются у студентов-бакалавров – будущих учителей – при наличии высокого уровня развития рефлексии и рефлексивной компетенции. Её формирование необходимо начинать с первых шагов развития профессиональных качеств, так как по отношению ко всем другим качествам рефлексивная компетенция выступает как координирующее и интегрирующее начало.

Новизна статьи состоит в раскрытии особенностей рефлексивных заданий по педагогике, имеющих своей целью способствовать формированию рефлексивной компетенции студентов-бакалавров вуза. Практическая значимость статьи заключается в том, что материалы статьи могут использовать преподаватели педагогики для развития рефлексивной компетенции студентов-бакалавров вуза – будущих учителей. Цель статьи состоит в анализе возможности применения рефлексивных заданий по педагогике в качестве средства формирования рефлексивной компетенции студентов-бакалавров вуза.

Методологическая база исследования включает деятельностный, рефлексивный и компетентностный подходы. Деятельностный подход в нашем исследовании подразумевает включенность в рефлексивно-образовательную деятельность студентов-бакалавров вуза – будущих учителей в процессе выполнения ими рефлексивных заданий по педагогике. По мнению В.Г. Молько [7], рефлексивно-образовательная деятельность – это деятельность, благодаря которой человек может осознавать, как он приобретает знания, умения и навыки. Ее признаками являются сознательность, целенаправленность, предметность, продуктивность, мотивированность, цикличность и системность. Рефлексивный подход (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов) в нашем исследовании является ключевым, поскольку с его помощью раскрываются понятия и сам процесс формирования рефлексивной компетенции студентов-бакалавров вуза с помощью рефлексивных заданий по педагогике. Компетентностный подход (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, В. В.

Сериков и др.) в исследовании позволяет выявить сущность и обосновать структурные компоненты рефлексивной компетенции студентов-бакалавров вуза.

Уровень сформированности рефлексивной компетенции проявляется в том, насколько будущий учитель оказывается в состоянии скоординировать и интегрировать все другие свои качества для эффективной реализации профессиональной деятельности. Будущему педагогу недостаточно иметь знания по рефлексии и рефлексивные умения. Необходима именно рефлексивная компетенция, наряду с которой в научной литературе уделяется внимание и рефлексивной компетентности. Согласно Н.П. Максимченко [5;6], рефлексивная компетентность – интегративное качество личности будущего педагога, которое включает в себя кооперативный, интеллектуальный, коммуникативный и личностный компоненты, уровень сформированности которых отображает готовность студента результативно осуществлять педагогическую деятельность.

Понятие «рефлексивная компетенция будущего учителя» уже понятия «рефлексивная компетентность». Она представляет собой совокупность рефлексивных умений, навыков и способов, входящих в структуру профессиональной компетентности учителя, образует их устойчивый комплекс, основной задачей которой является осуществление учителем контрольно-оценочной деятельности на себя [2]. Рефлексивная компетенция характеризуется психологическими качествами субъекта педагогической деятельности, среди которых наиболее значимы: самокритичность, самооценка, самоконтроль и самоанализ [2, с.8–13]. В определении понятия «рефлексивная компетенция» Л.П. Качаловой указываются такие ее сущностные характеристики, как: готовность и способность к рефлексивной и контрольно-оценочной деятельности путем сравнения их соответствия замыслу и условиям ее осуществления, с помощью ее осмысления и переосмысления [4].

На основе анализа исследований Л.П. Качаловой[4], М.П. Максимченко [5], С.Ю. Степанова [12], И.А. Стеценко [13], Г.А. Поляковой [13] в аспекте структурных компонентов рефлексивной компетенции студентов-бакалавров мы предлагаем следующие ее структурные компоненты: интеллектуальный (знание основ рефлексии, сущности рефлексивной деятельности и ее особенностей), эмоционально-ценностный (эмоционально-ценностное отношение к рефлексивным знаниям и умениям, готовность к рефлексивной деятельности в образовательном процессе) и деятельностный (наличие рефлексивного личного опыта, готовность на его основе к решению нестандартных задач педагогической деятельности).

Формирование рефлексивной компетенции студентов-бакалавров происходит в процессе аудиторной работы и различных видов практик [15], а также в процессе самостоятельной работы студентов-бакалавров – одного из видов учебно-познавательной деятельности студентов, направленного на выполнение учебных заданий, предложенных преподавателем, но без его непосредственного участия в ней. Сущность самостоятельной работы студентов состоит в ее деятельностном характере, направленности на формирование профессиональных и личностных компетенций [11].

В качестве средств формирования рефлексивной компетенции студентов-бакалавров учеными предлагаются: решение ситуативных педагогических задач [3], моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем [3], рефлексивные методы обучения [8; 9;10], личностно-рефлексивный диалог [12], интерактивное взаимодействие в процессе рефлексивной деятельности [16]. Средством формирования рефлексивной компетенции студентов-бакалавров мы считаем рефлексивные задания по педагогике. Они могут быть направлены на типы рефлексии: 1.

Интеллектуальный тип рефлексии (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдова, О.В. Долженко, Э.В. Ильенкова). Интеллектуальная рефлексия определяется в качестве умения субъекта оценивать, выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия [1]. В качестве основы интеллектуальной рефлексии выступают мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение и др. 2. Личностный тип рефлексии (А.В. Карпов, Ю.М. Орлов, С.Ю. Степанов). Личностная рефлексия означает самоанализ человеком себя, своих личностных качеств, стремление к преобразовательной деятельности и самосовершенствованию.

Остановимся подробнее на рефлексивных заданиях по педагогике.

1. Сочинение-эссе по темам: «Как я понимаю рефлексии в педагогической деятельности», «Почему я выбрал профессию «учитель»?», «Соответствую ли я требованиям к современному учителю» активизирует рефлексивную деятельность, помогая студентам-бакалаврам понять и осознать деятельность по самоанализу своих действий, своего отношения к педагогической деятельности.

2. Рефлексивный (франц. *réflexion* размышление, обдумывание; от лат. *reflecto*, *reflexurn* поворачивать, обращать назад) дневник способствует формированию эмоционально-оценочного и ценностного отношения к рефлексивной деятельности, в нем фиксируется факт затруднения в педагогической деятельности и общении, анализируются возможные варианты решения, выбор оптимального с педагогической точки зрения варианта решения.

3. Заполнение рефлексивной таблицы способствует анализу того, что знал, узнал и хотел бы узнать по данной теме студент-бакалавр, в результате чего актуализируются приобретённые знания и развиваются рефлексивные умения.

4. Рефлексивный коллаж по теме: «Я в будущей учительской профессии» предполагает развитие креативные способности, помогает выразить и проанализировать свое отношение к педагогической деятельности, ее трудностям, «увидеть» и оценить себя в будущей профессии.

Использование рефлексивных заданий по педагогике направлено на формирование рефлексивной компетенции студентов-бакалавров вуза. Признаками сформированности рефлексивной компетенции являются осознание смыслов и ценностей своей педагогической деятельности, положительное принятие своей педагогической деятельности и ее результатов, способность самостоятельно изменить в лучшую сторону неблагоприятный ход событий, находить оптимальные и эффективные решения нестандартных педагогических ситуаций.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Давыдов, В.В. О двух основных путях развития мышления школьников [Текст] / В.В. Давыдов // Материалы ГУ Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. – Тбилиси, 1971. – С. 686–687.
2. Елисеев, В.К. Рефлексивная компетенция и профессиональная компетентность учителя [Текст] / В.К. Елисеев, Е.Л. Ушакова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2012. – № 2. – С. 8-13.
3. Золотова, М.В. Формирование рефлексивной компетенции у преподавателей вуза [Текст] / М.В. Золотова, Н.В. Ваганова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. – 2015. – № 4 (40). – С. 164-168.
4. Качалова, Л.П. Формирование рефлексивной компетенции студентов педвуза – будущих учителей [Электронный ресурс] / Л.П. Качалова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 21. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-refleksivnoy-kompetentsii-studentov-pedvuza-buduschih-uchiteley>. – 31.07.2018.

5. Максимченко, Н.П. Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов [Электронный ресурс] / Н.П. Максимченко // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). — Уфа : Лето, 2011. — С. 106-109. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/669/>. — 10.06.2018.
6. Максимченко, Н.П. К вопросу о рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов [Электронный ресурс] / Н.П. Максимченко // Вестник ТГПИ. — 2010. — № 5. — С. 426–431. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-refleksivnoy-kompetentnosti-studentov-pedagogicheskikh-vuzov>. — 13.06.2018.
7. Молько, В.Г. Рефлексивно - образовательная деятельность и её формирование в процессе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / В.Г. Молько // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 10–11 февраля 2013 г. — Прага : Социосфера CZ, 2013. — Режим доступа: [http://sociosphera.com/files/conference/2013/k-02\\_10\\_13.pdf](http://sociosphera.com/files/conference/2013/k-02_10_13.pdf). — 30.07.2018.
8. Светоносова, Л.Г. К вопросу о рефлексивных методах обучения студентов вуза дисциплине «Педагогика» [Электронный ресурс] / Л.Г. Светоносова // Инновации в науке: вопросы теории и практики : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (3 октября 2017 г., г. Костанай, Республика Казахстан). — Западный : АнтроВита, 2017. — Режим доступа: <http://soc-is.ru/wpcontent/uploads/Инновации-в-науке.-Вопросы-теории-и-практики.pdf>. — 10.06.2018.
9. Светоносова, Л.Г. Рефлексивные методы обучения как средство самореализации студентов-бакалавров педвуза [Электронный ресурс] / Л.Г. Светоносова // Современное образовательное пространство: теория и методика обучения и воспитания : сб. материалов II междунар. науч.-практ. конф. — Караганда : THESIS, 2018. — С. 90-93.
10. Светоносова, Л.Г. Рефлексивные методы обучения студентов в педагогическом вузе [Электронный ресурс] / Л.Г. Светоносова // Наука сегодня: теория, практика, инновации : XXIII Междунар. науч.-практ. конф. (1 октября 2017 г.). — М. : Олимп, 2017. — Режим доступа: [http://olimpiks.ru/d/1340546/d/sbornik\\_nst23.pdf](http://olimpiks.ru/d/1340546/d/sbornik_nst23.pdf). — 10.06.2018.
11. Светоносова, Л.Г. Самостоятельная работа студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / Л.Г. Светоносова // Pedagogical, psychological and sociological issues of professionalization personality : materials of the III international scientific conference on February 10–11, 2017. — Prague : Sociosféra-CZ, 2017. — Mode of access: [http://sociosphera.com/files/conference/2017/k-02\\_10\\_17.pdf](http://sociosphera.com/files/conference/2017/k-02_10_17.pdf). — 17.06.2018.
12. Степанов, С.Ю. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся [Текст] // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования / С.Ю. Степанов ; под ред. А. А. Бодалева. — М., 1987.
13. Стеценко, И.А. Компетентностная модель выпускника как основа формирования рефлексивной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе [Электронный ресурс] / И.А. Стеценко, Г.А. Полякова // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. — 2012. — № 4 (Апрель). — С. 26–30. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2012/1238.htm>. — 24.06.2018.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриат) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440301\\_B\\_3plus\\_22112017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440301_B_3plus_22112017.pdf). — 10.06.2018.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриат) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440305\\_B\\_3plus\\_22112017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440305_B_3plus_22112017.pdf). — 10.06.2018.
16. Халимуллина, Н.Р. Организация интерактивного взаимодействия обучающихся в процессе рефлексивной деятельности [Электронный ресурс] / Н.Р. Халимуллина // Modern technologies in system of additional and professional education : materials of the VI international scientific conference on May 2 –3, 2018. — Prague : Sociosféra-CZ, 2018. — Mode of access: [http://sociosphera.com/files/conference/2018/k-05\\_02\\_18.pdf](http://sociosphera.com/files/conference/2018/k-05_02_18.pdf). — 30.07.2018.

## REFERENCES

1. Davydov V.V. O dvuh osnovnyh putyah razvitiya myshleniya shkolnikov [On the two main ways of development of thinking of schoolchildren]. *Materialy GU Vsesoyuznogo sezda Obschestva psikhologov SSSR [Materials of the Union Congress of the Society of Psychologists of the USSR]*. Tbilisi, 1971, pp. 686-687.
2. Eliseev V.K., Ushakova E.L. Refleksivnaya kompetenciya i professionalnaya kompetentnost uchitelya [Reflexive competence and professional competence of the teacher]. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov [Economic and humanitarian studies of regions]*, 2012. no. 2, pp. 8-13.
3. Zolotova M.V., Vaganova N.V. Formirovanie refleksivnoj kompetencii u prepodavatelej vuza [Formation of reflexive competence among university teachers]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Ser. Socialnye nauki [Herald of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. Seria: social sciences]*, 2015, no. 4 (40), pp. 164-168.
4. Kachalova L.P. Formirovanie refleksivnoj kompetencii studentov pedvuza – buduschih uchitelej [Elektronnyi resurs] [Formation of reflective competence of students of a teacher training university - future teachers]. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya [Theory and practice of social development]*, 2015, no. 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-refleksivnoj-kompetentsii-studentov-pedvuza-buduschih-uchitelej>. (Accessed 31.07.2018).
5. Maksimchenko N.P. Integrativnyj podhod k formirovaniyu refleksivnoj kompetentnosti studentov pedagogicheskikh vuzov [Elektronnyi resurs] [Integrative approach to the formation of reflective competence of students of pedagogical universities]. *Aktualnye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, iyun 2011 g.) [Actual problems of modern pedagogy: materials of International scientific conf. (Ufa, June, 2011 )]*. Ufa: Leto, 2011, pp. 106-109. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/669/> (Accessed 10.06.2018).
6. Maksimchenko N.P. K voprosu o refleksivnoj kompetentnosti studentov pedagogicheskikh vuzov [Elektronnyi resurs] [To the question of the reflexive competence of students of pedagogical universities]. *Vestnik TGPI [Herald of TGPI]*, 2010, no. 5, pp. 426–431. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-refleksivnoy-kompetentnosti-studentov-pedagogicheskikh-vuzov> (Accessed 13.06.2018).
7. Molko V.G. Refleksivno-obrazovatel'naya deyatelnost i eyo formirovanie v processe professionalnoj podgotovki [Elektronnyi resurs] [Reflective-educational activity and its formation in the course of training]. *Professionalizaciya lichnosti v obrazovatel'nykh institutah i prakticheskoy deyatelnosti: teoreticheskie i prikladnye problemy sociologii i psikhologii truda i professionalnogo obrazovaniya: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 10–11 fevralya 2013 g. [Professionalization of the person in educational institutions and practice: theoretical and applied problems of sociology and psychology of labor and vocational training: materials of the II International scientific-practical conf., 10-11 February 2013]*. Praga: Sociosfera SZ, 2013. URL: [http://sociosfera.com/files/conference/2013/k-02\\_10\\_13.pdf](http://sociosfera.com/files/conference/2013/k-02_10_13.pdf) (Accessed 30.07.2018).
8. Svetonosova L.G. K voprosu o refleksivnykh metodah obucheniya studentov vuza discipline «Pedagogika» [Elektronnyi resurs] [On the issue of reflexive methods of teaching students of the university discipline "Pedagogy"]. *Innovacii v nauke: voprosy teorii i praktiki: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (3 oktyabrya 2017 g., g. Kostanaj, Respublika Kazahstan) [Innovations in Science: Issues of Theory and Practice: collection of International scientific-practical conf. (October 3, 2017, The Republic of Kazakhstan, Kostanaj)]*. Zapadnyj: AntroVita, 2017. URL: <http://soc-is.ru/wpcontent/uploads/Innovacii-v-nauke.-Voprosy-teorii-i-praktiki.pdf> (Accessed 10.06.2018).
9. Svetonosova L.G. Refleksivnye metody obucheniya kak sredstvo samorealizacii studentov-bakalavrov pedvuza [Reflexive teaching methods as a means of self-realization of undergraduate students of the teacher training university]. *Sovremennoe obrazovatel'noe prostranstvo: teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya: sb. materialov II mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Modern educational space: theory and methods of teaching and education: collection of II International scientific-practical conf.]*. Karaganda: THESIS, 2018, pp. 90-93.
10. Svetonosova L.G. Refleksivnye metody obucheniya studentov v pedagogicheskom vuze [Elektronnyi resurs] [Reflexive methods of teaching students in a pedagogical college]. *Nauka segodnya: teoriya, praktika, innovacii: XXIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (1 oktyabrya 2017 g.) [Science Today: Theory, Practice, Innovation: XXIII Intern. scientific-practical. conf. (October 1, 2017)]*. Moscow: Olimp, 2017. URL: [http://olimpiks.ru/d/1340546/d/sbornik\\_nst23.pdf](http://olimpiks.ru/d/1340546/d/sbornik_nst23.pdf) (Accessed 10.06.2018).

11. Svetonosova L.G. Samostoyatelnaya rabota studentov pedagogicheskogo vuza [Elektronnyi resurs] [Independent work of students of a pedagogical university]. *Pedagogical, psychological and sociological issues of professionalization personality: materials of the III international scientific conference on February 10–11, 2017.* [Pedagogical, psychological and sociological issues of professionalization personality: materials of the III international scientific conference on February 10-11, 2017.]. Prague: Sociosféra-CZ, 2017. URL: [http://sociosfera.com/files/conference/2017/k-02\\_10\\_17.pdf](http://sociosfera.com/files/conference/2017/k-02_10_17.pdf) (Accessed 17.06.2018).
12. Stepanov S.YU. Lichnostno-refleksivnyj dialog v razvitii tvorcheskih vozmozhnostej uchaschihsya [Personal-reflexive dialogue in the development of students creative abilities]. In Bodaleva A.A. (ed.). *Obschenie i dialog v praktike obucheniya, vospitaniya i psihologicheskogo konsultirovaniya* [Communication and dialogue in the practice of teaching, upbringing and psychological counseling]. Moscow, 1987.
13. Stecenko I.A., Polyakova G.A. Kompetentnostnaya model vypusknika kak osnova formirovaniya reflektivnoj kompetentnosti studentov v processe professionalnoj podgotovki v pedagogicheskom vuze [Elektronnyi resurs] [Competence model of the graduate as a basis for the formation of reflective competence of students in the process of vocational training in a pedagogical university]. *Koncept: nauch.-metod. elektron. zhurn. [Concept]*, 2012, no. 4 (Aprel), pp. 26-30. URL: <http://e-koncept.ru/2012/1238.htm> (Accessed 24.06.2018).
14. Federalnyj gosudarstvennyj obrazovatelnyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven bakalavriat) [Elektronnyi resurs] [The Federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 44.03.01 Teacher education (bachelor's level)]. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440301\\_B\\_3plus\\_22112017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440301_B_3plus_22112017.pdf) (Accessed 10.06.2018).
15. Federalnyj gosudarstvennyj obrazovatelnyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) (uroven bakalavriat) [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of higher education in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) (bachelor's level)]. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440305\\_B\\_3plus\\_22112017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440305_B_3plus_22112017.pdf) (Accessed 10.06.2018).
16. Halimullina N.R. Organizaciya interaktivnogo vzaimodejstviya obuchayuschihsya v processe reflektivnoj deyatelnosti [Elektronnyi resurs] [Organization of interactive interaction of students in the process of reflexive activity]. *Modern technologies in system of additional and professional education: materials of the VI international scientific conference on May 2–3, 2018.* Prague: Sociosféra-CZ, 2018. URL: [http://sociosfera.com/files/conference/2018/k-05\\_02\\_18.pdf](http://sociosfera.com/files/conference/2018/k-05_02_18.pdf) (Accessed 30.07.2018).

УДК 37(091)

*Е.А. Сорокина,*  
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики  
германских языков  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
[helen-a2003@mail.ru](mailto:helen-a2003@mail.ru)

### **Региональное педагогическое образование в России на рубеже XIX и XX вв.**

*В статье рассмотрено развитие и становление педагогического образования в Зауралье на рубеже XIX-XX вв. Автор доказывает, что в регионе существовала педагогическая подготовка, и выявляет тенденции педагогического образования.*

*Образование, педагогическое образование, учитель, педагогические курсы, тенденции.*

*Е.А. Sorokina,*

Docent, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of the Theory and Methods of Germanic Languages  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
helen-a2003@mail.ru

### **Local pedagogical education in Russia at a boundary of the 19th and 20th centuries**

*Development and formation of pedagogical education in the Trans-Ural region at a boundary of the 19-20th centuries is considered in the article. The author proves that there was a pedagogical training in the region, and reveals tendencies of pedagogical education.*

**Keywords:** *education, pedagogical education, teacher, pedagogical courses, tendencies.*

Интерес к педагогической профессии существовал всегда, особенно процесс подготовки молодых специалистов в области образования. Актуальность данного вопроса не подлежит сомнению, так как именно педагог является проводником культуры, науки и искусства подрастающему поколению. А от того, как будет подготовлен в профессиональном плане учитель, зависит, каким будет наше будущее. В настоящее время, во время глобальных перемен во всех сферах нашей жизни, во взглядах и действиях людей происходят также значительные изменения. Реформы коснулись всех уровней образования, в том числе и высшего педагогического.

Анализ общего состояния образования в стране невозможен без решения локальных задач и проблем провинции. Специального внимания на начальном этапе обновления современной системы педагогического образования заслуживает исторический опыт в этой области, к которому следует обратиться, чтобы сохранить преемственность культурного наследия поколений и выявить региональную специфику для всестороннего изучения проблемы.

В нашем исследовании мы проанализировали исторический опыт подготовки школьного учителя в Российской провинции на рубеже XIX и XX вв. и пришли к выводу, что правомерно будет говорить о существовании регионального педагогического образования, представляющего собой сложную систему, включающую в себя средние учебные заведения, курсы, съезды, библиотеки.

В качестве методологической основы исследования мы использовали философские, культурологические, социально-педагогические теории образования: работы по философии и истории философии образования (Н.А. Бердяев, Д. Дьюи, В.В. Зеньковский, Н.О. Лосский); труды по истории народного образования (Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, В.И. Чарнолусский, Н.В. Чехов); современные методологические подходы (аксиологический, культурологический, цивилизационный) к изучению историко-педагогических явлений (З.И. Равкин, И.А. Колесникова, Е.В. Бондаревская, Г.Б. Корнентов, Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Б.К. Тебиев, Ф.Г. Паначин, Н.Н. Кузьмин); концептуальные идеи о взаимосвязи общего и профессионального образования (С.Г. Вершловский, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин); нормативно-правовые документы образовательной политики Российской Федерации; основы развития системы регионального образования (Н.И. Булаев, А.П. Лиферов, А.Д. Кувшинкова, В.В. Маскин, А.М. Толченкин); теоретические основы истории образования (Ш.И. Ганелин, А.Н. Джурицкий, Ф.Ф. Королев, А.В. Ососков, А.И. Пискунов, В.Г. Пряникова).

При работе над исследованием использовались такие общенаучные и историко-педагогические методы, как: 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.

Источниковедческой базой исследования послужили учебные планы и программы педагогических учебных заведений, земские вестники, архивные документы Государственных учреждений «Государственный архив Курганской области» (ГАКО) и «Государственный архив г. Шадринска» (ГАШ).

Прежде чем рассматривать педагогическое образование Зауралья в указанный период, мы выявили, что в результате развития капиталистических отношений, реформ 60-х гг. XIX в. в стране и регионах сложились социально-экономические, социально-политические и педагогические предпосылки подготовки учительских кадров. Квалифицированный педагог стал объективной необходимостью. Это было связано, во-первых, с тем, что переход страны к индустриальному развитию потребовал большего количества грамотных рабочих. Кроме этого, отмена крепостного права и увеличение городского населения заставили крестьян пересмотреть свое отношение к образованию. Они активнее стали отдавать своих детей в школы, участвовали в содержании учебных заведений, следили за учебным процессом в них. А так как церковно-приходская школа не могла решить этой проблемы, возникает вопрос о массовом открытии начальных школ, для которых были необходимы квалифицированные преподаватели. Количество учителей Российское правительство пытается увеличить путем законотворческой деятельности, а именно издает указы, согласно которым педагогическое образование можно было получить в средних учебных заведениях.

На рубеже XIX и XX вв. педагогическое образование в России представляло собой систему, которая состояла из учреждений различного уровня и ведомства. Учительские кадры для страны активно готовили учебные заведения ведомства Министерства народного просвещения, Святейшего Синода, земские, частные учебные заведения. Но, несмотря на быстрое развитие сети педагогических учебных заведений в России, их количество отставало от потребностей школы. Увеличение численности начальных школ и соответственно учащихся, появление городских, высших училищ требовало все большего числа подготовленных учительских кадров. Это послужило причиной открытия нового типа учебного заведения – учительского института, который относился к среднему образованию и был доступен для широких слоев населения и сыграл положительную роль в подготовке учительских кадров и в распространении просвещения. Необходимо отметить, что массовой формой подготовки учителей, особенно в регионах, являлись учительские семинарии и земские школы. Большое количество квалифицированных учителей подготовили также высшие учебные заведения, а именно: университеты, Высшие женские курсы, курсы воспитательниц и руководительниц физического воспитания, основанные П.Ф. Лесгафтом. Эти учебные заведения осуществляли подготовку учителей через теоретические дисциплины педагогического цикла (частные методики, общую педагогику, теорию воспитания, историю педагогики) и педагогическую практику на базе университетской гимназии, а также участие в педагогических семинарах, написание конкурсных работ на педагогические темы.

Зауралье имело важные особенности для развития образования, в том числе и педагогического, а именно: выгодное географическое положение, способствовавшее развитию торговли и промышленности; активная роль православного духовенства и земства в развитии культуры и просвещения. Поэтому в Зауралье на рубеже XIX и XX вв. сложилась

система начальных и средних учебных заведений, принадлежащих различному ведомству. Самым распространенным типом школ были церковно-приходские школы и земские школы, в которых учащиеся получали начальные знания. Увеличение количества начальных школ потребовало от властей обратить внимание на вопрос подготовки учительских кадров. С целью подготовки учителей для школ уездов появляются второклассные церковно-приходские школы, при женских гимназиях открываются педагогические классы, при училищах начинают работать педагогические курсы, открывается Шадринская учительская семинария [1].

Подготовка педагогических кадров в Зауралье на рубеже XIX–XX вв. проходила, однако, в сложных условиях. Главную роль сыграли нехватка высококвалифицированных преподавательских кадров, недостаточное количество выпускников педагогических заведений. Высших педагогических заведений на территории Зауралья до революции не существовало. Но, тем не менее, нам хотелось бы отметить, что педагогическое образование в Зауралье на рубеже XIX–XX вв. было и оно представляло собой систему, типичную для провинциальных регионов. Такая система включала в себя следующие заведения: мужскую учительскую семинарию, мужские и женские второклассные церковно-приходские школы, женские и мужские гимназии с педагогическими классами, четырехклассные училища с педагогическими курсами. Кроме стационарных форм подготовки учительских кадров наблюдалась и курсовая форма педагогической подготовки [5].

В регионе наблюдалась работа над повышением квалификации учительских кадров. Наиболее массовой формой повышения квалификации учителей на рубеже XIX–XX вв. являлись курсы. Они были призваны решить три основные задачи: поднятие политического уровня учительства, повышение педагогического и методического уровня, общеобразовательная подготовка учительства [3].

Несомненно большую роль в подготовке учителей для школ Зауралья сыграли земство и церковь, которые использовали в своей работе похожие способы и приемы: активно создавали учебные заведения, организовывали курсы, учреждали стипендии. На территории Курганского уезда земства не были учреждены, поэтому развитие образования проходило в данном регионе слабее. Земство предоставляло стипендии учащимся уезда, которые обучались в заведениях других городов с целью получения специалистов из местных жителей. Именно благодаря работе органов местного самоуправления в Зауралье появилось больше профессиональных учителей. Однако Шадринское земство не всегда находило взаимопонимание с государственными структурами, особенно в вопросе организации педагогических курсов и съездов [6].

Исследование доказало, что педагогическое образование Зауралья на рубеже XIX и XX вв. имело ряд тенденций и особенностей, в частности: наличие системы учебных заведений, характерной для провинциальных регионов, в которую входили второклассные церковно-приходские школы, гимназии, педагогические курсы при училищах, учительская семинария. В учебных заведениях происходила комплексная общеобразовательная, педагогическая, методическая и практическая подготовка будущих учителей и наблюдалось разнообразие приемов обучения. Значительный вклад в развитие и становление педагогического образования региона внесли органы местного самоуправления и духовенство [4]. Следующей особенностью было то, что учебные заведения готовили главным образом учителей для начальных школ и начальных училищ. Необходимо отметить также доступность и демократизацию обучения; разветвленную сеть усовершенствования педагогических кадров, в которую входили педагогический музей,

учительские библиотеки, учительские экскурсии, охватывающие практически весь корпус региона; активную деятельность учителей-подвижников и инициативу частных лиц [2].

Результатами нашего исследования стали: выявление и формулировка тенденций и особенностей развития и становления педагогического образования в Зауралье на рубеже XIX–XX вв.; представлена целостная картина организации педагогического образования в Зауралье как важной части системы народного образования России, что доказывает существование педагогической подготовки в регионе; обобщен позитивный опыт деятельности земства по подготовке и повышению квалификации учительских кадров в Зауралье на рубеже XIX–XX вв.; введены в научный оборот новые, не публиковавшиеся ранее архивные документы, а также малоизвестные материалы, обнаруженные в дореволюционной и советской педагогической литературе (учебные планы и программы, постановления, приказы, циркуляры, инструкции руководящих органов; стенограммы съездов, совещаний, конференций; служебная переписка и др.) по подготовке педагогических кадров.

Организация педагогического образования в Зауралье на рубеже XIX–XX вв., несомненно, заслуживает пристального внимания и детального изучения, составляя важнейшую часть историко-культурного наследия нашего края. На основе сложившейся системы строится и современное педагогическое образование Курганской области. Без учета региональных особенностей педагогического образования прошлого нельзя представить организацию современной системы педагогического образования в регионе.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Календарь-справочник на 1917 г. [Текст]. – Пермь : Изд. Пермского земства, 1917.
2. Матвеева, З. Династия учителей Черемухиных [Текст] / З. Матвеева // Земля Курганская: прошлое и настоящее. – Курган, 1991. – Вып. 2.
3. Государственное казенное учреждение «Государственный архив Курганской области» (ГКУ «ГАКО»). – Ф. 147. – Оп. 1. – Д. 2. – Л. 1.
4. ГКУ «ГАКО». – Ф. 147. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 97.
6. Государственное казенное учреждение «Государственный архив города Шадринска» (ГКУ «ГАШ»). – Ф. 683. – Оп. 1. – Д. 142. – Л. 23.
7. ГКУ «ГАШ». – Ф. 683. – Оп. 1. – Д. 139.

#### REFERENCES

1. Kalendar-spravochnik na 1917 g. [Calendar-reference book for 1917]. Perm: Publ. Permskogo zemstva, 1917.
2. Matveeva Z. Dinastiya uchitelej SHeremuhinyh [Dynasty of the teachers of Cheryomukhins]. *Zemlya Kurganskaya: proshloe i nastoyashee* [Land of Kurgan: the past and the present]. Kurgan, 1991, vol. 2.
3. Gosudarstvennoe kazennoe uchrezhdenie «Gosudarstvennyj arhiv Kurganskoj oblasti» (GKU «GAKO») [State institution "The State Archives of the Kurgan Region"]. F. 147, Op. 1, D. 2, L. 1.
4. Gosudarstvennoe kazennoe uchrezhdenie «Gosudarstvennyj arhiv Kurganskoj oblasti» (GKU «GAKO») [State institution "The State Archives of the Kurgan Region"]. F. 147, Op. 1, D. 1, L. 97.
5. Gosudarstvennoe kazennoe uchrezhdenie «Gosudarstvennyj arhiv goroda SHadrinska» (GKU «GASH») [State institution "The State Archives of the Kurgan Region"]. F. 683, Op. 1, D. 142, L. 23.
6. Gosudarstvennoe kazennoe uchrezhdenie «Gosudarstvennyj arhiv goroda SHadrinska» (GKU «GASH») [State institution "The State Archives of the Kurgan Region"]. F. 683, Op. 1, D. 139.

УДК 371.3

*Т.Д. Холманских,*  
методист  
МБОУ «СОШ п. Малиновский»  
ХМАО-Югра, Россия  
kholm-tatyana@yandex.ru

### **История развития в педагогической науке и практике метода проектов**

*В статье рассматривается основа метода проекта, его история развития и распространения в мировой практике.*

*Метод проектов, компетентность, компетентностный подход.*

*T.D. Kholmanskikh,*  
Methodist of the Secondary School of the village Malinovsky  
KhMAO-Ugra, Russia  
kholm-tatyana@yandex.ru

### **History of development in pedagogical science and practice-project method**

*The article considers the basis of the project method, its history of development and dissemination in the world practice.*

*Keywords: Project method, competence, competence approach.*

В новых федеральных государственных стандартах второго поколения приоритетом начального общего образования становится формирование общеучебных умений и навыков, а также способов деятельности, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Поэтому, большое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения обучающимися социального опыта. Поэтому все более актуальным становится использование в образовательном процессе приемов и методов, которые формируют умение самостоятельно добывать новые знания, собирать и обрабатывать необходимую информацию, делать выводы и умозаключения. Обновляющейся школе потребовались новые методы обучения. Необходимо сформировать такие навыки ведения исследовательской работы: «...выдвижение гипотез, осуществление их проверки, владение приемами исследовательской деятельности, элементарными умениями прогноза, ...самостоятельное создание алгоритмов познавательной деятельности для решения задач творческого и поискового характера. Формулирование полученных результатов»[1]. Одним из способов, формирующих перечисленные умения обучающихся, является метод проектов, под которым понимается система обучения, при которой обучающиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов.

По мнению Вохменцевой Е. А.: «Метод проектов представляет собой гибкую модель организации образовательно-воспитательного процесса, способствует развитию наблюдательности и стремлению находить ответы на возникающие вопросы, проверять правильность своих ответов, на основе анализа информации, при проведении экспериментов и исследований»[2].

В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Предлагаемая система, направлена, на развитие у школьников способностей творчески и интеллектуально работать в коллективе сверстников. обучающиеся оказываются в различных жизненных ситуациях, сталкиваются с затруднениями, преодолевают их как интуитивно, так и посредством новых знаний, которые нужно самостоятельно добывать для достижения поставленной цели.

В последние годы в современной школе стала актуальна учебно-исследовательская деятельность. Во многом это объясняется сменой образовательных подходов: от «знаниевого», при котором основной задачей являлось формирование прочной системы знаний, произошел поворот к деятельностному подходу, направленному на самостоятельное, активное добывание знаний учащимися.

Английским психологом Дж. Равеном компетентность определяется как специфическая способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, в т.ч., особого рода предметные навыки, узкопредметные знания, способы мышления, понимание ответственности за собственные действия.

И.А.Зимней трактуется "компетентность" как опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, который основывается на знаниях, является интеллектуально и личностно обусловленным, а "компетенция", в противопоставление, рассматривается в качестве не пришедшего в "употребление" резерва "скрытого", потенциального".

Понятие "компетенция" А.В. Хуторским рассматривается как совокупность качеств, которые требуются для функционирования в конкретной области деятельности. Компетентность - "уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере", т. е. владение "учеником соответствующей компетенцией". Компетенция – владение, обладание человеком соответствующей компетентностей, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

«Компетентностный подход к образованию школьников ориентируется на самостоятельное участие личности школьника в учебно-познавательном процессе и овладение способностью к переносу своих навыков в сферу своего опыта для становления разного рода компетенций, образовательная компетенция включает совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способов деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности»[2].

Метод проектов, как метод деятельностного подхода в обучении возник ещё в XVI веке в Италии. Долгую и достаточно продуктивную историю развития метода проектов и его распространения в мировой практике можно разделить на пять этапов:

1 этап: 1590 – 1765 начало проектной деятельности в архитектурных школах (мастерских) Европы;

2 этап: 1765 – 1880 использование проекта в качестве метода обучения в систематической педагогической практике и его «переселение» на американский континент;

3 этап: 1880 – 1915 использование метода проектов в производственном обучении и в общеобразовательных школах;

4 этап: 1915–1965 переосмысление метода проектов и его «переселение» с американского континента обратно в Европу;

5 этап: 1965 – по настоящее время новое «открытие» метода проектов, третья волна его международного распространения.

Метод проектов не является кардинально новым в истории развития образования. Как метод деятельностного обучения он возник во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и основывался на теоретических концепциях «прагматической педагогики», основоположником которой был американский философ–идеалист Джон Дьюи.

Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С. Т. Шацкого в 1905, году была организована небольшая группа сотрудников (профессор Б. В. Игнатъев, М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин), пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Сторонники этого метода провозгласили его единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни, где приобретение знаний будет осуществляться в связи с трудом учащихся. Позднее, уже при советской власти, эти идеи стали довольно широко внедряться в учебные заведения, но недостаточно продуманно и последовательно, и постановлением ЦКВКП/б/ в 1931 году метод проектов был осужден и с тех пор в отечественной педагогике не практиковался.

Вместе с тем в зарубежной школе он активно и весьма успешно развивался. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах этот метод приобрел большую популярность в связи с рациональным сочетанием теоретических знаний и их практического применения для разрешения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников.

В педагогическую практику нашей страны метод проектов снова пришел из-за рубежа вместе с технологией компьютерной телекоммуникации только в 80-е годы. Появившись в начале прошлого столетия для решения актуальных тогда задач образования, он не утратил своей привлекательности и в наши дни. В современном отечественном образовании сложились условия востребованности этого метода.

Актуальность метода проектов в наши дни обусловливается, прежде всего, необходимостью понимать смысл и предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и многое другое, что входит в содержание проекта. Таким образом, метод проектов имеет свою историю развития в педагогической науке и практике как за рубежом, так и в нашей стране.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Воронцов, А.Б. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / А.Б. Воронцов. – 2-е изд. — М. : Просвещение, 2011.

2. Вохменцева, Е.А. Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей [Текст] / Е.А. Вохменцев // Актуальные задачи педагогики : материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита : Молодой ученый, 2011. — С. 58-65.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3 / Л.С. Выготский. — М. : Педагогика, 2012. — 500 с.
4. Структура и содержание проектной деятельности / В.А. Кальней [и др.] // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2004. — № 4. — С.12-38.
5. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н.В. Матяш ; под ред. В.В. Рубцова. — Мозырь : Белый ветер, 2012. — 286 с.

## REFERENCES

1. Voroncov A.B. Proektnye zadachi v nachalnoj shkole: posobie dlya uchitelya [Project tasks in the elementary school: manual for the teacher]. 2-e izd. Moscow: Prosveschenie, 2011.
2. Vohmenceva E.A. Proektnaya deyatel'nost' uchashchih'sya kak sredstvo formirovaniya klyuchevykh kompetentnostej [Project activity of students as a means of forming key competences]. *Aktualnye zadachi pedagogiki: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chita, dekabr 2011 g.)* [Actual problems of pedagogy: materials of Intern. scientific conf. (Chita, December 2011)]. Chita: Molodoj uchenyj, 2011, pp. 58-65.
3. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 3 [Collected works: in 6. Vol. 3]. Moscow: Pedagogika, 2012. 500 p.
4. Kalnej V.A. [et al.] Struktura i sodержanie proektnoj deyatel'nosti [Structure and content of project activities]. *Standarty i monitoring v obrazovanii* [Standards and monitoring in education], 2004, no. 4, pp.12-38.
5. Matyash N.V. Psihologiya proektnoj deyatel'nosti shkolnikov v usloviyah tekhnologicheskogo obrazovaniya [Psychology of project activity of schoolchildren in conditions of technological education]. Rubcova V.V. (ed.). Mozyr: Belyj veter, 2012. 286 p.

УДК 796.417.2

*Е.А. Черных,*  
репетитор цирковых номеров  
МАУ «Дворец культуры»  
г. Шадринск, Россия  
*З.Н. Черных,*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
z\_cherniyh65@mail.ru

### **Шестовая акробатика, как воплощение силы, красоты, здорового образа жизни**

*В данной статье рассматривается положительное влияние шестовой гимнастики (pole dance) на человеческий организм и на формирование здорового образа жизни. Цель статьи – это рассказать, о истории происхождения pole dance, как надо заниматься на пилоне и привлекать молодежь заниматься спортом.*

*Шестовая гимнастика, история развития, определение pole dance, положительное влияние на здоровье человека.*

*E.A. Chernykh,*  
Tutor of circus acts MAE «Palace of Culture»  
Shadrinsk, Russia

*Z.N. Chernykh,*  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Sports Disciplines  
and Physical Education  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
z\_cherniyh65@mail.ru

### **Pole acrobatics, as the embodiment of strength, beauty, healthy lifestyle**

*This article discusses the positive impact of pole gymnastics (floor dance) on the human body and the formation of a healthy lifestyle. The purpose of this article is to tell about the history of the origin of the dance floor, how to do pole and attract the youth to play sports.*

**Keywords:** *pole gymnastics, history of development, concept of “pole-dance”, positive impact on human health.*

Гиппократ говорил: «Здоровье есть высокое достояние человека» Как говорят наши научные работники врачи – среди молодежи здоровых людей уменьшается. Наше юное поколение перестало относиться к своему здоровью, как к богатству. В нашей статье мы хотели бы обратить внимание на шестовую гимнастику, которая несет в себе воплощение силы, красоты, эластичность и стойкость, изящество и профессионализм. Занятия шестовой гимнастикой (pole dance) может помочь обрести изящную осанку, подтянутое тело и хорошее самочувствие.

Хотелось бы дать определение понятию «шестовая гимнастика» что же она собой представляет?

Pole dance (танец на пилоне, шестовая акробатика, пилонный танец, англ. pole dance) — разновидность танца, в которой исполнитель выступает на одном или двух пилонках (шестах), сочетая элементы хореографии, спортивной гимнастики, акробатики. С 2000-х годов также развивается как форма акробатики, не связанная напрямую с эксплуатацией сексуальности. Зачастую путают со стриптизом.

Танец на пилоне можно разделить на два основных направления:

-артистический танец, предусматривающий соревнования спортсменов по специально разработанным программам; и эстрадный танец развлекательного характера, в том числе для привлечения зрителей на различные мероприятия;

-отдельное спортивное направление - спорт на пилоне или pole sport, входит в состав дисциплин воздушно-силовой атлетики, развивается как самостоятельное спортивное направление. Соревнования по этой дисциплине происходят на спортивных площадках, сертифицированными судьями, по утверждённым правилам и выступления каждого участника содержит обязательный набор гимнастических, акробатических элементов, связок и переходов. Участники этих соревнований выступают в спортивных костюмах под музыкальное сопровождение.

Основные танцевальные программы или направления танцев на пилоне:

- артистический танец на пилоне (pole art), в которой немаловажное значение имеет качество трюков, и акцент делается на исполнении и костюме выступающего;

- экзотический танец на пилоне (exotic pole dance), в котором трюки присутствуют в меньшей степени, а акцент делается на элементы хореографии, пластики, музыкальность и эротику. [2]

Pole Dance как танца или упражнений с шестом и у шеста, начало развития идет с истории йоги из Индии или и с боевых искусств древнего Китая. В Индии, например, известна такая дисциплина как Mallakhamb (что означает «человек власти» или «гимнасты шеста»), названная по имени человека, практиковавшего йогу на деревянном столбе (примерно 12 век). Еще одна дисциплина, непосредственно связанная с современными танцами на пилоне, известна под названием Mallastambha (что означает «гимнасты столба»). В ней использовался железный шест для тренировки силы и ловкости бойцов.[2]

Цирковые акробаты переняли опыт и подняли технику владения туловищем на пилоне на довольно высокую ступень. Актеры цирка придумали довольно большое количество трюков, которые сейчас применяются при изучении техники Pole Dance. По истечении времени цирковая акробатика на шесте стала приобретать форму художественного, целостного, танцевального номера.

Акробатика на пилоне (шесте) представляет собой большой и непростой набор стилей и частей. На пилоне можно просто делать искусные приёмы из воркаута (воркаут – это дворовая фитнес-тренировка), либо спортивной гимнастики (разные планши, флаги, стойки, сальто), элементы на упругость (бильман, шпагаты, затяжки), экстремальные искусные приёмы (гейнер, трудные облеты, обрывы, перехваты). Мир пилонного спорта громаден и увлекателен: придя в него, люди, обычно, остаются навечно. Проходят уровни от начинающих до продвинутых, ставят первые номера, движутся на состязания от городских до интернациональных, начинают преподавать сами.

В нашей статье хотелось отметить - китайский пилон. Он представляет собой мачту, походит на пилон, о котором мы поведали в прошлом пункте. Однако его главные отличия – в нескользящем покрытии и высоте: она может достигать 10 метров. На «китайце» можно и необходимо заниматься в одежде и обуви, выполняя фактически те же самые искусные приёмы, что и на обыкновенном пилоне. Китайский пилон предоставляет акробату практически бескрайний простор для экстремальных трюков, но ограничивает в связках оживленных частей – таковых, как срывы, облеты и вращения. В открытой одежде на «китайце» лучше не заниматься, так как можно получить большой ожог от сцепления кожи с прорезиненной поверхностью. Нередко китайский пилон не ставят фиксировано в потолок и пол, а элементарно подвешивают к потолку, собственно что усложняет задачу акробату и делает его концерт более сложным красивым и незабываемым.[3]

В 2008 году по «pole dance» Россия вошла в состав WPDF, в связи с этим наши представители принимали участие в Мировом Чемпионате. В России пол денс внесен в список официальных видов спорта.

Основная масса людей боится заниматься шестовой гимнастикой (pole dance), потому что считают, что не смогут сделать элементы, связанные с гибкостью, но это просто причина для того, чтобы ни чего не делать, на самом деле заниматься можно в любом возрасте, не обращая внимания на вес, рост и извлечь для себя нужную пользу. Кто желает испробовать себя в данном виде спорта для них есть категория «любители-1» между которыми ведутся соревнования и для этого им не надо не спортивного и танцевального прошлого. Ключевое слово для занятий - желание. Заниматься шестовой гимнастикой нередко рекомендуют мануальные терапевты, так как на занятиях идет правильная нагрузка на мышцы. На тренировках задействованы все группы мышц, от мышц живота и заканчивая бицепсами. Чтобы приобрести довольно быстро форму, надо много работать и выдерживать большие нагрузки.

Хотелось бы обозначить не плохое воздействие на самооценку. По данным исследований можно отметить, что 90% молодых женщин начинают изменяться в лучшую

сторону – появляется уверенность, статность. Как отмечают мировые чемпионы - шестовая акробатика внесла положительные эмоции и меняет жизнь. И это не хобби, а здоровый, правильный образ жизни. Мы знаем для того чтобы заниматься спортом нельзя вести неправильный образ жизни, а занимаясь Pole Dance у нас должна быть хорошая жизненная емкость легких (ЖЕЛ), ведь для того чтобы отработать 4 минуты на пилоне, нужно довольно большое количество сил. Во время спортивных тренировок никто не застрахован от травм, и pole dance не исключение. Все кто хочет заниматься pole dance обязательно надо начинать занятия в специально оборудованных, просторных, спортивных залах с мастером- руководителем, который знает, как правильно выполнять элементы на шесте. [1]

В наше время Pole Dance считается одним из самых известных направлений передового спортивного танца во всем мире. Прекрасному сочетанию танцевального искусства, акробатики, фитнеса и актерского профессионализма это направление можно смело считать «уникальным».

Таким образом, Pole Dance в РФ и в мире – это бурно развивающееся танцевально-акробатическое направление, которое, соответствует неподражаемому сочетанию пластики тела, эластичности, силы, выносливости, ловкости, души, вида и актерского профессионализма делает колоритное очень красивое шоу, создает прекрасное подтянутое тело, выделяет безграничное место для воображений и фантазии, улучшает настроение, увеличивает самомнение, раскрепощает и, в конце концов, открывает Ваше настоящее чувственное Я.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Здоровый образ жизни - Шестовая акробатика, как воплощение силы и красоты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://reporter.akipress.org/news:26407>, свободный. – 10.01.2018.
2. Олейник, А. Танец на пилоне [Текст] : учеб. пособие / А. Олейник. – Киев, 2017. – 172 с.

#### REFERENCES

1. Zdorovyj obraz zhizni - Shestovaya akrobatika, kak voploschenie sily i krasoty [Elektronnyi resurs] [Healthy way of life - Pole acrobatics, as an embodiment of strength and beauty]. URL: <http://reporter.akipress.org/news:26407> (Accessed 10.01.2018).
2. Olejnik A. Tanec na pilone: ucheb. posobie [Dance on the pylon]. Kiev, 2017. 172 p.

УДК 37.016:53

*Д.А. Чалов,*  
студент физико-математического факультета  
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет»  
г. Челябинск, Россия  
[chalovdmitriy@gmail.com](mailto:chalovdmitriy@gmail.com)

**Демонстрация явления механического резонанса гитарной**

## струны<sup>1</sup>

*В статье рассматривается способ демонстрации резонанса механических колебаний. Данную демонстрацию предлагается показывать учащимся 9 – 10 классов средних образовательных школ при изучении раздела «Механические колебания и волны». В качестве колебательной системы для демонстрации явления резонанса предлагается использовать акустическую гитару. Источником вынуждающих колебаний выступает электромагнит, создающий переменное магнитное поле, частота которого задается при помощи звукового генератора. При совпадении вынуждающей и собственной частоты колебания струны наблюдается явление резонанса.*

*Резонанс, струна, акустическая гитара, физический эксперимент, обучение физике в средней школе.*

*D.A.Chalov,  
Student of the Faculty of Physics and Mathematics  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University  
Chelyabinsk, Russia  
chalovdmitriy@gmail.com*

### **Demonstration of the mechanical resonance of a guitar string**

*The article considers the method of demonstrating the mechanical resonance of a guitar string. This demonstration is offered to show students 9 - 10 classes of secondary schools in studying the section "Mechanical Oscillations and Waves". As an oscillatory system for demonstrating a resonance phenomenon is proposed to use an acoustic guitar. The source of the driving oscillations is an electromagnet that generates an alternating magnetic field whose frequency is set by the sound generator. The phenomenon of resonance is observed when the driving and natural oscillations of the string coincide.*

**Keywords:** *resonance, string, acoustic guitar, physical experiment, teaching physics in high school.*

**Введение.** Механические колебания изучаются учащимися в курсе физики 9 – 10 классов [1, 3, 4, 5]. Существует методическая проблема, связанная с демонстрацией резонанса, которая заключается в том, что предлагаемые демонстрации не достаточно ярко представляют физическое явление. Учащиеся не связывают изучаемое на уроке явление резонанса с аналогичными явлениями, встречающимися в обыденной жизни.

Использование в качестве физического прибора музыкального инструмента наглядно демонстрирует учащимся, что физические явления происходят в повседневной жизни непрерывно. Выявление в повседневных действиях физических процессов, понимание и объяснение их, формирует у учащегося интерес к познавательной деятельности. Увеличение интереса учащегося к познанию мира способствует развитию интеллектуальных способностей и личности в целом.

Целью исследования является описание методики демонстрации явления механического резонанса гитарной струны. В методике школьного физического эксперимента существует немало способов демонстрации явления резонанса [6, 7, 8, 9, 10]. Проблемами школьного учебного эксперимента по физике занимаются зарубежные и отечественные ученые-методисты В.А. Буров, А.И. Глазырин, И.Т. Бовин, В.В. Майер, Е.И. Вараксина [1-16]

---

<sup>1</sup> Автор выражает благодарность старшему научному сотруднику Научно-исследовательского центра «Низкоразмерный углерод» (ЮУрГГПУ, г. Челябинск), к.ф.-м.н. Живулину В.Е за помощь в подготовке эксперимента и обсуждении методики его демонстрации.

**Исследовательская часть.** В учебной литературе явление резонанса определяется как резкое возрастание амплитуды колебаний системы при совпадении частот собственных колебаний системы и колебаний вынуждающей силы [3]. Традиционным способом демонстрации явления акустического резонанса является опыт, описанный в учебной литературе, в котором используются два камертона имеющих одинаковую частоту собственных колебаний [2, 4]. Камертон – физический прибор, представляющий собой металлическую вилку, соединенную с деревянной коробкой (резонатором), усиливающей звуковые колебания вилки. При возбуждении звуковых колебаний на первом камертоне ударом молоточка, на втором камертоне также происходит возбуждение звуковых колебаний. Говорят, что второй камертон резонирует, то есть улавливает энергию звуковых волн от первого камертона, в результате чего увеличивает амплитуду собственных колебаний.

В данной статье предлагается альтернативный метод демонстрации резонанса с использованием акустической гитары. Устройство акустической гитары имеет сходства с механическим камертоном. В качестве колебательной системы у гитары выступает струна. Барабан гитары является резонатором, усиливающим звуковые колебания, создаваемые струной. При демонстрации немаловажным является пояснение устройства гитары и ее основных элементов.

Схема опыта. Оборудование: акустическая гитара с металлическими струнами, звуковой генератор, цифровой двухканальный осциллограф, компьютер, катушка электромагнит, микрофон.

Важной особенностью при проведении такого эксперимента является наличие у гитары металлических струн, которые могут взаимодействовать с магнитным полем электромагнита.

Штатив, с закрепленными на нем катушкой и микрофоном, располагается напротив резонатора так, чтобы микрофон оказался напротив резонаторного отверстия, а сердечник катушки располагался напротив какой-либо из струн гитары, не соприкасаясь с ней.

К одному из каналов осциллографа подключается сигнал, идущий со звукового генератора. На данном канале происходит визуализация гармонических вынуждающих колебаний. Ко второму каналу осциллографа подключен микрофон, который регистрирует звуковые колебания, создаваемые струной.

Гитару для устойчивости располагают горизонтально на демонстрационном столе, оперев гриф на штатив. Все элементы установки следует расположить компактно, убрав соединительные провода для обеспечения наглядности [7, 8].

Ход демонстрации. Вначале с учащимися обсуждается устройство гитары, а так же назначение элементов демонстрируемой установки. Основными конструктивными элементами акустической гитары являются корпус, гриф и 6 струн. Корпус имеет 4 поверхности: переднюю, заднюю и две боковых — левую и правую. Они называются соответственно верхняя дека, нижняя дека и обечайки. Верхняя дека оказывает основное влияние на звучность инструмента. На нижней, более широкой части верхней деки, находится подставка-струнодержатель. В центре подставки есть возвышение с прорезью, в которую вставлен нижний порожек. Порожек держит струны приподнятыми над декой, закрепляет их нижние концы и передает колебания струн корпусу. В нижней части подставки имеется 6 отверстий для закрепления нижних концов струн. На верхнем конце грифа находится головка. Головка продолжает гриф, расширяясь и отклоняясь назад. В головке выпилены 2 продольных отверстия, каждое из которых пересекают три колка с винтовым механизмом для изменения натяжения струн.

Демонстрация начинается с формулировки учителем вопроса: различаются ли частоты колебаний у каждой из струн гитары? Учащиеся высказывают предположения, которые учитель предлагает проверить экспериментально. Для этого учитель поочередно приводит в колебание струны, пользуясь медиатором. Учащиеся слышат, что каждая из шести струн обладает своей частотой звучания. Учитель обращает внимание учащихся на осциллограмму, где можно пронаблюдать, что частоты колебаний струн различны.

Далее учителем формулируется проблемная ситуация: что будет происходить, если частоты собственных колебаний струны и вынуждающих колебаний совпадут? Учащиеся выдвигают предположения, которые следует проверить. Учитель подбирает на звуковом генераторе значения частоты колебаний до тех пор, пока струна не начнет колебаться. Учащиеся слышат звучание гитары. Учитель зажимает колеблющуюся струну для того, чтобы продемонстрировать, что колебания металлической струны вызваны переменным магнитным полем, создаваемым катушкой-электромагнитом. Следует при этом обратить внимание учащихся на идентичность осциллограмм собственных и вынуждающих колебаний. Вследствие этого учащиеся делают вывод о том, что частоты колебаний совпадают, а условие резонанса строго соблюдается.

После этого резонанс нарушается, для этого учитель сначала уменьшает, а потом увеличивает частоту вынуждающих колебаний звукового генератора. Учащиеся слышат, что звучание гитары постепенно пропадает. Это означает, что струна перестает колебаться из-за нарушения условия резонанса. Учащиеся делают вывод о том, что резонанс возникает лишь при точном совпадении частот собственных и вынуждающих колебаний.

Следующим этапом демонстрации является установление зависимости частоты собственных колебаний струны от силы ее натяжения. Учитель формулирует проблемную ситуацию, для этого просит ответить учащихся на вопрос: что будет происходить со звуком, издаваемым гитарой, при изменении натяжения струны гитары? Учащиеся выдвигают предположения, которые экспериментально проверяются. Для этого учитель вновь настраивает установку на резонанс. Далее уменьшает натяжение струны, поворачивая колодки гитары. Обращает внимание учащихся на то, что звучание гитары прекращается из-за нарушения условия резонанса. Учитель подбирает на звуковом генераторе то значение частоты вынуждающих колебаний, при котором вновь возникнет резонанс. Учащиеся обращают внимание на то, что звук гитары становится ниже. Делают вывод о том, что начинает колебаться уже другая гитарная струна. Обращает внимание учащихся на то, что при уменьшении натяжения струны частота вынуждающих колебаний уменьшается, поэтому в резонанс вступила та гитарная струна, частота собственных звуковых колебаний которой ниже. Учащиеся делают вывод о том, что частота колебаний напрямую зависит от натяжения струны.

**Заключение.** Дидактическая цель демонстрации заключается в том, чтобы научить учащихся находить физический смысл в повседневных явлениях и предметах.

Предлагаемая схема эксперимента проста в реализации и не требует создания специальных условий, может быть реализована как учителем для демонстрации резонанса, так и учащимися в рамках проведения ими научно-исследовательской работы. На основе данной установки учащиеся могут проводить исследования по установлению зависимостей частоты колебаний струны от различных параметров – силы натяжения, массы, длины.

Демонстрация подготовлена для конкурса самодельного оборудования в рамках XIII Всероссийской студенческой олимпиады по теории и методике обучения физике.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Буров, В.А. Демонстрационный эксперимент по физике в старших классах средней школы. Ч. I : пособие для учителей / В. А. Буров, Б.С. Зворыкин, А.П. Кузьмин. – М. : Просвещение, 1978. – 351 с.
2. Глазырин, А.И. Самодельные демонстрационные приборы по физике и опыты с ними : пособие для учителей / А.И. Глазырин. – М. : Учпедгиз, 1960. – 488 с.
3. Касьянов, В.А. Физика. 10 класс : учебник для общеобразоват. учеб. заведений / В.А. Касьянов. – М. : Дрофа, 2000. – 416 с.
4. Гендельштейн, Л.Э. Физика. 9 класс : учебник для общеобразоват. учреждений / Л.Э. Гендельштейн, А.Б. Кайдалов, Б.В. Кожевников ; под ред. В.А. Орлова, И.И. Ройзена. – М. : Мнемозина, 2012. – 272 с.
5. Методика преподавания физики в 7-8 классах средней школы : пособие для учителя / А.В. Усова [и др.] ; под ред. А.В. Усовой. – М. : Просвещение, 1990. – 319 с.
6. Никифоров, Г.Г. Учебный физический эксперимент. Современные технологии. 7-11 классы : метод. пособие / Г.Г. Никифоров, В.В. Майер, О.А. Поваляев. – М. : Вентана-Граф, 2015. – 112 с.
7. Бовин, И.Т. Повышение эффективности школьного физического эксперимента : учеб. пособие / И.Т. Бовин. – Воронеж : ВГПИ, 1980. – 74 с.
8. Майер, В.В. Электричество: учебные экспериментальные доказательства / В.В. Майер, Р.В. Майер. – М. : Физматлит, 2006. – 232 с.
9. Майер, В.В. Учебные проекты по школьному физическому эксперименту. 7 класс. Дидактические ресурсы проектной деятельности / В.В. Майер, Е.И. Вараксина. – М. : Флинта, 2017. – 172 с.
10. Майер, В.В. Звук и ультразвук в учебных исследованиях : учеб. пособие / В.В. Майер, Е.И. Вараксина. – 2-е изд. – Долгопрудный : Интеллект, 2012. – 336 с.
11. Гребенев, И.В. Методическая эффективность школьного физического эксперимента / И.В. Гребенев, С.В. Полушкина // Школа будущего. – 2012. – № 3. – С. 14-19.
12. Майер, В.В. Образовательные ресурсы проектной деятельности школьников по физике : монография / В.В. Майер, Е.И. Вараксина. – М. : Флинта ; Наука, 2015. – 228 с.
13. Салтыков, И.В. Учебный эксперимент с колебательными системами как основа внеурочной деятельности по физике / И.В. Салтыков // Познание процессов обучения физике : сб. ст. / под ред. Ю.А. Саурова. – Киров : Тип. «Старая Вятка», 2015. – Вып. 16. – С. 27-30.
14. Разумовский, В.Г. Физика в школе. Научный метод познания и обучение / В.Г. Разумовский, В.В. Майер. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 463 с.
15. Варламов, С.Д. Экспериментальная физика в школе / С.Д. Варламов // Съезд российских физиков-преподавателей «Физическое образование в XXI веке» : тез. докл. – М. : Физический факультет МГУ, 2000.
16. Wenning, C.J. Experimental inquiry in introductory physics courses / C.J. Wenning // Phys. Tchr. Educ. Online / Illinois State University Physics Dept. – 2011. – 6 (2), Summer.

## REFERENCES

1. Burov V.A., Zvorykin B.S., Kuzmin A.P. Demonstracionnyj eksperiment po fizike v starshih klassah srednej shkoly: posobie dlya uchitelej [Demonstration experiment on physics in the senior classes of high school. Ch. I]. Moscow : Prosveschenie, 1978, 351 p.
2. Glazyrin A.I. Samodelnye demonstracionnye pribory po fizike i opyty s nimi: posobie dlya uchitelej [Homemade Demonstration Devices in Physics and Experiments with them]. Moscow: Uchpedgiz, 1960. 488 p.
3. Kasyanov V.A. Fizika. 10 klass: uchebnik dlya obscheobrazovat. ucheb. zavedenij [Physics. 10 class]. Moscow: Drofa, 2000. 416 p.
4. Gendelshtejn L.E., Kajdalov A.B., Kozhevnikov B.V. Fizika. 9 klass: uchebnik dlya obscheobrazovat. uchrezhdenij [Physics. 9 class]. Orlova V.A. (eds.). Moscow: Mnemozina, 2012. 272 p.

5. Usova A.V. [et al.] Metodika prepodavaniya fiziki v 7-8 klassah srednej shkoly: posobie dlya uchitelya [Methods of teaching physics in 7-8 grades of secondary school]. Usova A.V. (ed.). Moscow: Prosveschenie, 1990. 319 p.
6. Nikiforov G.G., Majer V.V., Povalyaev O.A. Uchebnyj fizicheskij eksperiment. Sovremennye tekhnologii. 7-11 klassy: metod. posobie [Educational physical experiment. Modern technologies. 7-11 grades]. Moscow: Ventana-Graf, 2015. 112 p.
7. Bovin I.T. Povyshenie effektivnosti shkol'nogo fizicheskogo eksperimenta: ucheb. posobie [Increase the effectiveness of school physical experiment]. Voronezh: Publ. VGPI, 1980. 74 p.
8. Majer V.V., Majer R.V. Elektrichestvo: uchebnye eksperimentalnye dokazatel'stva [Electricity]. Moscow: Fizmatlit, 2006. 232 p.
9. Majer V.V., Varaksina E.I. Uchebnye proekty po shkolnomu fizicheskomu eksperimentu. 7 klass. Didakticheskie resursy proektnoj deyatel'nosti [Educational projects on the school physical experiment. 7th grade. Didactic resources of project activity]. Moscow: Flinta, 2017. 172 p.
10. Majer V.V., Varaksina E.I. Zvuk i ultrazvuk v uchebnyh issledovaniyah: ucheb. posobie [Sound and ultrasound in educational studies]. 2-e izd. Dolgoprudnyj: Intellekt, 2012. 336 p.
11. Grebenev I.V., Polushkina S.V. Metodicheskaya effektivnost shkol'nogo fizicheskogo eksperimenta [Methodical efficiency of school physical experiment]. *SHkola buduschego [School of the Future]*, 2012, no. 3, pp. 14-19.
12. Majer V.V., Varaksina E.I. Obrazovatelnye resursy proektnoj deyatel'nosti shkolnikov po fizike: monografiya [Educational resources of project activity of schoolchildren in physics]. Moscow: Flinta; Nauka, 2015. 228 p.
13. Saltykov I.V. Uchebnyj eksperiment s kolebatelnymi sistemami kak osnova vneurochnoj deyatel'nosti po fizike [Educational experiment with oscillatory systems as a basis for extracurricular activities in physics]. In Saurova YU.A. (ed.). *Poznanie processov obucheniya fizike: sb. st. [Cognition of the processes of teaching physics]*. Kirov: Tip. «Staraya Vyatka», 2015, vol. 16, pp. 27-30.
14. Razumovskij V.G., Majer V.V. Fizika v shkole. Nauchnyj metod poznaniya i obuchenie [Physics in school. Scientific method of cognition and training]. Moscow: VLADOS, 2007. 463 p.
15. Varlamov S.D. Eksperimentalnaya fizika v shkole [Experimental physics in school]. *Sezd rossijskih fizikov-prepodavatelej «Fizicheskoe obrazovanie v XXI veke»: tez. dokl [Congress of Russian Physics Teachers «Physical Education in the 21st Century»]*. Moscow: Fizicheskij fakultet MGU, 2000.
16. Wenning C.J. Experimental inquiry in introductory physics courses. *Phys. Tchr. Educ. Online*. Illinois State University Physics Dept (ed.). 2011, Summer, no. 6 (2).

УДК 378.1

*В.С. Цилицкий,*  
аспирант кафедры педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет»,  
Челябинск, Россия  
tsilitskyvs@mail.ru

### **Теоретико-методологические основания подготовки будущих педагогов к тьюторской деятельности**

*В статье представлен анализ актуальных вопросов подготовки будущих педагогов к тьюторской деятельности в образовательной организации. Рассматривается системно-деятельностный,*

*мотивационно-ценностный и субъектно-партисипативный подход как основа исследования готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности.*

*Тьюторство, тьюторская деятельность, тьюторская компетенция, педагогический процесс, профессиональная подготовка.*

V.S. Tsilitskii,

Postgraduate at the Department of Pedagogics and Psychology  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University  
Chelyabinsk, Russia  
tsilitskyvs@mail.ru

### **Theoretic methodological bases of preparation of the future teachers to tutor activity**

*The article presents an analysis of the actual issues of preparing future teachers for tutoring in an educational organization. The system-activity, motivation-value and subject-participative approach is considered as a basis for the study of the readiness of future teachers for tutoring activities.*

**Keywords:** Tutorship, tutor activity, tutor competence, pedagogical process, professional training.

Важнейшей составляющей любого педагогического исследования выступает отбор и обоснование исходной теоретико-методологической стратегии, которая позволяет раскрыть свойства и содержания моделируемого процесса, заложенного в его основе [7,8]. Для разработки модели подготовки будущих педагогов к тьюторской деятельности представляется важным осуществить обоснование исходной теоретико-методологической стратегии исследования, а именно определить совокупность теоретико-методологических подходов, с учетом строения и содержания предмета исследования [9,10].

В нашем исследовании будем придерживаться точки зрения современных ученых, которые теоретико-методологический подход связывают с деятельностью по организации процесса как единого целого, как системы, элементы которой взаимодействуют (И.В. Блауберг, В.И. Долгова, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Э.П. Семенюк, С.Л. Суворова, Э.Г. Юдин, Е.В. Яковлев и др.). Педагогика как наука представлена целым комплексом теоретико-методологических подходов составляющих: системный, деятельностный, ценностный, компетентностный, партисипативный, синергетический, субъектный, средовой и др [7].

Таким образом, отбор и обоснование теоретико-методологических подходов к построению модели в которой определены ее структурные компоненты, связи и функции, планируемые достижения результаты осуществляется исходя из следующих предпосылок:

– проблема формирования готовности будущих педагогов-дефектологов к тьюторской деятельности на практике носит комплексный характер и в соответствии с этим ее обоснование должно осуществляться с привлечением нескольких составляющих теоретико-методологических подходов, связанных между собой и взаимодополняющих друг друга [1,9].

– сущность процесса подготовки будущих педагогов-дефектологов к тьюторской деятельности, выявленная с учетом выбранных подходов имеет системный характер, определяющий взаимосвязь компонентов, входящих в нее описывающих ее внешние и внутренние свойства системы ее структурные и содержательные аспекты, связанные с исследуемым процессом [2,10].

Анализ научной литературы в области реализации теоретико-методологической стратегии, а также специфики данного исследования [5,6], позволяет прийти к

заклучению, что наибольший потенциал для решения выявленной научной проблемы может иметь аппарат системного, деятельностного, мотивационного, ценностного, субъектного, партисипативного подходов, которые по отношению к теоретико-методологическому подходу являются частными. Их комплексная интеграция позволяет осуществить такое исследование, в котором все частные подходы позволяют спроектировать модель подготовки будущих педагогов к тьюторской деятельности. Таким образом, решение задачи по разработке авторской модели по подготовке профессионала, способного и готового к тьюторской деятельности будем осуществлять на основе общего теоретико-методологического подхода и частных составляющих базис общего (системно-деятельностный, мотивационно-ценностный, субъектно-партисипативный).

Системно-деятельностный подход позволяет раскрыть структуру проектируемой модели на основе специфики деятельности субъектов. Мотивационно-ценностный и субъектно-партисипативный подходы выступают в качестве теоретико-методологического основания и практикоориентированной тактики построения содержания исследования. Они не дают решения в целом, но необходимы для понимания сути процесса организации тьюторской деятельности. Раскроем их подробно и выявим структурные составляющие каждого.

**Системно-деятельностный подход** как компонент теоретико-методологического подхода ориентирует исследователя на изучаемый объект как систему раскрыть сущность, которой можно на основе обобщения и систематизации компонентов, определяющих тьюторскую деятельность как педагогическую систему, в которой специальным образом происходит реализация и организация деятельности и взаимодействия ее двух субъектов – преподавателя и студента, которые участвуют в тьюторской деятельности. Базовыми понятиями для системно-деятельностного подхода являются понятия «система» и «деятельность». В самом общем виде под системой принято понимать совокупность целостных, однородных, взаимосвязанных элементов, обеспечивающих при объединении эмерджентное свойство, не характерное ни для одного из них в отдельности, а деятельность – это активное взаимодействие человека с окружающим миром, с целью его целенаправленного преобразования для удовлетворения собственных потребностей.

Осуществляя рассмотрение процесса подготовки будущих педагогов-дефектологов к тьюторской деятельности на практике как систему, которая предусматривает деятельность и кооперацию субъектов педагогического взаимодействия – студента и преподавателя, является по сути своей искусственной системой и подсистемой профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов в педвузе [6,10]. Эта система определенным образом встраивается в образовательное пространство используя ее.

**Мотивационно-ценностный подход** как составляющая теоретико-методологического подхода определяется, как ориентация исследования, предусматривающая изучение явлений как процессов взаимосвязи, способствующих развитию мотивации профессиональной деятельности, актуализацию ценностного отношения личности к достижению образовательной цели. Мотивационно-ценностный подход позволяет раскрыть содержание образования, базирующееся на профессиональных ценностях, принципах индивидуализации, системности, открытости которые характерны для тьюторской деятельности [4]. Отметим, что возможность использования данного подхода для проектирования модели определяется ее целью, содержательным наполнением. Таким образом ключевыми для данного подхода являются понятия «мотивация» и «ценность». Понятие «ценность» составляет базис аксиологического

подхода, который раскрывает отношение человека к миру, его усвоенные культурные смыслы, обусловленные его собственным жизненным опытом, которые совершенствуются и гармонично развиваются.

**Субъектно-партисипативный подход** в построении модели ориентирует исследователя на становление, развитие субъектного опыта человека в процессе ее активного участия и творческой самореализации. Совокупность субъектного и партисипативного подходов позволили не только решить проблему формирования готовности педагогов-дефектологов к тьюторской деятельности, но и разработать и создать среду, построенную на субъект-субъектных отношениях с вовлечением их участников в активное взаимодействие. Применение субъектно-партисипативного подхода в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов к тьюторской деятельности позволяет создать условия для проявления субъектной позиции студента. Сама тьюторская деятельность как основа субъект-субъектных отношений осуществляет рассмотрение проблемы с позиции обучающегося. Сущность субъектно-партисипативного подхода заключается в учете интересов, потребностей и особенностей обучающихся, признании уникальности личности каждого субъекта в отдельности. Реализация субъектно-партисипативного подхода осуществима в открытом взаимодействии участников образовательного пространства и соуправлении взаимодействием при решении образовательных задач.

Таблица 1

**Теоретико-методологические подходы в исследовании проблемы подготовки будущих педагогов к тьюторской деятельности**

<b>Теоретико-методологический подход</b>	<b>Значение теоретико-методологического подхода для диссертационного исследования</b>
Системно-деятельностный	Изучение объекта как системы. Позволяет раскрыть сущность, педагогического исследования на основе обобщения и систематизации компонентов, определяющих тьюторскую деятельность как педагогическую систему, в которой специальным образом происходит реализация и организация деятельности и взаимодействия ее двух субъектов – преподавателя и студента, которые участвуют в тьюторской деятельности
Мотивационно-ценностный	Изучение явлений как процессов взаимосвязи, способствующих развитию мотивации профессиональной деятельности, актуализацию ценностного отношения личности к достижениям образовательной цели
Субъектно-партисипативный	Ориентации педагогического исследования на становление, развитие субъектного опыта человека в процессе ее активного участия и творческой самореализации

Таким образом, применение системно-деятельностного, мотивационно-ценностного и субъектно-партисипативного подходов позволило нам выявить сущностные свойства исследуемого феномена, которые составят основу для разработки авторской модели подготовки будущего педагога к тьюторской деятельности в образовательной организации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баркова, В.В. Социальная индивидуализация как базис тьюторского сопровождения: социально-философский аспект проблемы [Текст] / В.В. Баркова, В.С. Цилицкий // Социум и власть. – 2017. – № 2 (64). – С. 107-112.
2. Баркова, В.В. Становление концепта «тьюторская деятельность» в философии образования Средних веков [Текст] / В.В. Баркова, В.С. Цилицкий // Социум и власть. – 2018. – № 2 (70). – С. 96–102.
3. Гревцева, Г.Я. Педагогическая олимпиада как средство развития творческого потенциала личности [Текст] / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 33–39.
4. Гревцева, Г.Я. Рефлексивно-оценочные технологии как фактор гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в социально-культурной среде [Электронный ресурс] / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина, Э.А. Болодурина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 329. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24726>.
5. Димухаметов, Р.С. Сопровождение профессионального самоопределения в условиях среды педагогического вуза [Текст] / Р.С. Димухаметов, Е.А. Столбова, В.С. Цилицкий // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10. – С. 30-34.
6. Димухаметов, Р.С. Деятельностное опосредование и педагогическая фасилитация как условие модернизации педагогического образования [Текст] / Р.С. Димухаметов // Методика вузовского преподавания : материалы VI межвуз. науч.-практ. конф., 30-31 октября 2003 г. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2004. – С. 38-49.
7. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2010. – 208 с.
8. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
9. Потапова, М.В. Индивидуальная траектория тьюторского сопровождения образовательного процесса как социальная проблема [Текст] / М.В. Потапова, В.С. Цилицкий // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 11 (141). – С. 158-162.
10. Цилицкий, В.С. Подготовка будущих педагогов-дефектологов к тьюторской деятельности как педагогическая проблема [Текст] / В.С. Цилицкий // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – С. 101-105.
11. Циулина, М.В. Некоторые аспекты проблемы непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс] / М.В. Циулина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 974. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-18251>.
12. Циулина, М.В. Патриотическое воспитание школьников: возможности социообразовательной среды [Текст] / М.В. Циулина // Народное образование. – 2013. – № 1. – С. 252–259.
13. Borodina, V.A. Methodological Support of the Innovative Training of Special Education Teachers to the Education of Disabled Children [Text] / V.A. Borodina, E.V. Reznikova, V. S. Tsilitky // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. – 2017. – № 12. – P. 2486-2492.
14. Gnatyshina, E.V. Methods of the Evaluation of the Potential of the Region Pedagogical Universities on the Basis of Benchmarking [Electronic resource] / E.V. Gnatyshina // Espacios. – 2017. – № 38 (25). – Mode of access: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n25/17382502.html>. – 12.01.2018.
15. Gordeeva, D.S. Cultivating a sense of national civic identity in students at present-day humanity and pedagogy colleges as part of the process of professional preparation [Electronic resource] / D.S. Gordeeva // Espacios. – 2017. – Vol. 38 (56). – Mode of access: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/17385616.html>. – 12.02.2018.
16. The research of the personality qualities of future educational psychologists [Text] / V.I. Dolgova [et al.] // International Journal of Environmental & Science Education. – 2016. – Vol. 11. – № 16. – P. 9530-9542.
17. A study of psychological readiness of parents to educate children in the foster family [Text] / V.I. Dolgova [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11. – № 15. – P. 8592-8598.

## REFERENCES

1. Barkova V.V., Cilickij V.S. Socialnaya individualizaciya kak bazis tyutorskogo soprovozhdeniya: socialno-filosofskij aspekt problemy [Social Individualization as a Basis of Tutorial Support: Socio-Philosophical Aspect of the Problem]. *Socium i vlast [Social life and power]*, 2017, no. 2 (64), pp. 107-112.
2. Barkova V.V., Cilickij V.S. Stanovlenie koncepta «tyutorskaya deyatel'nost» v filosofii obrazovaniya Crednih vekov [Formation of the concept of «tutoring activity» in the philosophy of education of Middle Ages]. *Socium i vlast [Social life and power]*, 2018, no. 2 (70), pp. 96-102.
3. Grevceva G.YA., Ciulina M.V. Pedagogicheskaya olimpiada kak sredstvo razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti [Pedagogical Olympiad as a means of developing the creative potential of the individual]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Herald of the Chelyabinsk State Pedagogical University]*, 2015, no. 6, pp. 33-39.
4. Grevceva G.YA., Ciulina M.V., Bolodurina E.A. Refleksivno-ocenochnye tekhnologii kak faktor grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi v social'no-kulturnoj srede [Elektronnyi resurs] [Reflexive-evaluation technologies as a factor of civil-patriotic education of student youth in the socio-cultural environment]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2016, no. 3, pp. 329. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24726>.
5. Dimuhametov R.S., Stolbova E.A., Cilickij V.S. Soprovozhdenie professionalnogo samoopredeleniya v usloviyah srede pedagogicheskogo vuza [Maintenance of professional self-determination in the conditions of the pedagogical university environment]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Herald of the Chelyabinsk State Pedagogical University]*, 2016, no. 10, pp. 30-34.
6. Dimuhametov R.S. Deyatel'nostnoe oposredovanie i pedagogicheskaya fasilitaciya kak uslovie modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya [Activity mediation and pedagogical facilitation as a condition for the modernization of pedagogical education]. *Metodika vuzovskogo prepodavaniya: materialy VI mezhvuz. nauch.-prakt. konf., 30-31 oktyabrya 2003 g. [Methodology of university teaching: materials of the VIth interuniversity scientific-practical conf., October 30-31, 2003]*. Chelyabinsk: Publ. CHelyab. gos. ped. un-ta, 2004, pp. 38-49.
7. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij [Methodology and methods of psychological and pedagogical research]. Moscow: Akademiya, 2010. 208 p.
8. Novikov A.M., Novikov D.A. Metodologiya [Methodology]. Moscow: SINTEG, 2007. 668 p.
9. Potapova M.V., Cilickij V.S. Individualnaya traektoriya tyutorskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa kak socialnaya problema [Individual trajectory of tutorial support of the educational process as a social problem]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta [Scientific notes of the university of P.F. Lesgaft]*, 2016, no. 11 (141), pp. 158-162.
10. Cilickij V.S. Podgotovka buduschih pedagogov-defektologov k tyutorskoj deyatel'nosti kak pedagogicheskaya problema [Preparation of future teachers-defectologists for tutor activity as a pedagogical problem]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Herald of the Chelyabinsk State Pedagogical University]*, 2017, no 9, pp. 101-105.
11. Ciulina M.V. Nekotorye aspekty problemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Some aspects of the problem of continuous pedagogical education]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2015, no. 1-1, pp. 974. URL: <http://www.science-education.ru/121-18251>.
12. Ciulina M.V. Patrioticheskoe vospitanie shkolnikov: vozmozhnosti socioobrazovatel'noj srede [Patriotic education of schoolchildren: the opportunities of the socio-educational environment]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2013, no. 1, pp. 252-259.
13. Borodina V.A., Reznikova E.V., Tsilit'skiy V.S. Methodological Support of the Innovative Training of Special Education Teachers to the Education of Disabled Children. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 2017, no. 12, pp. 2486-2492.

- 
14. Gnatyshina E.V. Methods of the Evaluation of the Potential of the Region Pedagogical Universities on the Basis of Benchmarking [Electronic resource]. *Espacios*, 2017, no. 38 (25). URL: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n25/17382502.html> (Accessed 12.01.2018).
  15. Gordeeva D.S. Cultivating a sense of national civic identity in students at present-day humanity and pedagogy colleges as part of the process of professional preparation [Electronic resource]. *Espacios*, 2017, vol. 38 (56). URL: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/17385616.html> (Accessed 12.02.2018).
  16. Dolgova V.I. [et al.] The research of the personality qualities of future educational psychologists. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016, vol. 11, no. 16, pp. 9530-9542.
  17. Dolgova V.I. [et al.] A study of psychological readiness of parents to educate children in the foster family. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, vol. 11, no. 15, pp. 8592-8598.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
PSYCHOLOGICAL SCIENCES**

УДК 376.1-058.264

*И.А. Алексеев,*  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и  
специальной психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
*А.В. Сырева,*  
магистрант факультета коррекционной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
lady.syreva@mail.ru

**Возможность преодоления общего недоразвития речи III  
уровня посредством развития психомоторной сферы у детей  
старшего дошкольного возраста**

*Статья посвящена теоретическому рассмотрению и поиску научно обоснованных механизмов преодоления общего недоразвития III-го уровня у детей старшего дошкольного возраста посредством развития их психомоторной сферы.*

*Общее недоразвитие речи, психомоторика, дети старшего дошкольного возраста, мелкая моторика, развитие движений, психомоторное развитие детей, коррекционная работа, логопедия.*

*I.A. Alexeev,*  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of  
Correctional Pedagogy and Psychology  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
*A.V. Syreva,*  
Undergraduate of the Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
lady.syreva@mail.ru

**The possibility of overcoming the general underdevelopment of  
III level speech through the development of the psychomotor sphere in  
children of senior preschool age**

*The article is devoted to theoretical consideration and search of scientifically grounded mechanisms of overcoming of general underdevelopment of the III level in children of the senior preschool age through the development of their psychomotor sphere.*

**Keywords:** *General underdevelopment of speech, psychomotorics, children of senior preschool age, fine motor skills, development of movements, psychomotor development of children, correctional work, speech therapy.*

На современном этапе развития дефектологической науки всё большую актуальность приобретают вопросы, связанные с необходимостью разработки эффективных, научно обоснованных механизмов преодоления речевых нарушений у детей. Вместе с тем, многочисленными исследованиями установлено, что одним из

самых значимых аспектов развития дошкольника, особенно в период подготовки его к школе, является состояние психомоторной сферы, в том числе и уровня сформированности координации движений пальцев рук. Большое стимулирующее значение двигательных функций было доказано в работах ученых, занимающихся исследованием деятельности детского мозга, психики детей и их речевого развития. В частности, результаты исследований, проведенных В.И. Бельтюковым, М.М. Кольцовой, Л.А. Кукуевым, Л.А. Новиковым и др., позволяют сделать вывод о том, что существует онтогенетическая взаимозависимость развития психомоторики и речи. Например, движения руки исторически, в ходе развития человечества, оказали существенное влияние на становление речевой функции. М.М. Кольцова пришла к заключению, что систематические упражнения по тренировке движений оказывают стимулирующее влияние на развитие речи и являются «...мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга» [1]. Кроме того, автор особо подчеркивает, что если развитие психомоторики отстает, то задерживается и речевое развитие.

В то же время, результат анализа работ таких ученых, как В.И. Бельтюков, О.С. Бот, Г.В. Гуровец, С.И. Маевская, В.А. Ковшиков, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. показал, что подавляющее большинство исследований посвящено формированию и совершенствованию общей и артикуляционной моторики детей с общим недоразвитием речи, тогда как вопросы развития у данной категории дошкольников мелкой моторики не нашли отражения в достаточном объеме. Исходя из вышесказанного, представляется актуальным необходимость теоретического и экспериментального подтверждения взаимозависимости между мелкой моторикой рук и речевым развитием у детей с общим недоразвитием речи. При этом, наиболее перспективными в этом отношении, на наш взгляд, является сопоставление детей с разным уровнем речевого развития, так как выявление взаимосвязи между выраженностью речевой патологии и степенью развития психомоторной сферы, несомненно, может способствовать определению основных направлений, задач, содержания и приемов коррекционно-логопедической работы, способствующих более качественной подготовке детей к обучению в школе [4].

Исходя из вышесказанного можно констатировать наличие сложившегося, требующего научного разрешения противоречия между необходимостью преодоления общего недоразвития речи у старших дошкольников посредством развития их психомоторной сферы и недостаточностью научно обоснованных механизмов, способных обеспечить такую работу в условиях современных образовательных учреждений.

Для устранения этого противоречия и поиска механизмов преодоления речевых нарушений, прежде всего представляется необходимым выявление особенностей психомоторного развития дошкольников с общим недоразвитием речи (далее ОНР) и определении, с учетом этих особенностей, наиболее эффективных средств, обеспечивающих преодоление этого нарушения, посредством коррекции психомоторики детей с ОНР. В дальнейшем, в результате экспериментального исследования обозначенной выше проблемы, считаем целесообразным разработать эффективную систему психолого-педагогических и логопедических занятий, направленных на коррекцию и развитие психомоторики дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях реабилитационного центра.

Понятие психомоторики принадлежит к числу ведущих категорий современной общей и специальной детской психологии и дошкольной педагогики. Именно оно в наиболее полной мере отражает главную особенность развития ребенка в первые годы жизни - его целостность, когда психика и моторика находятся в неразрывном единстве (Е.А. Аркин, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.М. Кольцова, Н.И. Озерецкий,

Е. Dupre, Н. Olechnowicz, S. Szuman и др.).

Впервые взаимосвязь психики и моторики была отражена в работах Е. Dupre и Н.И. Озерецкого, которые дали начало развитию научных представлений о психомоторике и определили основные направления ее изучения. Так, Н.И. Озерецким были разработаны первые методики диагностических исследований психомоторики, с помощью которых исследуются отдельные компоненты движения: статическая координация, динамическая координация, быстрота движения, ритм и т.д. Е. Dupre сформулировал положение о том, что при тесной взаимосвязи психической и двигательной сфер активизирующее воздействие на одну сферу может оказывать положительное влияние на развитие другой. Это положение составляет основу развития современных подходов к решению вопросов изучения, воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, теории и практики психотерапии, реабилитации и коррекционно-развивающей работы с детьми с проблемами в развитии.

О необходимости своевременного психомоторного развития детей дошкольного возраста свидетельствуют работы А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтеса, П.Ф. Лесгафта и др., которые показали влияние моторной «простроенности» тела на уровень развития высших психических функций. Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких также подчеркивают тот факт, что «необходимым компонентом когнитивной деятельности является психомоторное развитие. Факторы риска в развитии моторных функций имеют подавляющее большинство детей 6-7 лет (около 90%)» (Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер) [2].

Психомоторное развитие ребенка является базальным уровнем для его дальнейшего психического развития (познавательное, эмоциональное, социальное), которое, в свою очередь, обуславливает успешное обучение в школе и формирование учебных навыков.

В результате анализа психолого-педагогической и логопедической литературы, нами было выяснено, что детям с общим недоразвитием речи присуще и некоторое отставание в развитии психомоторной сферы: общей и мелкой моторики. Общая моторика теснейшим образом связана с развитием и формированием мелкой моторики, и развитием речи. Большая часть детей имеет плохую координацию, выглядят моторно-неловкими при ходьбе, беге, движениях под музыку. Основные двигательные умения и навыки сформированы недостаточно, движения ритмично не организованы, повышена двигательная истощаемость, снижена двигательная память и внимание. При отсутствии выраженных неврологических нарушений отмечаются слабая регуляция произвольной деятельности, эмоционально-волевой сферы и трудности в овладении письмом.

М.М. Кольцова отмечает, что если родители поздно обращают внимание на развитие речи ребенка, задержка развития речи сказывается на интеллектуальном развитии ребенка, затрудняет познавательный процесс, нарушает процесс общения. В данном случае, проблему позволяет решить развитие двигательной активности ребенка и мелкой моторики рук. Формирование движений происходит при участии речи. М.М. Кольцова пишет: «Движения пальцев рук исторически, в ходе развития человечества, оказались тесно связанными с речевой функцией. Первой формой общения первобытных людей были жесты; развитие функций руки и речи у людей шло параллельно. Примерно таков же ход развития речи ребенка. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов; все последующее совершенствование речевых реакций стоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев». Таким образом, «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть еще одна речевая зона мозга» (М.М. Кольцова, М.С. Рузина) [1].

Исследователи придавали особое значение связи состояния моторики и речи.

Ещё Гиляровский В.А. отмечал, что запоздалое развитие речи может быть проявлением общего недоразвития моторики. В.И. Дресвянников указывал на параллельность и взаимосвязь речевого и общемоторного онтогенеза, подчеркивал, что развитие моторики и экспрессивной речи происходит у ребенка в тесном единстве. При исследовании произвольных движений, А.В. Запорожец, доказал, что формирование произвольных движений у человека происходит при участии речи. Можно сказать, что связь общей моторики и речи позволяет развивать необходимые качества движений органов артикуляционного аппарата путем развития аналогичных свойств общей моторики (Л.О. Бадалян) [3].

По данным ряда авторов (М.М. Кольцова, Е.И. Исенина, А.В. Антакова-Фомина) детям с ОНР, с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций присуще некоторое отставание в развитии двигательной сферы, характеризующаяся плохой координацией сложных движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, они нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Им трудно выполнять такие движения, как перекатывание мяча с руки на руку, передачи его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Также наблюдается недостаточный самоконтроль при выполнении заданий. Недостаточная координация движений отмечается во всех видах моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляторной. Отставание в развитии двигательной сферы выражается в трудностях выполнения движения по словесной и особенно многоступенчатой инструкциями (может нарушаться последовательность, опускаться одна из составных частей серии, отсутствовать самоконтроль при выполнении задания). Характерным является развитие мимической моторики: страдает точность и полнота выполнения движений, при сохраненных произвольных движениях наблюдается появление содружественных движений при попытке выполнить произвольные движения (участие мышц лба, щеки или губ при подмигивании одним глазом). Присутствуют отставания в развитии мелкой моторики рук, отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, затруднена координация движений при расстегивании и застегивании пуговиц, завязывании и развязывании шнурков. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе. Имеются нарушения артикуляционной моторики, которые проявляются в наличие содружественных движений, неполноте и неточности в работе мышц и органов артикуляционного аппарата. Нарушение артикуляторной моторики проявляются в виде легких парезов, тремора, насильственных движений отдельных мышц языка.

Таким образом, в результате анализа исследований Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова можно утверждать, что детям с общим недоразвитием речи присуще некоторое отставание в развитии двигательной сферы: общей и мелкой моторики. У значительной части детей имеется двигательная недостаточность, которая выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет для детей выполнение движений по словесной инструкции и особенно серии двигательных актов.

У некоторых детей с общим недоразвитием речи при нарушении общей моторики встречается противоположный процесс, – повышенная двигательная активность. Так же заметна выраженная зависимость моторики от эмоциональных переживаний. У таких детей присутствует моторная напряженность, скованность, неловкость, пассивность, зависимость указанных нарушений от степени переживания дефекта. Однако, в процентном соотношении при общем недоразвитии речи

преобладают нарушения общей моторики в виде двигательной недостаточности.

Исходя из вышесказанного можно заключить, что наличие особенностей моторного развития у детей с общим недоразвитием речи, значимость двигательной системы в нервно-психическом развитии ребенка убеждают в необходимости специальной воспитательно-образовательной работы по развитию всех компонентов двигательной сферы (общая моторика, мелкая моторика рук). Эта работа, по нашему мнению, должна стать системой коррекционно-педагогического воздействия, ориентированного на социальную реабилитацию и личностное развитие каждого ребенка с речевой патологией.

Учет представленных особенностей необходим при разработке программ логопедической и коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР. Кроме этого, при работе с детьми большое значение имеет также соблюдение принципов коррекционно-воспитательной работы, основными из которых являются: принцип принятия ребенка, принцип помощи, индивидуального подхода к определению цели воспитания, единства психолого-педагогических и медицинских мероприятий, сотрудничества с семьей и др.

В результате теоретического исследования детей старшего дошкольного возраста с диагнозами ОНР III уровня, нами была выявлена связь между развитием характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленных речевым дефектом и достаточно низкой умственной и физической работоспособностью, так же могут наблюдаться нарушения активной памяти, внимания в сочетании с гиперактивным поведением.

Таким образом, можно констатировать, что психолого-педагогическая коррекция психомоторной сферы детей с общим недоразвитием речи II и III уровней может обеспечить повышение уровня речевого развития этих детей, а следовательно, предположение, сформулированное в начале нашего исследования нашло свое теоретическое подтверждение.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М.С. Рузина. – Псков, 2002.
2. Никандров, В.В. Психомоторика : учеб. пособие / В. В. Никандров. – СПб. : Речь, 2004.
3. Бадалян, Л.О. Детская неврология / Л. О. Бадалян. – М., 1998.
4. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 5-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с. – (Библиотека логопеда-практика).
5. Балобанова, В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / В.П. Балобанова, Л.Г. Богданова, Л.В. Вендиктова. – СПб., 2004.
6. Жгутова, И.С. Формирование связной речи у детей с ОНР / И.С. Жгутова // Ребёнок в детском саду. – 2004. – № 4. – С. 52-55.
7. Прищепа, С. Мелкая моторика в психофизическом развитии дошкольников / С. Прищепа, Н. Попкова, Т. Коняхина // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 1. – С. 60-61.
8. Глухов, В.П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с ЗПР и ОНР / В.П. Глухов // Логопедия. – 2005. – № 3. – С. 23-27.
9. Мастюкова, Е.М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1987. – № 3. – С. 15-19.
10. Тимонен, Е.И. Непрерывная система коррекции общего недоразвития речи в условиях специальной группы детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (старшая группа): методика планирования и содержание занятий / Е.И. Тимонен, Е.Т. Туулайнен. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.
11. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. училищ / Г.В. Чиркина [и др.]. – 3-е изд., испр. – М. : АРКТИ, 2005. –

239 с.

12. Кураев, Г.А. Взаимосвязь развития тонкой моторики и высших психических функций ребенка / Г.А. Кураев, Л.Н. Иваницкая // Валеология. – 1999. – № 3.
13. Барменкова, Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук / Т.Д. Барменкова. – М., 1996. – 177 с.
14. Белякова, Л.И. Речевой онтогенез и значение гиперсензитивных периодов / Л.И. Белякова. – Воронеж : МОДЭК, 2001. – 256 с.
15. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников : учеб. пособие для студентов / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 297 с.

#### REFERENCES

1. Kolcova M.M., Ruzina M.S. Rebenok uchitsya govorit. Palchikovyj igrotrening [The child learns to speak. Finger playing]. Pskov, 2002.
2. Nikandrov V.V. Psihomotorika: ucheb. posobie [Psychomotors]. SaintPetersburg: Rech, 2004.
3. Badalyan L.O. Detskaya nevrologiya [Pediatric Neurology]. Moscow, 1998.
4. Filicheva T.B., Chirkina G.V. Ustranenie obshchego nedorazvitiya rechi u detej doshkolnogo vozrasta: prakt. posobie [Elimination of general underdevelopment of speech in preschool children]. 5-e izd. Moscow: Ajris-press, 2008. 224 p. (Biblioteka logopeda-praktika).
5. Balobanova V.P., Bogdanova L.G., Venidiktova L.V. Diagnostika narushenij rechi u detej i organizaciya logopedicheskoj raboty v usloviyah doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Diagnosis of child abuse and the organization of speech therapy in pre-school educational institutions]. SaintPetersburg, 2004.
6. Zhgutova, I.S. Formirovanie svyaznoj rechi u detej s ONR [Formation of coherent speech in children with general underdevelopment of speech]. *Rebyonok v detskom sadu [A child in the kindergarden]*, 2004, no. 4, pp. 52-55.
7. Prischeva S., Popkova N., Konyahina T. Melkaya motorika v psihofizicheskom razvitii doshkolnikov [Fine motor skills in psychophysical development of preschool children]. *Doshkolnoe vospitanie [Preschool education]*, 2005, no. 1, pp. 60-61.
8. Gluhov V.P. Issledovanie osobennostej svyaznoj rechi starshih doshkol'nikov s ZPR i ONR [A study of the specificity of the coherent speech of older preschool children with impaired mental function and general underdevelopment of speech]. *Logopediya [Speech therapy]*, 2005, no. 3, pp. 23-27.
9. Mastjukova E.M. Dvigatelnye narusheniya i ih ocenka v strukture anomal'nogo razvitiya [Motor disorders and their evaluation in the structure of abnormal development]. *Defektologiya [Defectology]*, 1987, no. 3, pp. 15-19.
10. Timonen E.I., Tuyulajnen E.T. Nepreryvnaya sistema korrekcii obshchego nedorazvitiya rechi v usloviyah specialnoj grupy detskogo sada dlya detej s tyazhelymi narusheniyami rechi (starshaya grupa): metodika planirovaniya i sodержание zanyatij [Continuous system of correction of general speech underdevelopment in conditions of a special group of kindergarten for children with severe speech disorders (senior group): methods of planning and content of classes]. SaintPetersburg: DETSTVO-PRESS, 2004.
11. Chirkina G.V., et. al. Osnovy logopedicheskoj raboty s detmi: ucheb. posobie dlya logopedov, vospitatelej det. sadov, uchitelej nach. kl., studentov ped. uchilisch [Fundamentals of logopedic work with children]. 2-e izd., ispr. Moscow: ARKTI, 2005. 239 p.
12. Kuraev G.A., Ivanickaya L.N. Vzaimosvyaz razvitiya tonkoj motoriki i vysshih psihicheskikh funkcyj rebenka [The relationship between the development of fine motor skills and the higher mental functions of the child]. *Valeologiya [Valeology]*, 1999, no. 3.
13. Barmenkova T.D. Harakteristika narushenij svyaznogo rechevogo vyskazyvaniya u detej doshkolnogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi. Diss. kand. ped. nauk [Characteristics of disorders of coherent reticular expression in children of preschool age with a general lack of development of speech. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Moscow, 1996. 177 p.
14. Belyakova L.I. Rechevoj ontogenez i znachenie gipersenzitivnyh periodov [Speech ontogeny and the meaning of the hyperactive periods]. Voronezh: MODEK, 2001. 256 p.

15. Alekseeva M.M., YAshina V.I. Rechevoe razvitie doshkolnikov: uche-b. posobie dlya studentov [Speech development of preschool children]. Moscow: Akademiya, 2000. 297 p.

УДК 159.922.7

*Е.А. Быкова,*  
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
elbykova80@mail.ru  
*В.К. Латохина,*  
студент 4-го курса факультета коррекционной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
latohina.nika@yandex.ru

### **Развитие эмпатии у детей подросткового возраста**

*В статье рассматривается проблема развития эмпатии и ценностных ориентаций у детей подросткового возраста. Выявлены уровни эмпатии, а также ценности, характерные для подростков. Представлена программа развития эмпатии у детей подросткового возраста посредством формирования ценностного отношения к другому человеку.*

*Эмпатия, подростковый возраст, ценностные ориентации.*

*Е.А. Быкова,*  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of the  
Psychology of Development and Pedagogical Psychology  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
elbykova80@mail.ru  
*V.K.Latohina,*  
Student of the 4<sup>th</sup> year of the Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
latohina.nika@yandex.ru

### **Development of empathy in adolescents**

*The article deals with the problem of empathy and value orientations development in adolescents. The levels of empathy and values characteristic of adolescents are revealed. The program of empathy development in adolescents is described.*

**Keywords:** *empathy, adolescence, value orientation.*

В настоящее время большое значение имеет способность понимать чувства, мысли и установки другого человека, воспринимать его внутренний мир адекватно, с сохранением смысловых и эмоциональных оттенков, без оценивания и осуждения. Умение сопереживать и быть чувствительным к проблемам другого является одним из необходимых условий построения межличностных отношений. Сегодня растет число детей с высоким уровнем жестокости, агрессии и неумением эмоционально отзываться на переживания других людей.

Подростковый возраст является периодом высокой сензитивности к формированию эмпатии по отношению к сверстникам, мировоззрения и целостной картины мира, в которой ценностные ориентации выступают как психологические новообразования. Эмпатия как способность откликаться на переживания другого человека связана со структурой личности индивида и его ценностями.

Проблема эмпатии рассматривалась в трудах Е.Н. Васильевой, Т.П. Гавриловой, Ю.Б. Гиппенрейтер, М. Кошелевой, В. Маралова, Е.Р. Овчаренко, С.Л. Рубинштейна, Л.Д. Столяренко, И.М. Юсупова и др. В большинстве исследований эмпатия определяется как постижение эмоционального состояния, проникновение в чувствования, в переживания другого человека [4, с. 198].

Вопросы феноменологии и формирования ценностных ориентаций нашли своё отражение в трудах философов: Н. А.Бердяева, Н. О. Лосского, А. А. Лосева, М. Кагана, социологов: У. Томаса, Ф. Знаменского, М. Вебера, психологов: А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. Н. Мясищева и Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович и педагогов: В. А. Караковского, В. А. Слостенина, И. Я Лернера, И. Л. Федотенко. Ценностная ориентация – это индивидуальное и групповое ранжирование ценностей, в котором одним придаётся большая значимость, чем другим, что влияет на выбор целей деятельности и средств их достижения [1, с. 53].

Именно в подростковом возрасте начинает устанавливаться определенный круг интересов, который постепенно приобретает известную устойчивость. Этот круг интересов является психологической базой ценностных ориентации подростка. Развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным.

Таким образом, актуальность изучения особенностей развития эмпатии и ценностных ориентаций подростков определяется интенсивностью изменения нравственных ценностей, взглядов на жизнь и отношений с другими людьми.

С целью изучения эмпатии и ценностных ориентаций подростков, нами было проведено эмпирическое исследование на базе МКОУ «Школы № 2» г. Шадринска Курганской области, выборка составила 51 человек. Для реализации поставленной цели использовались методики: «Исследование эмпатийных тенденций» И. М. Юсупова [2, с. 207], «Диагностика ценностных ориентаций школьников» М. И. Лукьяновой, Н. В. Калининой [3, с. 163].

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что у 9,8% испытуемых был выявлен высокий уровень эмпатии, который предполагает, что человек чувствителен к нуждам и проблемам окружающих, эмоционально отзывчив, общителен, быстро устанавливает контакты с окружающими и находит общий язык. 74,5% продемонстрировали нормальный (средний) уровень, который предполагает, что эти люди не относятся к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях судить о других более склонны по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. 15,7% - низкий уровень, который предполагает, что человек испытывает затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствует себя в большой компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся этим подросткам непонятными и лишёнными смысла. Очень высокий и очень низкий уровни эмпатии не выявлены ни у одного испытуемого.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что большинство подростков находятся в основном на среднем уровне эмпатии. Это означает, что подростки готовы в нужный момент проявить сочувствие к тому человеку, который в этом нуждается, но при этом не стремятся всецело проникнуться его состоянием.

Изучение ценностных ориентаций включало описание результатов по шести шкалам: познание, другой-ценность, я-ценность, ответственность. По шкале

«познание» как ценность у 51% наблюдается высокий уровень, который предполагает, что у таких учащихся велика потребность в познании, а процесс познания вызывает позитивные эмоции. У 39,2% испытуемых выявлен средний уровень, который свидетельствует о понимании учащимися значения учения, познания в целом как ценности в жизни, но полного осознанного самоопределения по отношению к этой ценности не произошло. 9,8% продемонстрировали низкий уровень, который свидетельствует о том, что потребность в познании минимальная или фактически отсутствует.

По шкале «Другой-ценность» у 31,4% испытуемых наблюдается высокий уровень, что подтверждает сформированность у подростков восприятия индивидуальности другого человека как ценности. У 54,9% испытуемых выявлен средний уровень, который предполагает, что подростки признают индивидуальность другого как ценность, стараются уважать других людей. 13,7% показали низкий уровень, который показывает несформированность восприятия другого человека как ценности и индивидуальности, уважительного отношения к окружающим, умения общаться с ними доброжелательно и конструктивно.

По шкале «Я – ценность» у 39,2% испытуемых выявлен высокий уровень, который свидетельствует о сформированной структуре «Я» учащегося, уважительном отношении к себе как к личности и индивидуальности. У 60,8% испытуемых наблюдается средний уровень, который показывает, что учащийся уделяет своему «Я» много внимания, старается быть позитивным в своём самовосприятии. С низким уровнем по шкале «Я-ценность» никого не было выявлено.

По шкале «Ответственность» у 25,5% испытуемых выявлен высокий уровень, который свидетельствует о сформированности у подростков ответственности как особо важной личностной характеристики, а также признании ответственности в качестве базовой составляющей самоактуализирующейся личности. У 68,6% испытуемых наблюдается средний уровень, который свидетельствует о признании подростками важности ответственности как личностного качества, о стремлении проявлять её в своих поступках. 5,9% продемонстрировали низкий уровень, который показывает, что учащиеся в очень малой степени либо вообще не осознают необходимости наличия у человека ответственности за себя и свои поступки в жизни.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что другой-ценность, я-ценность и ответственность у большинства детей находятся на среднем уровне. Ценностная ориентация - познание у половины детей находится на высоком уровне.

Для определения взаимосвязи эмпатии и ценностных ориентаций детей подросткового возраста, был применен коэффициент корреляции К. Пирсона  $\varphi$ .

Эмпирическое значение критерия свидетельствует о наличии положительной связи между эмпатией и ценностной ориентацией другой-ценность у детей подросткового возраста.  $T\varphi = |r \text{ эмп.}| = 12,289$ . При критических значениях:

$$t_{\text{кр.}} = \begin{cases} 2,04 \text{ для } \rho \leq 0,05 \\ 2,75 \text{ для } \rho \leq 0,01 \end{cases}$$

Таким образом, в результате нашего исследования было выявлено, что подростки, которые чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, эмоционально отзывчивы, выражают сопереживание – относятся к личности другого уважительно, воспринимают индивидуальность другого человека как ценность. Подростки, которые относятся с безразличием к эмоциональным переживаниям окружающих – у них не сформировано восприятие другого человека как ценности и индивидуальности.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что необходима планомерная целенаправленная работа по повышению уровня эмпатии у подростков,

что и обусловило дальнейшее направление работы. По результатам исследования была составлена коррекционно-развивающая программа, целью которой является развитие эмпатии подростков посредством формирования ценностного отношения к другому человеку. В качестве задач были определены следующие шаги работы: сформировать представление подростков о другом человеке как ценности; развить осознанное отношение к эмоциям другого человека; способствовать развитию положительного отношения к личности другого; совершенствовать способности сопереживать и сочувствовать другому человеку.

Программа состоит из 25 занятий, длительность одного занятия по времени составляет 40 минут. Периодичность – 2 раза в неделю. Каждое занятие состоит из вводной, основной и заключительной части. Вводная часть (5-7 мин.) направлена на создание комфортной атмосферы и эмоционально-благополучного фона в группе и включает упражнения на сплочение, ритуал приветствия. Основная часть (25-30 мин.) определяет решение коррекционно-развивающих задач программы. Заключительная часть (3-5 мин.) занятия предполагает снятие психоэмоционального напряжения, закрепление положительного эффекта занятия, релаксация, подведение итогов и ритуал прощания.

В качестве основных **методов** работы использовались: игротерапия, арттерапия, релаксация, психогимнастика, групповая дискуссия.

Психокоррекционные воздействия осуществлялись на основе следующих **механизмов**:

- механизм сообщения информации – в ходе групповой работы подростки получали сведения об особенностях человеческого поведения, межличностных взаимодействий и т.д. информационный обмен между участниками группы (Упражнения: «Меня зовут, я люблю/я не люблю», «Я тебя понимаю», «Передай фразу», «Мне сегодня», «Клубок»);

- механизм принятия, или акцепции – означает безусловное принятие подростка группой, признание его человеческой ценности и значимости, уникальности его внутреннего мира, готовности группы понимать его, исходя из собственных отношений и установок (Упражнения: «Глаза в глаза», «Грани различия», «Поиск общего»);

- механизм обратной связи – подростки с низким уровнем эмпатии получают информацию о том, как их поведение и эмоции воспринимают другие члены группы (Упражнения: «Пожелание по кругу», «Как ты себя чувствуешь»);

- механизм альтруизма – возможность в процессе групповой психокоррекции помогать друг другу, делать что-то для другого. Помогая другим, подросток становится более уверенным в себе. Он ощущает себя способным быть полезным и нужным, начинает больше уважать себя и верить в собственные возможности (Упражнения: «Комплимент», «Я хочу тебе подарить», «Мы с тобой одной крови»);

- механизм самораскрытия (самоэксплорации) – этот механизм стимулирует откровенность, проявление скрытых мыслей, желаний, переживаний. В процессе психокоррекции клиент раскрывает самого себя (Упражнения: «Пантомима», «Выражение чувств», «Волшебная лавка»);

- механизм развития техники межличностного общения – подросток имеет возможность за счет обратной связи и анализа собственных переживаний увидеть свое неадекватное межличностное взаимодействие и в ситуации взаимного принятия изменить его, выработать и закрепить нормы, более конструктивные способы поведения и общения (Упражнения: «Поделись со мной», «Информация», «Карусель»);

- механизм групповой сплоченности – желание оставаться в группе, чувство принадлежности к группе, доверие, принятие группой, взаимное принятие друг друга (Упражнения: «Рекламный ролик», «Невербальный подарок», «Толстое стекло», «Объединение по качествам»);

- механизм катарсис – отреагирование, эмоциональная разгрузка, выражение сильных чувств (Упражнения: «Белое облако», «Я желаю тебе...», «Я возьму с собой», «Вверх по радуге»).

Реализация программы осуществлялась в несколько этапов: *I этап* (установочный) - вводные занятия, знакомство участников группы, установление правила взаимодействия и доверительных отношений в группе. *II этап* (основной) реализация цели программы и поставленных задач. *III этап* (заключительный) проведение повторной диагностики с целью оценки эффективности проведённой работы, подведение итогов.

Занятия основного блока были разделены на четыре цикла: формирование представления подростков о другом человеке как ценности, формирование осознанного отношения к эмоциям другого человека, формирование положительного отношения к личности другого, формирование умения сопереживать и сочувствовать другому человеку.

*Первый цикл* предполагал формирование представления подростков о другом человеке как ценности. Задачами этого цикла были: расширение представления о себе и окружающих, как о талантливых, уникальных личностях; развитие способности понимать своеобразие каждого человека; осознание личностных особенностей другого. Для реализации поставленных задач использовались упражнения: «Ты такой...», «Поиск общего», «Прекрасный сад» и т.п.

*Второй цикл* был направлен на формирование осознанного отношения к эмоциям другого человека. Задачами этого цикла были развитие умения понимать чувства и эмоции другого человека; развитие умения распознавать эмоциональные состояния другого человека; формирование внимательности и наблюдательности к поведению другого. В качестве развивающих упражнений были подобраны такие как: «Обезьяна и зеркало», «Выражение чувств», «Я тебя понимаю» и т.п.

*В третьем цикле* формировали положительное отношение к личности другого. Задачами этого цикла были развитие способности понять другого, принятие особенностей каждого человека. Упражнения: «Поделись со мной», «Что мне в тебе нравится», «Волшебный микрофон» и т.п.

*Четвертый цикл* предполагал формирование умения сопереживать и сочувствовать другому человеку. Задачами этого цикла были развитие умения чувствовать состояние другого, формирование способности понимать и принимать переживания другого человека. Реализация поставленных задач осуществлялось при помощи упражнений: «Передача чувства», «Пойми другого», «Эмоциональные переживания» и т.п.

Динамика уровней эмпатии у испытуемых до и после формирующего эксперимента по ф - критерию Фишера, показала наличие значимых различий по уровням: низкий уровень - 3,3 при  $p > 0.01$ ; средний - 0,93 при  $p < 0.05$ ; высокий - 0,71 при  $p < 0.05$ .

Динамика уровней ценностной ориентации «другой-ценность» у испытуемых до и после формирующего эксперимента по ф - критерию Фишера, также показала наличие значимых изменений: низкий уровень - 3,62 при  $p > 0.01$ ; средний - 1,184 при  $p < 0.05$ ; высокий - 0,66 при  $p < 0.05$ .

Таким образом, проведённое нами исследование позволило прийти к следующим выводам:

1. Экспериментально подтверждено предположение об эффективности программы развития эмпатии посредством формирования ценностного отношения к другому человеку.

2. Развитию эмпатии у подростков посредством формирования ценностного отношения к другому человеку, способствует теоретически обоснованная теоретико - прикладная программа, в основе которой лежат принципы, механизмы, стратегии и тактики формирующих и развивающих воздействий.

3. Развитию эмпатии у подростков посредством формирования ценностного отношения к другому человеку, способствуют групповые и парные задания, при выполнении, которых они предпринимают совместные действия в различных видах деятельности, получают информацию о том, как их поведение воспринимают другие члены группы, расширяют знание о себе и своих возможностях посредством анализа собственных переживаний.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Голуб, А.М. Формирование ценностных ориентаций молодёжи в процессе досуговой деятельности / А.М. Голуб // Социально-педагогическая работа. – 2009. – № 4. – С. 53-57.
2. Ильин, Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия: мастера психологии / Е.П. Ильин. – СПб. : ПИТЕР, 2013. – 304 с.
3. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика / М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 208 с.
4. Психология человека от рождения до смерти : психолог. энцикл. / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ - ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

#### REFERENCES

1. Golub A.M. Formirovanie cennostnyh orientacij molodyozhi v processe dosugovoj deyatel'nosti [Formation of value orientations of youth in the process of leisure activities]. *Socialno-pedagogicheskaya rabota* [Social pedagogical work], 2009, no. 4, pp. 53-57.
2. Ilin E.P. Psihologiya pomoschi. Altruizm, egoizm, empatiya: mastera psihologii [Psychology of care. Altruism, selfishness, empathy: masters of psychology]. SaintPetersburg: PITER, 2013. 304 p.
3. Lukyanova M.I., Kalinina N.V. Psihologo-pedagogicheskie pokazateli deyatel'nosti shkoly: kriterii i diagnostika [Psychological and pedagogical indicators of the school: criteria and diagnosis]. Moscow: TC Sfera, 2004. 208 p.
4. In Reana A.A. (ed.). Psihologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti: psiholog. encikl [The psychology of man from birth to death: a psychological encyclopedia]. SaintPetersburg: PRAJM-EVROZNAK, 2002. 656 p.

УДК 376.1-056.36

*Е.С. Неустроева,*

студентка 3 курса факультета коррекционной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск, Россия

neustroewa.lenus05@yandex.ru

*Н.А. Охохонина,*

студентка 3 курса факультета коррекционной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск, Россия

tashikohc@gmail.com

**Игровой тренинг, как форма организации взаимодействия**

### «педагог-родители-дети» по решению задач экологического воспитания детей с ОВЗ

*Статья посвящена рассмотрению проблемы экологического воспитания детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости. В ней акцентируется внимание на основные задачи экологического воспитания, реализуемые педагогом в ходе обучения в коррекционно-педагогическом процессе; обозначаются эффективные методы и средства, приемлемые в работе с детьми младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости и апробированные в практическом плане.*

*Легкая степень умственной отсталости, младший школьный возраст, экологическое воспитание, доверительно-деловой контакт.*

*E.S. Neustroeva,*

Student of the 3<sup>th</sup> year of the Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
neustroewa.lenus05@yandex.ru

*N.A. Ohohonina,*

Student of the 3<sup>th</sup> year of the Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
tashikohc@gmail.com

### **Game training as a form of organization of interaction between "pedagogue-parents-children" for solving problems of environmental education of children with disabilities**

*The article is devoted to the problem of ecological education of children of primary school age with a slight degree of mental retardation. It focuses attention on the main objectives of environmental education, implemented by the teacher in the course of training in the correctional-pedagogical process; indicate effective methods and means that are acceptable in working with children of primary school age with mild mental retardation and tested in practical terms.*

**Keywords:** *easy degree of mental retardation, junior school age, environmental education, trust and business contact.*

Длительное время довольно остро стоит вопрос о формировании представлений об окружающем мире природы у детей младшего школьного возраста. Основа для этого закладывается на этапе дошкольного и младшего школьного образования.

Особому изучению в этой проблемной области подверглись дети, имеющие легкую степень умственной отсталости. По многочисленным исследованиям таких авторов, как А. М. Косымова, Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева и т.д. дети с нарушением интеллектуальной сферы очень медленно и парциально усваивают основные знания, даже те, с которыми сталкиваются каждый день, знания о природе [5].

Цель исследования заключается:

1. В поиске эффективных методов и средств экологического воспитания детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости, в соответствии с их типичными особенностями;
2. В активизации родителей в решении совместных со школой задач экологического воспитания обучающихся.

Понятие умственная отсталость было введено несколькими учеными, среди которых Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и др., оно подразумевает

стойкое, необратимое нарушение, преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга [2].

В целом, эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем мире. Их жизненный опыт отличается крайней бедностью.

Обучение детей с легкой степенью умственной отсталости экологии является необходимым компонентом системы начального и последующего образования. По мнению Е. А. Екжановой, оно формирует основу для овладения детьми других природоведческих дисциплин, в ходе дальнейшего обучения их в школе [5]. Главное, это способствует зарождению представлений о жизни человека во взаимосвязи с обществом и природой.

В ходе обучения и воспитания младших школьников с легкой степенью умственной отсталости должны быть решены следующие задачи:

- способствовать познанию детьми всего живого, которое находится рядом с ними;
- учить детей правильно взаимодействовать со средой обитания;
- формировать у детей осознанное, ценностное отношение к окружающему миру [5].

Дети с легкой степенью умственной отсталости могут получить экологические знания, у них могут быть сформированы представления об окружающей среде, но все это результат плодотворной систематической комплексной и очень длительной работы педагогов и других специалистов, корригирующих дефекты и развивающих способности детей.

Младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости инфантильны, и уступают по зрелости детям с условно нормативным развитием, в этом же возрасте. Это говорит о том, что работа с ними будет строиться, как с дошкольниками, в большей мере, с опорой на игровой вид деятельности с применением наглядности.

В коррекционно-педагогическом процессе, важное место занимает дидактическая игра. Подчеркнем, что данный метод эффективен для совместной работы (педагог-родители-дети). Она реализуется в двух направлениях:

1. Обучающее;
2. Игровое [3].

Большой интерес для детей имеет второе направление, с помощью его они достигают первого, которое преследует учитель. Такой метод может быть обогащен дополнительными средствами, например, экскурсиями на природу, оформлением в классе экологического уголка, чтением и рассказами педагога о жизни животных, о природных явлениях и т.д. Главным образом, дети могут знакомиться с окружающей средой посредством собственной деятельности и ее результатов. Приемлемым в этом плане являются занятия по аппликации, рисованию, лепке и т.д. Такой вид деятельности может быть организован в нетрадиционной форме обучения, например, на классном часу или на уроке по ознакомлению с окружающим миром.

Так, игровой формой обучения детей может стать совместно организованная деятельность с их родителями. Подчеркнем, что при взаимодействии с родителями важно соблюдать ряд принципов делового общения [1,4]:

1. Каждая беседа должна иметь цель;
2. Не критикуй;
3. Самые первые сильные впечатления о человеке зависят от его внешнего вида и доброжелательности общения;
4. Будьте хорошим слушателем;
5. Сначала с родителями устанавливается доверие, затем, на основе этого, деловые контакты.

Нетрадиционная форма обучения для детей младшего школьного возраста, особенно для детей с легкой степенью умственной отсталости является оптимальным условием обучения, т.к. способствует созданию атмосферы комфорта, раскрепощенности и активности детей, но главное их увлеченности и желания выполнять предложенные задания. В этом мы убедились в рамках практического знакомства, присутствуя на детско-родительском игровом тренинге в 1 классе.

В ГКОУ «Шадринская школа-интернат № 16» был проведен детско-родительский игровой тренинг на тему «Экологический час», под руководством Галины Антоновны Брагиной. В мероприятии были задействованы студенты-логопеды, преподаватели начального уровня образования, обучающиеся 1 и 4 класса, родители учащихся.

Цели «Экологического часа»:

1. Закрепление знаний обучающихся о природе родного края (растениях, птицах, животных).
2. Уточнение правил поведения людей в лесу, с объяснением причин такого поведения.
3. Информирование и побуждение родителей к соблюдению правил поведения в лесу.

Вспомогательное оборудование: мультимедийный проектор, разработанная педагогом презентация по теме «Экология», муляжи деревьев, игрушки, ортопедические коврики, предметные картинки «Лесные животные», воздушный шар, коврики для упражнения «Камень-человек».

Игровой тренинг был объединен одной темой «Путешествие на лесную полянку» и представлял собой нетрадиционную форму взаимодействия в детско-родительской группе. Он включал в себя игры (подвижные, дидактические, на ориентировку в пространстве), двигательные упражнения, интересную наглядную, познавательную информацию и познавательные минутки (загадки, занимательные дидактические упражнения). Такой подход очень заинтересовал и школьников, и родителей, на протяжении всего мероприятия они были активны.

Начало мероприятия предполагало сообщение учителем всем присутствующим о предстоящей деятельности.

Первое задание заключалось в том, чтобы дети вместе с учителем отправились в путь, где необходимо было переступить «ручей по камешкам» – ортопедическим коврикам. Затем предусматривался «привал», дети выполняли упражнение «Камень-человек». Такие упражнения направлены на развитие общей моторной сферы, а упражнение «Камень-человек» способствует нормализации мышечного тонуса, включая в себя элементы расслабления и напряжения мышц всего тела.

Основной этап мероприятия предполагал повторение правил поведения в лесу и проведение дидактических игр. Среди них были «Куда пойдешь?», «Загадки», «Узнай диких животных», «Что изменилось?». Все эти игры преследовали свою цель. Комплексно она проявлялась, в развитии фонематического, зрительного и пространственного восприятия, активизации мыслительных процессов и развитии речи.

Продолжение игрового тренинга предусматривало проведение активной игры «Воздушный шар», где были задействованы обучающиеся 1, 4 класса и родители учащихся.

Заключительная часть мероприятия проводилась в виде подготовленного музыкально-танцевального номера обучающихся 1 класса.

После выполнения всех заданий, детям вновь нужно было вернуться «из похода» в класс. Так, они повторили тот путь, которым добирались «в поход», но в обратной последовательности: «Камень-человек», «Камешки».

В целом, мероприятие прошло успешно. Все участники с большим интересом выполняли задания, которые им предлагал учитель.

Таким образом, можно сделать вывод, что неотъемлемой частью коррекционно-педагогического процесса в школе и в семье, является игра. Она выступает как наиболее эффективный метод для формирования представлений об окружающем мире у таких детей, в чем мы убедились, посетив игровой тренинг в 1 классе. Подготовка, к такого рода взаимодействию «педагог-родители-дети», опирается на подготовительный этап, в котором все участники активизируются под руководством учителя, работающего с классом.

Участие студентов в подготовке игрового тренинга, их наблюдение и анализ способствуют развитию прикладных умений при организации взаимодействия родителей и детей с ОВЗ.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Аминов, И.И. Психология делового общения [Текст] / И. И. Аминов. – М. : Омега, 2005. – 303 с.
2. Земский, Х.С. История олигофренопедагогики [Текст] / Х. С. Земский. – 2 изд. – М. : Просвещение, 2008. – 398 с.
3. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] : кн. для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : БУК-МАСТЕР, 2010. – 191 с.
4. Филютина, Т.Н. Нарушение принципов делового общения специалистов дошкольных учреждений с родителями [Текст] / Т.Н. Филютина // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2009. – № 1. – С. 202-208.
5. Экологическое воспитание детей с умственной отсталостью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://studwood.ru/1038764/pedagogika/osobennosti\\_detey\\_umstvennoy\\_otstalostyu](https://studwood.ru/1038764/pedagogika/osobennosti_detey_umstvennoy_otstalostyu).

#### REFERENCES

1. Aminov I.I. Psihologiya delovogo obscheniya [Psychology of business communication]. Moscow: Omega, 2005. 303 p.
2. Zamskij H.S. Istoriya oligofrenopedagogiki [History of oligophrenopedagogy]. 2 izd. Moscow: Prosveschenie, 2008. 398 p.
3. Kataeva A.A., Strebeleva E.A. Didakticheskie igry i uprazhneniya v obuchenii umstvenno otstalyh doshkol'nikov: kn. dlya uchitelya [Didactic games and exercises in teaching mentally retarded preschool children]. Moscow: BUK-MASTER, 2010. 191 p.
4. Filyutina T.N. Narushenie principov delovogo obscheniya specialistov doshkolnyh uchrezhdenij s roditelyami [Violation of the principles of business communication of specialists of preschool institutions with parents]. *Vestnik SHadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta [Herald of Shadrinsk State Pedagogical Institute]*, 2009, no. 1, pp. 202-208.
5. Ekologicheskoe vospitanie detej s umstvennoj otstalostyu [Elektronnyi resurs] [Ecological education of children with mental retardation]. URL: [https://studwood.ru/1038764/pedagogika/osobennosti\\_detey\\_umstvennoy\\_otstalostyu](https://studwood.ru/1038764/pedagogika/osobennosti_detey_umstvennoy_otstalostyu).

УДК 376.1-058.264

*В.В. Пивненко,*  
аспирант 4 года обучения  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
[valeriya.pivnenko@mail.ru](mailto:valeriya.pivnenko@mail.ru)  
*Н.В. Скоробогатова,*

кандидат психологических наук, доцент, зав.кафедрой коррекционной педагогике и специальной психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
Skor\_nv@mail.ru

## Нейропсихологические механизмы когнитивных операций грамматикализации

*В статье представлены нейропсихологические механизмы когнитивных операций грамматикализации, описанные в работах А.Р. Лурия. Описаны сенсорно-перцептивные механизмы речи у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).*

*Речевая деятельность, когнитивные операции, речь, язык, речемыслительная деятельность, сенсорно-перцептивные процессы.*

V.V. Pivnenko,  
Postgraduate of the 4<sup>th</sup> year  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
valeriya.pivnenko@mail.ru

N.V. Skorobogatova,  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of  
Correctional Pedagogy and Psychology  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
Skor\_nv@mail.ru

## Neuropsychological mechanisms of cognitive operations of grammaticalization

*The article presents the neuropsychological mechanisms of cognitive operations of grammaticalization described in the works of A.R. Luria. Sensory-perceptual mechanisms of speech in children with severe speech disorders are described.*

**Keywords:** *Speech activity, grammaticalization, cognitive operations, sensory-perceptual mechanisms.*

Нейропсихологический подход предполагает выявление механизмов нарушения и функционирования психической и речевой деятельности. Современные представители нейропсихологического подхода (Т.В. Ахутина, Т.Г. Визель, А.Р. Лурия, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк, А.Е. Соболева, Е.Н. Винарская и др.) в своих исследованиях рассматривают речевую дисфункцию с точки зрения нарушения мозговых механизмов.

Целью данной статьи является раскрытие нейропсихологических механизмов когнитивных операций грамматикализации в речевой деятельности.

В речемыслительной деятельности когнитивные операции выступают как универсальные операции, которые обеспечивают функционирование фаз и компонентов речевой деятельности, раскрывают взаимосвязь речи и мышления в речепродукции.

Термин «когнитивные операции» описывает и как умственные действия, совершаемые в процессе мышления, и как процедура мышления, а также как принципы, входящие в операциональное мышление, о наличии которого свидетельствуют конкретные речевые операции» [3].

Речемышлительную деятельность обеспечивают когнитивные процессы мышления, сукцессии, симультанности и когнитивные операции сравнения, сопоставления, идентификации, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, умозаключения и контроля (Н.И. Жинкин).

Концепция развития речи и мышления Л.С. Выготского легла в основу теории деятельности А.Н. Леонтьева и теории речевой деятельности А.А. Леонтьева. В современной научной литературе процесс грамматикализации рассматривается с точки зрения лингвистики, психолингвистики, лингвосинергетики, нейропсихологии, нейролингвистики как важнейший компонент речевой деятельности, направленный на формирование парадигматических и синтагматических отношений посредством семантических и флексийных операций [3].

Грамматикализация в логопедии раскрывается как процесс освоения грамматической системы языка посредством когнитивных операций. В свою очередь, «когнитивные операции грамматикализации» – это умственные действия по реализации словообразовательных и словоизменительных процессов, парадигматических и синтагматических связей, осуществляемых посредством когнитивных операций [3].

В работах А.Р. Лурия раскрыты нейропсихологические механизмы когнитивных операций грамматикализации, обеспечивающие взаимодействие синтагматических и парадигматических структур языка при формировании грамматического строя речи.

Взаимодействие *синтагматических структур языка* (представляющих «коммуникацию событий») и *парадигматических структур языка* (выражающих «коммуникативные отношения») обеспечивает «овладение сложными, иерархически построенными кодами языка». Кодирование и декодирование в сфере языка происходит с помощью дополнительных средств (флексии, предлогов, расстановки слов во фразе, грамматических и семантических инверсий) [С.195, 2].

Мозговая организация грамматикализации обеспечивается синхронной работой левой височной области коры головного мозга (отвечающими за сукцессивными - серийно организованными когнитивными процессами, связанными с фонологической системой языка), теменно-затылочными отделами коры левого полушария (осуществляющими вербально-логические формы пространственного анализа и синтеза) с помощью симультанного анализа и синтеза), префронтальными отделами коры головного мозга (отвечающими за анализ вербальной информации и контроль за протеканием речевой деятельности) [С.176-313, 2].

Сукцессивные процессы, операции симультанного анализа и синтеза, операции контроля являются наиболее иерархически высокоорганизованными когнитивными процессами грамматикализации, обеспечивающими продуктивную речевую деятельность.

«Когнитивные операции грамматикализации» – это умственные действия по реализации словообразовательных и словоизменительных процессов, парадигматических и синтагматических связей, осуществляемых посредством когнитивных операций [С.168, 3].

На данном этапе современной науки принято считать, что процесс грамматикализации происходит посредством запуска сенсорно-перцептивными механизмами речи когнитивных операций, которые в свою очередь осуществляют сам процесс грамматикализации (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, А.Р. Лурия, Т.Н. Ушакова, Ж. Пиаже).

Сенсорно-перцептивные действия обеспечивают формирование фонематического слуха, фонематического восприятия, морфонологического слуха,

морфемного анализа и синтеза. Развитие сенсорно-перцептивных действий в онтогенезе описаны в работах Л.А. Венгер, К.Л.Печора, Э.Л. Фрухт.

Последователи А.Р. Лурии отмечают, что пусковыми механизмами когнитивных операций грамматикализации являются сенсорно-перцептивные механизмы речи: опознание, идентификация, хранение опознанных элементов, образование слуходвигательного динамического стереотипа, намерение произнести инвариант, «понимание», имитация, аналитическая и синтетическая деятельность по преобразованию слов с помощью морфемных перестроек, изменений, звуковых чередований, контроль и слуховой, кинетический, кинестетический, морфологический самоконтроль.

У детей с ТНР сенсорно-перцептивные механизмы речи имеют свою специфику в осуществлении когнитивных операций грамматикализации.

В своих работах Л.В. Лопатина указывает на расстройства фонетико-фонематических, просодических и лексико-грамматических компонентов функциональной речевой системы у детей с ТНР. Причиной тяжелых нарушений речи могут выступать нерезковыраженные микроорганические поражения мозга, которые могут привести к снижению кистевого, пальцевого, артикуляционного и орального кинетического и кинестетического праксиса [С. 25-29, 1]. Это вызывает несформированность чувственного отражения действительности посредством процессов ощущения и восприятия, тем самым искажает функционирование когнитивных операций грамматикализации.

И.М. Сеченовым и И.П. Павловым восприятие и ощущение рассматриваются как рефлекторные процессы, в основе которых лежат временные нервные связи в коре головного мозга (условные рефлексы). Эти связи выступают в роли комплексных раздражителей, обеспечивающих анализ и синтез воспринимаемых объектов как единый целостный образ.

И.П. Павлов, И.М. Сеченов, А.А. Ухтомский отмечают, что целостный образ объектов образуется на основе возникновения в коре головного мозга зрительных, кинестетических, тактильно-оральных и др. ощущений, которые закрепляются слуховым образом слова. Эти процессы объединяются в понятие сенсорно-перцептивной деятельности.

Положение Л.С. Выготского, Р.Е.Левинной, А.Р. Лурии о системном строении ВПФ раскрывает механизм взаимосвязи формирования сенсорно-перцептивной и речевой деятельности.

Л.А. Венгер указывал на решающее значение состояния сенсорно-перцептивных процессов для развития речевой деятельности ребенка.

В основе механизма речевой деятельности лежит процесс осмысления, который включает в себя цели и мотивы речевой коммуникации, то есть происходит анализ общения полученных от окружающего мира. Без этого механизма осмысления затруднено программирование и планирование речевой деятельности. В свою очередь искаженное восприятие окружающей действительности ведет к нарушению механизмов осмысления и вследствие этого происходит нарушение механизма речевой деятельности.

Процесс становления речевой деятельности происходит на основе высших психических функций ребенка. Ощущения и восприятия разной модальности принимают участие в механизмах речи, особое значение среди которых занимает зрительное и слуховое восприятие.

Сенсорно-перцептивные действия (зрительный и слуховой контакт, зрительная и слуховая фиксация, зрительное и слуховое сосредоточение) являясь механизмами когнитивных операций анализа, синтеза, сравнения, идентификации, сопоставления

определяют состояние фонематического слуха, фонематического восприятия, морфонологического слуха, морфемного анализа и синтеза [С. 169, 3].

Таким образом, анализ лингвистической, психологической, психолингвистической, нейропсихологической, нейролингвистической литературы позволил сделать вывод о том, что овладение грамматическим строем языка происходит в процессе грамматикализации, посредством когнитивных операций. Нейропсихологическим механизмом функционирования когнитивных операций грамматикализации являются сенсорно-перцептивные процессы.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии : учебник для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М. : В. Секачев, 2017. – 264 с.
2. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия ; под ред. Е.Д. Хомской. – 2-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
3. Пивненко, В.В. Когнитивные операции грамматикализации в речевой деятельности / В.В. Пивненко // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология : сб. науч. тр. – Ялта : РИО ГПА, 2017. – Вып. 55, ч. 3.

#### REFERENCES

1. Vigel T.G. Osnovy nejropsihologii: uchebnik dlya studentov vuzov [Fundamentals of Neuropsychology]. Moscow: V. Sekachev, 2017. 264 p.
2. Luriya A.R. Yazyk i soznanie [Language and consciousness]. Homskaya E.D. (ed.). 2-e izd. Moscow: Publ. MGU, 1998. 336 p.
3. Pivnenko V.V. Kognitivnye operacii grammatikalizacii v rechevoj deyatelnosti [Cognitive operations of grammaticalization in speech activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser. Pedagogika i psihologiya: sb. nauch. tr.* [Problems of Modern Pedagogical Education. Seria. Pedagogy and psychology]. Yalta: RIO GPA, 2017, vol. 55, ch. 3.

УДК 37.015.3

*С.В. Истомина,*  
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
istomina-sv@mail.ru

*С.В. Троян,*  
студентка факультета коррекционной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
s.troyan@mail.ru

### Развитие мотивации учения у иностранцев юношеского возраста

*В статье рассматривается проблема развития мотивации учения у иностранцев юношеского возраста. Представлено теоретическое обоснование актуальности данной проблематики, описана эффективность реализации программы по развитию мотивации учения у иностранцев юношеского возраста.*

*Мотивация, мотивы учения, программа развития мотивации учения иностранцев юношеского возраста*

*S.V. Istomina,*  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of  
Psychology of Development and Pedagogical Psychology  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
istomina-sv@mail.ru

*S.V. Troyan,*  
Student of the Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
s.troyan@mail.ru

### **Development of teaching motivation in young foreigners**

*The article deals with the problem of development of teaching motivation among young foreigners. The theoretical substantiation of the relevance of this problem, the effectiveness of the implementation programs for the development of motivation of teaching in young foreigners is described.*

**Keyword:** *Motivation, explanation of exercises, the program of development of learning motivation of foreigners of adolescence*

На сегодняшний момент наблюдается большой наплыв иностранных студентов в российские вузы как свидетельство доступности, качества высшего образования, а также безопасности условий жизни иностранного гражданина в нашей стране. Очевидно, что процесс обучения иностранного студента протекает с рядом трудностей, поэтому основой для успешной учебной деятельности является их мотивация учения. При этом проблема формирования и развития мотивации учения у обучающихся, безусловно, на протяжении ряда десятилетий остается актуальной.

Мотивация как психическое явление трактуется по-разному: как совокупность факторов определяющих поведение [4]; как совокупность мотивов [6]; как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность [8]. В нашем исследовании мы опирались на определение Э.А. Уткина, который рассматривает мотивацию как «состояние личности, определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации» [9, с. 799], то есть мотивация - это движущая сила человеческого поведения, в основе которой находится взаимосвязь потребностей, мотивов и целей человека. При этом потребности являются источником активности человека, причиной его целенаправленных действий; мотивы - это побуждения человека к действию, направленные на результат (цель); цель - это желаемый объект или его состояние, к обладанию которым стремится человек.

В силу своего разнообразия мотивы классифицируются по различным основаниям. По степени значимости выделяют мотивы широкого социального, группового и индивидуально-личностного плана; на основании их структуры: первичные и вторичные; полные и укороченные [2, с.512]. Л.С. Выготский разделяет мотивы по ведущему мотиватору на многозначные, которые содержат сразу несколько мотиваторов, и однозначные [3]. Если рассматривать именно мотивы учения, то здесь выделяют познавательные мотивы и социальные мотивы учения [5].

Таким образом, проблема структуры мотивации и классификации мотивов до сих пор неоднозначно рассматривается в психологии. Теории мотивации можно разделить на две категории: содержательные и процессуальные: первые основываются на идентификации тех внутренних побуждений, которые заставляют людей действовать определенным образом; вторые - основываются на том, как ведут себя

люди, с учетом их восприятия и жизненного опыта. Важно понять, что хотя эти теории и различны, они не являются взаимоисключающими.

В нашем исследовании принимали участие испытуемые юношеского возраста; выбор возрастной категории обусловлен тем, что данный возраст открывает ступень индивидуализации, которая подразумевает выработку собственного мировоззрения, ценностных ориентаций и идеалов, гражданских качеств личности, определение своей самобытности и уникальности. При этом главными новообразованиями юношеского возраста являются саморефлексия, формирование жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни. Начиная обучение в вузе, бывший школьник сталкивается с рядом изменений: резко снижается уровень внешнего контроля за деятельностью студента; изменяется структура самой учебной деятельности – мотивы учения дополняются и тесно переплетаются с профессиональными мотивами; происходит вхождение в новую социальную общность – «студенчество». У студентов младших курсов отношение к будущей профессии не носит еще выраженного характера. Лишь постепенно, с приобретением профессиональных знаний, студенты глубже осмысливают тонкости своей будущей специальности и свое Я в профессии [7]. Именно на этапе начала вузовского обучения важно изучить особенности мотивации учения обучающихся, а также помочь тем, у кого мотивы учения не сформированы.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» г. Шадринска Курганской области, в нем приняли участие 60 иностранных студентов в возрасте 18 - 24 года. В исследовании мы использовали следующие методики: методика диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реан, В.А. Якунина (модификация И.Ц. Бадмаевой), методика определения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, опросник «Мотивация достижения успеха» А. Мехрабиана.

Данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что наиболее значимым мотивом для респондентов является мотив престижа, далее по убыванию: мотив избегание неудач, коммуникативный мотив, творческая самореализация, социальные мотивы, профессиональные мотивы. Наименее значим учебно-познавательный мотив. Следующая методика позволила выявить тип мотивов: 42% испытуемых выбрали мотив получения диплома, 33% испытуемых выбрали мотив овладения профессией и лишь 15% студентов отметили мотив приобретения знаний для будущей профессии. Опросник А. Мехрабиана показал, что 13% испытуемых имеют высокий уровень мотивации достижения успеха, 20% - средний уровень мотивации достижения успеха, 67% - низкий уровень мотивации достижения успеха.

Таким образом, данные трех диагностических методик позволяют сделать вывод о том, что у студентов преобладает мотив избегания неудачи, характерный для людей, которые не верят в себя и свои силы, имеют нереалистичный уровень притязаний и неадекватную самооценку. К тому же большая часть респондентов ориентирована не на получение знаний в рамках вузовского обучения, а лишь на получение диплома. При этом учебно-познавательный мотив, который должен быть развит у обучающихся любых возрастов, в данной выборке студентов является абсолютно незначимым.

Полученные данные показали необходимость внедрения программы развития мотивации учения студентов вуза. Основная цель развивающей программы: развитие мотивации учения у иностранцев юношеского возраста. Задачи программы: развитие внутренней учебно-познавательной мотивации, целеполагания, осознание важности учения для собственной личности и будущей профессиональной деятельности, повышение положительного интереса студентов к учебному процессу.

В качестве основных принципов построения развивающей программы выступили: принцип единства диагностики и коррекции, учет индивидуальных

особенностей личности, деятельностный принцип, принцип постепенности, принцип учета эмоциональной сложности материала. Критерии отбора в коррекционную группу: несформированность учебной мотивации, отсутствие интереса к учебной деятельности, несформированность мотивации достижения успеха, наличие неадекватной мотивации учения.

Психокоррекционные воздействия осуществляются на основе следующих механизмов: сообщение информации, обратная связь, интерперсональное влияние, конфронтация, групповая сплоченность, катарсис. В качестве условий реализации программы нами выделены следующие: наличие специально оборудованного помещения; активная работа всех членов группы; интенсивность коррекционных воздействий (занятия проводятся не реже 2-х раз в неделю); длительность воздействия. В качестве основных методов работы были использованы игротерапия, арттерапия, релаксация, психогимнастика, лекция, беседа.

В формирующем эксперименте приняло участие 16 студентов в возрасте от 18 до 21 года. Всего было проведено 20 занятий, длительность одного занятия по времени составляла 75-90 минут. Периодичность занятий – 2 раза в неделю. Все занятия имели общую гибкую структуру, наполняемую разным содержанием. Каждое занятие данной программы состоит из вводной, основной и заключительной части. Вводная часть предполагала создание комфортной атмосферы и эмоционально-благополучного фона в группе. Основная часть направлена на развитие мотивации учения, повышения познавательного интереса к учебной деятельности, сравнение собственных результатов с результатами деятельности других членов группы, получение обратной связи. Заключительная часть подразумевает снятие психоэмоционального напряжения, закрепление положительного эффекта занятия, подведение итогов.

Коррекционно-развивающая работа со студентами включала в себя три блока: установочный, основной и заключительный. Цель установочного блока заключалась в создании эмоционально – комфортной атмосферы для благоприятного знакомства участников между собой и установления доверительных отношений.

В основном блоке занятия были разделены на четыре цикла:

1) повышение уровня уверенности в себе и в своих силах. Задачами этого цикла были развитие уверенности в себе через ролевое проигрывание, преодоление боязни выступать перед аудиторией, анализ своих сильных и слабых сторон, преодоление психологических барьеров. Развитие уверенности в себе осуществлялось с помощью механизмов обратной связи, групповой сплоченности, катарсиса;

2) развитие умений ставить перед собой цели и достигать их. Механизмами, позволяющими достичь данной цели, являются сообщение информации, обратная связь, групповая сплоченность, катарсис и интерперсональное влияние. После завершения данного цикла занятий участники группы узнали про новые цели, которых они могут достигнуть, а также пути выхода из проблемной ситуации, выделение основных и второстепенных целей;

3) повышение положительного интереса студентов к учебной деятельности. Основными механизмами данного цикла были обратная связь и групповая сплоченность, катарсиса и конфронтации;

4) развитие мотивации учения. Задачами этого этапа были: осознание себя как студента, определение своего личного пространства, анализ причин возможных неудач посредством реализации механизмов обратной связи, катарсиса и конфронтации.

Целью заключительного блока было подведение итогов программы и проведение повторной диагностики. На этом этапе реализовывались следующие задачи: закрепление положительного эффекта умений и навыков поведения, характерных для мотивации учения, закрепление положительного отношения

участников друг к другу, снятие психоэмоционального напряжения. Для реализации поставленных задач использовались групповая сплоченность, обратная связь, катарсис.

В ходе проведенного исследования был выявлен ряд закономерностей развития мотивации учения: неравномерность коррекционных воздействий на испытуемых; стадийность овладения механизмами коррекционного воздействия; синхронность в освоении основных навыков целеполагания, уверенности в себе, развитие мотивации учения, мотивации достижения успеха.

В ходе исследования выделился ряд факторов, затрудняющих успешное развитие мотивации учения студентов: отсутствие у испытуемых уверенности в себе и своих силах, навыков целеполагания и интереса к учебной деятельности, индивидуальные и возрастные особенности участников.

На этапе контрольного эксперимента выяснялась эффективность проведенной психокоррекционной работы с иностранными студентами. Для диагностики мотивации учения после развивающих воздействий использовались те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Как показал контрольный срез, после развивающей работы в экспериментальной группе произошли более значительные сдвиги в изучаемых показателях нежели у студентов контрольной группы. Данные сопоставления результатов констатирующего и контрольного экспериментов представлены в таблице.

Таблица

Распределение испытуемых по результатам проведения констатирующего и контрольного эксперимента, в %

М етодика	Показатель диагностики	Эксперименталь ная группа		Контрольная группа	
		до	пос ле	до	пос ле
Методика 1	Коммуникативные мотивы	43	75	63	68
	Мотивы избегания	56	37	54	48
	Мотивы престижа	68	43	63	67
	Профессиональные мотивы	31	81	52	47
	Мотивы творческой самореализации	43	62	65	56
	Учебно- познавательные мотивы	37	87	61	56
	Социальные мотивы	56	75	63	65
М етодика	Приобретение знаний	37	81	47	45
	Овладение профессией	43	87	54	68
	Получение диплома	93	87	90	93
Методика 3	Высокий уровень мотивации достижения успеха	18	43	18	10
	Средний уровень мотивации достижения успеха	26	51	31	22
	Низкий уровень мотивации достижения успеха	56	6	51	68

Для изучения эффективности внедренной программы мы применили критерий углового преобразования Фишера  $\phi^*$ , сопоставив показатели мотивации учения студентов «до» и «после» формирующего эксперимента. Следует отметить, что в экспериментальной группе обнаружены статистически значимые сдвиги по всем показателям (эмпирические значения  $\phi^*$  варьируют от 2,67 до 6,006 при  $p < 0,01$ ), в контрольной группе значимых изменений не произошло, кроме повышения значимости социального мотива (от 2,006 при  $p < 0,05$ ).

Таким образом, после проведения программы развития мотивации учения у иностранцев юношеского возраста были видны значительные изменения, как в учебной деятельности, так и в личностном плане. По окончании работы выяснилось преобладание внутренней мотивации учения у иностранных студентов, это обуславливается тем, что при выборе профессиональной карьеры в будущем они в большей степени, ориентируемые на профессиональное социальное признание, уважение, самореализацию. Повысился уровень уверенности в себе, обучающиеся больше стали нацелены на мотивацию достижения успеха.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь : сборник / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2008. – 669 с.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы : учеб. пособие / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 512 с.
3. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев // Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – Москва : МГУ, 1999. – С. 162-171.
4. Мандель, Б.Р. Современная педагогическая психология / Б.Р. Мандель. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 828 с.
5. Маркова, Е.В. Мотивационно-волевые особенности личности как фактор успешности деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е.В. Маркова. – Москва, 2001. – 263 с.
6. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – Москва : Олма-пресс, 2004. – 672 с.
7. Рахимов, Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития / Т.Р. Рахимов // Язык и культура. – 2010. – № 4 (12). – С. 123-136.
8. Сагеева, Е.Р. Мотивационная готовность студентов к будущей профессиональной деятельности и проблемы ее изучения / Е.Р. Сагеева, О.А. Аникеенок // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 78-83.
9. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2001. – 799 с.

#### REFERENCES

1. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech: sbornik [Thinking and speech]. Moscow: AST, 2008. 669 p.
2. Ilin E.P. Motivaciya i motivy: ucheb. posobie [Motivation and motives]. SaintPetersburg: Piter, 2002. 512 p.
3. Leontev A.N. Potrebnosti, motivy i emocii [Needs, motives and emotions]. In Vilyunasa V.K. (eds.). *Psihologiya emocij [Psychology of emotions]*. Moscow: Publ. MGU, 1999, pp. 162-171.
4. Mandel B.R. Sovremennaya pedagogicheskaya psihologiya [Modern pedagogical psychology]. Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2015. 828 p.
5. Markova E.V. Motivacionno-volevye osobennosti lichnosti kak faktor uspehnosti deyatelnosti. Diss. kand. psihol. nauk [Motivational strong-willed personality characteristics as a factor in the success of the activity. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2001. 263 p.
6. Mescheryakov B.G., Zinchenko V.P. Bolshoj psihologicheskij slovar [Great psychological dictionary]. Moscow: Olma-press, 2004. 672 p.

7. Rahimov T.R. Osobennosti organizatsii obucheniya inostrannykh studentov v rossijskom vuze i napravlenie ego razvitiya [Features of the organization of training of foreign students in the Russian university and the direction of its development]. *Yazyk i kultura [Language and Culture]*, 2010, no. 4 (12), pp. 123-136.
8. Sageeva E.R., Anikeenok O.A. Motivacionnaya gotovnost studentov k budushej professionalnoj deyatelnosti i problemy ee izucheniya [Motivational readiness of students for future professional activity and problems of its study]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*, 2011, no. 3, pp. 78-83.
10. In Golovin S.YU. (comp.) Slovar prakticheskogo psihologa [Dictionary of practical psychologist]. Minsk: Harvest, 2001. 799 p.

УДК 376.1-058.264

*А. Б. Кравчук,*  
магистрант 1 года обучения факультета коррекционной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
alinasoha@mail.ru

### **Уровень развития словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР**

*В статье рассматриваются особенности развития словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В ней освещены проблемы формирования синонимии у детей дошкольного возраста. Представлены результаты диагностики уровня развития словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.*

*Синонимы, общее недоразвитие речи (ОНР), словарь, дети старшего дошкольного возраста, лексика.*

*A.B. Kravchuk,*  
Undergraduate of 1<sup>st</sup> year of  
the Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
alinasoha@mail.ru

### **The level of development of the dictionary of synonyms at children of the advanced preschool age with General hypoplasia of speech**

*In article features of development of the dictionary of synonyms in children of the advanced preschool age with general hypoplasia of speech are considered. In its problems of formation of a synonymy at children of preschool age are covered. Results of diagnostics of the level of development of the dictionary of synonyms at children of the advanced preschool age with general hypoplasia of speech are presented.*

**Keywords:** *synonyms, general hypoplasia of speech (GHS), dictionary, children of the advanced preschool age, vocabulary.*

Детей с речевыми нарушениями становится все больше и больше, дети начинают говорить позже, часто не выговаривают звуки, заикаются, имеют бедную и однообразную речь, трудности при обучении. Среди детей с речевой патологией дети с ОНР составляют самую многочисленную группу - около 40%. [12]. Общее недоразвитие речи (ОНР) – нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. Проявления

ОНР зависят от уровня несформированности компонентов речевой системы и могут варьировать от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия связной речи с остаточными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [2,4,7,8].

В научной литературе имеются данные о том, что у детей с речевым недоразвитием наблюдаются трудности в обучении, связанные с недостаточностью высших психических функций: речи, мышления, внимания, памяти, восприятия. Так как дошкольный возраст является наиболее сензитивным для развития лексики и грамматики у детей, то все речевые нарушения, в том числе и при общем недоразвитии речи, взаимосвязаны друг с другом, и если вовремя не преодолеть одно нарушение, то оно повлечет за собой другое [13,14,15].

Лексический строй речи — это компонент языка, который включает в себя активный и пассивный словарный запас, умение пользоваться им в конкретной ситуации. А.М. Бородич и В.И. Яншина дают следующие определения понятия об активном словаре. Активный словарь — это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет. В активный словарь ребенка входит общеупотребительная лексика, но в отдельных случаях — ряд специфических слов, повседневное употребление которых объясняется условиями жизни ребенка [1,3,10,11].

Особое место в лексической системе занимают синонимы. Они представляют собой основные типы парадигматических отношений [6].

Синонимы — слова, принадлежащие, как правило, к одной и той же части речи, различные по произношению и написанию, но имеющие похожее лексическое значение [5].

**Целью данной статьи** является ознакомление с результатами, полученными в ходе диагностики уровня развития словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР/

В ходе констатирующего эксперимента нами было проведено логопедическое обследование уровня сформированности словаря синонимов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по адаптированной методике М.А. Поваляевой и Н. В. Серебряковой на базе методик изучения уровня словарного запаса детей. [6,9].

Для удобства обработки данных, нами была использована балльная система оценки. Высшая оценка по выполнению данной методики равна 112 баллам. По результатам обследования нами было выделено 3 уровня сформированности словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста ОНР.

В первом задании детям предлагался набор картинок с изображением. Детям нужно было назвать все это одним словом. Данное задание направлено на уровень выявления обобщающих понятий у детей дошкольного возраста с ОНР. С данным заданием полностью справились 2 детей, 8 детей допустили небольшие ошибки. В результате этого было выявлено, что дети дошкольного возраста с ОНР могут обобщать и узнавать по описанию предметы по определенным признакам.

Следующие задания были направлены на выявления уровня предикативного словаря детей. Детям нужно было ответить по картинкам какие действия совершают данные объекты. В результате ни один ребенок не справился с заданием полностью, все дети допускали ошибки.

Все дети плохо справились с четвертым заданием на выявление особенностей подбора синонимов к предъявленным изолированным словам. Детям было сложно воспринимать слова на слух в силу своего речевого дефекта. Некоторые из них (8 детей) не могли самостоятельно подобрать синонимы без помощи логопеда. Двое детей (Рита 3, Влад П.) не справились с данным заданием. Многие дети (80%) просто повторяли вслед за логопедом.

При выполнении пятого задания детям предлагалось придумать к названному слову как можно больше определений. Все дети показали достаточно низкий результат.

Шестое задание— определение умений подбирать синонимы к словосочетаниям, 40% детей просто повторяли словосочетания в след за логопедом. Это указывает на то, что у детей с ОНР сравнительно небольшой активный словарь при наличии значительного пассивного словаря.

По результатам обследования было выделено 3 уровня сформированности словаря синонимов: высокий уровень— данный уровень не был выявлен ни у одного испытуемого; средний уровень—выявлен у 60% детей; низкий уровень— продиагностирован у 40% детей.

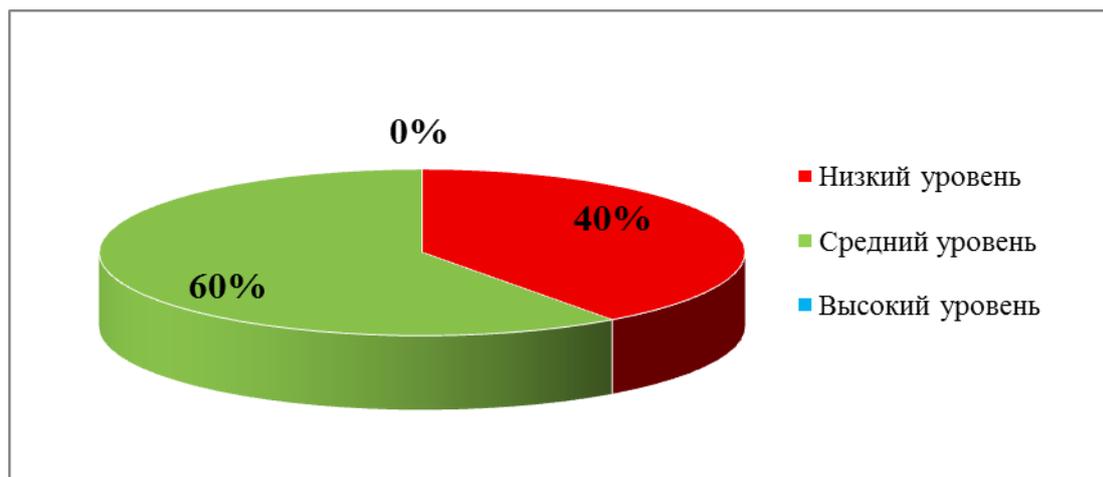


Рис.1. Уровни сформированности словаря синонимов у детей дошкольного возраста с ОНР

В результате проведенного обследования на выявление уровня сформированности словаря синонимов у детей дошкольного возраста с ОНР, мы выявили такие особенности как: ограниченный словарный запас (пассивный словарь преобладает над активным); отмечается неадекватное использование синонимических средств языка (трудности в подборе синонимов, а также неправильное использование синонимов в словосочетаниях и предложениях).

В старшем дошкольном возрасте у детей с ОНР происходит как бы параллельное увеличение синтагматических и парадигматических ассоциаций, которые являются основными структурными компонентами семантического поля. Так, в парадигматических ассоциациях у детей с речевой патологией преобладают отношения аналогии, а отношения противопоставления и родовидовые встречаются редко, что не согласуется с нормой. В результате этого у детей старшего дошкольного возраста с ОНР наблюдаются трудности усвоения антонимии и синонимии.

Таким образом, одно из главных мест в развитии лексической стороны ребенка занимают синонимы. Синонимы — это слова, различные по звучанию, но тождественные или близкие по значению, нередко отличающиеся стилистической окраской. Формированию синонимии у детей дошкольного возраста входит в один из основных компонентов становление лексико—семантической системы и представляет собой один из этапов развития детского словаря. Основные трудности, которые возникают у детей дошкольного возраста с ОНР в подборе синонимов — это ограниченный словарный запас; трудности актуализации словаря; неумение выделить существенные семантические признаки в структуре значения слова; осуществлять сравнение значений слов на основе единого семантического признака.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Т.В. Обогащение словаря дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.В. Абрамова // Логопед. – 2004. – № 5. – С. 80–91.
2. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевые нарушениями [Текст] / В.М. Акименко. – Ростов н/Д : Феникс, 2015.
3. Иншакова, О.Б. Альбом логопеда [Текст] / О.Б. Иншакова. – М. : ВЛАДОС, 2005.
4. Антипова, Ж.В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ж. В. Антипова ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 1998. – 16 с. – Доступ с сайта Российской государственной библиотеки.
5. Вакуленко, Л.С. Формирование понимания и употребления синонимичных значений слов у детей 5-6 лет с ОНР [Текст] / Л.С. Вакуленко, Е.А. Соловьева // Дошкольная педагогика. – 2011. – № 3. – С. 39–43.
6. Вологодина, С.С. Результаты исследования состояния синонимии и антонимии у дошкольников с ОНР [Текст] / С.С. Вологодина // Специальное образование. – 2016. – № 12.
7. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
8. Гончарова, В.А. Специфика овладения антонимией и синонимией детьми с нарушенным речевым развитием [Текст] / В.А. Гончарова // Школьный логопед. – 2006. – № 1 (10). – С. 18–22.
9. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования [Текст] / О.Е. Грибова. – М., 2005.
10. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона [Текст] / О.Е. Громова. – М. : ТЦ Сфера, 2005.
11. Исаева, Т.И. Особенности формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях [Текст] / Т.И. Исаева // Школьный логопед. – 2006. – № 4. – С. 17–29.
12. Коновалова, М.Е. Формирование лексико– грамматических средств языка у старших дошкольников с ТНР [Текст] / М.Е. Коновалова // Логопед. – 2017. – № 5. – С. 29–34.
13. Коррекция речевого и психического развития детей 4-7 лет. Планирование, конспекты занятий, игры, упражнения [Текст] / под ред. П.Н. Лосева. – М. : ТЦ Сфера, 2005.
14. Теоретико–прикладные подходы к изучению речевых процессов детей с недоразвитием речи различного генеза [Текст] : коллектив. моногр. / И.А. Алексеев [и др.] ; отв. за вып. Н.В. Скоробогатова, Ю.С. Пяшкур. – Шадринск : ШГПУ, 2016. – 321 с.
15. Филичева, Т.Б. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи в старшей группе специального детского сада [Текст] / Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина // Логопедия : науч.–метод. журн. – 2013. – № 1. – С. 66–72.

## REFERENCES

1. Abramova T.V. Obogaschenie slovarya doshkolnikov s obschim nedorazvitiem rechi [Enriching the vocabulary of preschool children with a general underdevelopment of speech]. *Logoped [Speech Therapist]*, 2004, no. 5, pp. 80-91.
2. Akimenko V.M. Logopedicheskoe obsledovanie detej s rechevye narusheniyami [Logopedic examination of children with speech disorders]. Rostov-on-don: Feniks, 2015.
3. Inshakova O.B. Albom logopeda [Album of speech therapist]. Moscow: VLADOS, 2005.
4. Antipova ZH.V. Formirovanie slovarya u doshkolnikov s obschim nedorazvitiem rechi. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Elektronnyi resurs] [Formation of vocabulary in preschool children with a general underdevelopment of speech. Ph. D. (Pedagogics) Tesis]. Mosk. ped. gos. un-t (ed.). Moscow, 1998. 16 p. Dostup s sajta Rossijskoj gosudarstvennoj biblioteki.
5. Vakulenko L.S., Soloveva E.A. Formirovanie ponimaniya i upotrebleniya sinonimichnyh znachenij slov u detej 5-6 let s ONR [Formation of understanding and use of synonymous words in children aged 5-6 with general hypoplasia of speech]. *Doshkolnaya pedagogika [Preschool pedagogy]*, 2011, no. 3, pp. 39-43.

6. Vologdina S.S. Rezultaty issledovaniya sostoyaniya sinonimii i antonimii u doshkolnikov s ONR [Results of the study of the state of synonymy and antonymy in preschool children with general hypoplasia of speech]. *Specialnoe obrazovanie [Special education]*, 2016, no. 12.
7. Gvozdev A.N. Voprosy izucheniya detskoj rechi [Questions of the study of children's speech]. SaintPetersburg: DETSTVO-PRESS, 2007.
8. Goncharova V.A. Specifika ovladeniya antonimiej i sinonimiej det'mi s narushennym rechevym razvitiem [Specificity of mastering antonymia and synonymy for children with disrupted speech development]. *Shkolnyj logoped [School speech therapist]*, 2006, no. 1 (10), pp. 18-22.
9. Gribova O.E. Tekhnologiya organizacii logopedicheskogo obsledovaniya [Technology of logopedic examination organization]. Moscow, 2005.
10. Gromova O.E. Metodika formirovaniya nachalnogo detskogo leksikona [Methods of formation of the initial children's vocabulary]. Moscow: TC Sfera, 2005.
11. Isaeva T.I. Osobennosti formirovaniya slovarya u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s ONR III urovnya na logopedicheskix zanyatiyah [Features of the vocabulary formation in children of senior preschool age with general hypoplasia of speech III level on speech therapy classes]. *Shkolnyj logoped [School speech therapist]*, 2006, no. 4, pp. 17-29.
12. Konovalova M.E. Formirovanie leksiko-grammaticeskix sredstv yazyka u starshix doshkolnikov s TNR [Formation of lexicogrammatical means of language in senior preschool children with severe speech impairment]. *Logoped [Speech Therapist]*, 2017, no. 5, pp. 29-34.
13. In Loseva P.N. (ed.). Korrekciya rechevogo i psicheskogo razvitiya detej 4-7 let. Planirovanie, konspekty zanyatij, igry, uprazhneniya [Correction of speech and mental development of children 4-7 years. Planning, abstracts of classes, games, exercises]. Moscow: TC Sfera, 2005.
14. I.A. Alekseev, et al. Teoretiko-prikladnye podhody k izucheniyu rechevix processov detej s nedorazvitiem rechi razlichnogo geneza: kolektiv. monogr. [Theoretical and applied approaches to the study of speech processes in children with underdevelopment of speech of various genesis]. N.V. Skorobogatova (eds.). Shadrinsk: SHGPU, 2016. 321 p.
15. Filicheva T.B., CHirkina G.V. Obuchenie i vospitanie detej s obschim nedorazvitiem rechi v starshej gruppe special'nogo detskogo sada [Teaching and education of children with general speech underdevelopment in the senior group of a special kindergarten]. *Logopediya: nauch.-metod. zhurn. [Speech Therapy]*, 2013, no. 1, pp. 66-72.

УДК 316.6

*Е.Н. Просекова,*  
аспирант  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
ientus@yandex.ru

### **Особенности отношений со сверстниками в ранней юности**

*Статья посвящена теоретическому анализу основных направлений в изучении межличностных отношений в ранней юности. Проанализированы взгляды отечественных и зарубежных ученых на сущность и особенности межличностных отношений со сверстниками.*

*Ранняя юность, межличностные отношения, сверстник, особенности.*

*Е.Н. Prosekova,*  
Postgraduate  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia

## Features of relations with peers in early youth

*This article is devoted to theoretical analysis of main directions in studying of interpersonal relations in early youth. The views of domestic and foreign scholars on the nature and characteristics of interpersonal relationships with peers are analyzed.*

**Keywords:** *early youth, interpersonal relationships, peer, features.*

Фундаментальная и практическая значимость взаимоотношений в ранней юности является крайне актуальной проблемой в современном социуме, так как именно отношения играют ведущую роль в формировании личности молодых людей. Данной теме посвящено большое количество теоретических и экспериментальных исследований, как в нашей стране (Н.П. Аникеева [2], М.С. Бондаренко [3], Г.В. Глуценко [6], М.С. Каган [11], Я.Л. Коломинский [13], И.С. Кон [14], К.С. Лисецкий [16], Н.Н. Обозов [21]), так и за рубежом (W. Damon [31], M. Hoffman [32], R. Selman [34], E. Staub [35]). Однако установление эффективных, приносящих удовлетворение отношений с окружающими является достаточно сложной задачей для современных юношей и девушек. Многие психологи отмечают, что межличностные отношения на данном этапе онтогенеза трансформируются и углубляются, происходят качественные преобразования в процессах взаимодействия с помощью средств речевой и неречевой коммуникации (И.В. Дубровина [6], В.Н. Куницина [14]). При этом отношения со сверстниками олицетворяют своеобразную самооценку для молодых людей, вследствие чего являются для них наиболее приоритетными.

Анализ отечественной и зарубежной литературы (Л.С. Выготский [5], И.С. Кон [14], В.Н. Мясищев [19], Ф. Райс [23], Х. Ремшмидт [24], Л. Хьелл [27] и др.) показал, что основными задачами (потребностями) в межличностной сфере юношей и девушек являются:

- приобретение эмоциональной автономности от взрослых;
- расширение сферы общения;
- желание быть признанными и принятыми в референтных группах;
- реализация потребности в аффилиации;
- принятие гендерной социально-сексуальной роли;
- освоение моделей отношений с противоположным полом.

Разрешение обозначенных задач содействует самоактуализации личности молодых людей, становлению их субъектности и самораскрытию (П.Н. Ермаков, В.А. Лабунская, И.П. Шкуратова), что реализуется через следующие параметры в отношениях: широту, искренность и глубину, избирательность и дифференцированность, эмоциональную чувствительность [28].

По мнению Г.М. Андреевой на содержание отношений со сверстниками значительное влияние оказывают следующие аспекты [1]:

- дистанция (близкая, далекая);
- оценка отношений (позитивная, негативная, противоречивая, безразличная);
- позиция партнеров (доминирование, зависимость, равенство);
- степень знакомства (отношения поверхностного знакомства, приятельские, дружеские, любовные).

В структуре отношений молодых людей со сверстниками выделяют три компонента (А.Л. Журавлев, В.В. Петрусинский) [1]:

1) *когнитивный компонент* предполагает понимание молодыми людьми различных сторон межличностных отношений;

2) *эмоциональный компонент* подразумевает переживания юношей и девушек по поводу взаимодействия со сверстниками: позитивные и негативные эмоциональные состояния, конфликтность, эмоциональная чувствительность, удовлетворенность

собой. Разнообразные эмоциональные состояния объективно переживаются молодыми людьми, но в разной степени осознаются ими;

3) *поведенческий компонент* реализуется в конкретных действиях, коммуникативных умениях и навыках, стратегиях и моделях поведения.

Особенности отношений со сверстниками в ранней юности предопределяется развитием индивидуального уровня юношей и девушек, а также половозрастными преобразованиями личности. Многие исследователи (Н. Айзенберг, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, С.Н. Карпова, Л. Кольберг, В.Н. Мясищев, Ж. Пиаже и др.) указывают, что существенной особенностью отношений в ранней юности является формирование нравственного отношения. Таким образом, отношения молодых людей со сверстниками находятся в тесной взаимосвязи с вопросами нравственности личности. По мнению В.Н. Мясищева «...проблема нравственности является прежде всего проблемой нравственных отношений, которые определяют мотивы и выбор поступка» [19]. Из чего можно заключить, что структура морально-нравственных отношений в ранней юности включает в себя следующие значимые составляющие: уровень морально-нравственного сознания личности (морально-нравственные суждения, воззрения, ценности и т.д.); развитие морально-нравственных форм чувствования и переживаний; формирование морально-нравственных моделей поведения. Также следует отметить, что в ранней юности юноши и девушки отчетливо сознают суть моральной нормы и ее необходимость в регуляции отношений со сверстниками. Отношение к сверстникам с позиции нравственной нормативности молодые люди непременно отождествляют с отношением к себе, что, в свою очередь, становится краеугольным камнем в формировании морально-нравственных отношений юношей и девушек.

Следующая особенность отношений со сверстниками в ранней юности тесно взаимосвязана с изменением мировоззрения молодых людей. Отсутствие конкретного мировоззренческого ориентира и расширение интеллектуальных способностей (особенно абстрактно-логического мышления) стимулирует юношей и девушек к принятию самостоятельных решений, неся при этом определенную социальную ответственность. Данное положение предполагает формирование соответствующих форм взаимодействия со сверстниками (А.В. Акрушенко, О.А. Ларина, Т.В. Каратьян; Р.С. Немов). Развитие у молодых людей интеллекта способствует изменению воспринимаемых образов сверстников с позиции когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов. Н.А. Рождественская отмечает, что в данном возрасте возрастает способность анализировать и интерпретировать поступки сверстников [25]. Стабилизация физического и эмоционального состояния молодых людей способствует возрастанию экстраверсии и коммуникабельности.

Еще одна не менее значимая особенность отношений молодых людей со сверстниками определяется формированием самосознания. Отношение к сверстникам у субъектов раннего юношеского возраста находится в прямой связи с отношением к самим себе. Исследования Л.И. Божович показывают, что способность юношей и девушек выделять из своего поведения и поведения своих сверстников определенные качества личности находится в зависимости от уровня их самосознания. Важно также отметить, что познание собственных качеств подразумевает предварительную оценку качеств сверстников. Дальнейшее развитие отношений юношей и девушек со сверстниками связано с необходимостью брать в фокус взгляд сверстника, соотнося свое поведение с тем, как они выглядят в глазах других людей.

В целом вся система взаимоотношений в ранней юности становится намного многообразнее, чем в предыдущие периоды онтогенеза. Юноши и девушки начинают играть множество разнообразных социальных ролей, возрастает автономность от привычных авторитетов. Многие авторы (И.В. Дубровина [7], А.Ю. Маленова [17], Р.С. Немов [20], С.И. Семенака [26] и др.) отмечают, что всевозможные межличностные

отношения молодых людей со сверстниками (как внешние, так и внутренние) подобны отношениям, наличествующим у взрослых людей.

Принимая во внимание специфику межличностных отношений, задачи общения, индивидуализацию самораскрытия и самоактуализации личности в ранней юности, особенности реализации отношений молодых людей со сверстниками следует рассматривать в следующих приоритетных плоскостях: в близости и широте взаимодействия, в особенности чувств и переживаний отношений, в отношениях с представителями противоположного пола.

*Широта круга общения и близость отношений:* в ранней юности наличествуют диаметрально противоположные тенденции в отношениях, с одной стороны это расширение сферы отношений, с другой – индивидуализация (избирательность). Данные тенденции призваны удовлетворять различные потребности молодых людей: переживание нового опыта, освоение разных социальных ролей, потребность во встречном понимании и т.д. (В.И. Панов [22]).

В первой тенденции можно наблюдать увеличение времени взаимоотношений со сверстниками, расширении социального и географического пространства (появляются новые друзья, общение выносится за пределы привычного круга). Также тенденция к расширению отношений наблюдается в специфическом феномене «ожидание общения», т.е. в постоянной готовности к контактам (И.С. Кон [14]).

Вторая тенденция – индивидуализация отношений, проявляется в дифференцировании взаимоотношений с окружающими, максимальной избирательности в дружеских привязанностях, предельной разборчивости к отношениям в диаде. Отношения со сверстниками базируются на взаимопонимании, откровенности и внутренней близости.

*Особенности чувств и переживаний отношений* в ранней юности рассматривались многими отечественными психологами (Г.В. Бурменская, Л.С. Выготский, Е.И. Захарова, Е.П. Ильин, О.А. Карабанова, И.С. Кон, А.Г. Лидерс и др.), в их работах особое внимание уделяется эмоциям и переживаниям отношений молодых людей со сверстниками, так как именно на данном этапе онтогенеза у юношей и девушек повышаются эмоциональная восприимчивость и способность к сопереживанию, а отношения со сверстниками являются приоритетными для них. Эмоциональная сфера в ранней юности, по мысли В.С. Мухиной, становится значительно богаче по содержанию и тоньше по оттенкам переживаний [18]. По мнению П.С. Самыгина характерными отличительными особенностями отношений молодых людей со сверстниками являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения, склонность к крайним суждениям и оценкам [4].

Американский психолог К. Изард указывает, что опыт как позитивных, так и негативных эмоциональных состояний необходим в межличностном развитии юношей и девушек, так как именно эмоции различной модальности способствуют саморегуляции поведения в ранней юности [8]. Однако любые эмоциональные состояния могут преобразоваться из конструктивных в деструктивные, когда они становятся чрезмерно насыщенными или неадекватными (N. Singh, D. Pang [33]).

*Отношения с представителями противоположного пола* в ранней юности реализуются через освоение и дифференциацию чувств дружбы и любви. Многие исследователи (М. Клее [12], В.С. Мухина [18], Э. Эриксон [30] и др.) отмечают, что у юношей и девушек процесс полоролевой идентификации в общении со сверстниками противоположного пола имеет достаточно глубокий характер. Молодые люди считают дружбу важнейшим аспектом человеческих отношений. Они идеализируют друга и себя в дружбе, ищут в друге образец для подражания, при этом одни стремятся

выразить себя, другие – живут переживаниями друга. Также в ранней юности наряду с дружбой у многих молодых людей возникает еще более глубокое чувство – любовь.

Пробуждение чувства любви у молодых людей взаимосвязано со следующими моментами: во-первых, в данном возрасте завершается половое созревание; во-вторых, чрезвычайно усиливается потребность в аффилиации; и в-третьих, это форма самоутверждения юношей и девушек вследствие приобретения навыков полоролевого поведения и оценки своих возможностей эффективного взаимодействия с представителями противоположного пола.

Юношеская любовь вмещает в себя дружбу, но одновременно с этим она допускает более высокую степень интимности, чем дружба. Юношеские грезы о любви отображают потребности в эмоциональном тепле, понимании, душевной близости (О.П. Ирюпина [10]). Следует отметить, что в отношениях молодых людей со сверстниками важно не только узнавать модели отношений с представителями противоположного пола, но и эффективно практиковать их, что способствует развитию личности и социальной адаптации, успешному выбору партнера (С.И. Семенака [26], Е.А. Шумилин [29]).

Подытоживая вышесказанное, отметим, что в ранней юности происходит интенсивное усвоение социальных ценностей, формирование жизненных позиций, формируются самосознание и нравственные качества личности, которые необходимы в дальнейшем для самостоятельной жизни. Таким образом, можно сделать вывод, что межличностные отношения с другими людьми, особенно со сверстниками, являются важным детерминирующим фактором развития молодых людей. От степени благополучия межличностных отношений со сверстниками будет зависеть дальнейший процесс развития и формирования личности молодых людей.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Г.М. Общение и межличностное отношение / Г.М. Андреева // Хрестоматия по психологии / под ред. Л.Я. Аверьянова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – С. 75–109.
2. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
3. Бондаренко, М.С. Формирование конфликтологических умений взаимодействия со взрослыми у старших подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.С. Бондаренко ; Калининград. гос. ун-т. – Калининград, 2002. – 20 с.
4. Величко, В.Н. Психологические закономерности личности в юношеский период / В.Н. Величко // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – Харьков. – 2007. – № 1. – С. 107–111.
5. Выготский, Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 4.
6. Глушенко, Г.В. Позитивные отношения со сверстниками как фактор личностного развития старших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г.В. Глушенко ; Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2001. – 23 с.
7. Дубровина, И.В. Психология подростка. Самое полное руководство для психологов, педагогов и родителей / И.В. Дубровина, Ж.К. Дандарова, А.А. Реан ; под ред. А.А. Реан. – М. ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2011. – 512 с.
8. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб. : Питер, 2011. – 464 с. – (Мастера психологии).
9. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 752 с.
10. Ирюпина, О.П. Первая любовь в подростковом возрасте / О.П. Ирюпина // Личность в культуре и образовании, психологическое сопровождение, развитие и социализация : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. – Ростов н/Д : ЮФУ, 2013. – № 1. – С. 227–229.

11. Каган, М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 315 с.
12. Клее, М. Психология подростка. Психосексуальное развитие [Текст] / М. Клее. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.
13. Коломинский, Я.Л. Психология личностных взаимоотношений в группе сверстников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.01 / Я.Л. Коломинский. – М., 1981. – 45 с.
14. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : АСТ, 2008. – 192 с.
15. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
16. Лисецкий, К.С. Предупреждение межличностных конфликтов в системе отношений старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / К. С. Лисецкий. – М., 1994. – 21 с.
17. Маленова, А.Ю. Зрелость личности и ее критерии как предикторы изучения ситуации сепарации / А.Ю. Маленова, Ю.В. Потапова // Вестник Омского университета. Сер. Психология. – 2014. – № 2. – С. 21–29.
18. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2012. – 495 с.
19. Мясищев, В.М. Психология отношений / В.М. Мясищев ; под ред. А.А. Бодалева. – М. : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356 с.
20. Немов, Р.С. Психологическое консультирование / Р.С. Немов. – М. : Юрайт, 2013. – 576 с.
21. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л. : ЛГУ, 1979. – 150 с.
22. Панов, В.И. Взаимосвязь межличностных отношений и эконсихологических типов взаимодействия / В.И. Панов, А.В. Капцов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 2–5.
23. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
24. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
25. Рождественская, Н.А. Межличностное познание / Н.А. Рождественская // Психология общения : энцикл. слов. / под ред. А.А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2014. – С. 185–186.
26. Семенака, С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе. Коррекционно-развивающие занятия / С.И. Семенака ; под ред. А.М. Андроновой. – М. : АРКТИ, 2014. – 72 с.
27. Хьелл, Л. Теории личности (основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 608 с.
28. Шкуратова, И.П. Самовыражение личности в общении / И.П. Шкуратова // Психология личности : учеб. пособие / под ред. П.Н. Ермакова, В.А. Лабунской. – М. : ЭКСМО, 2007. – С. 241–265.
29. Шумилин, Е.А. Психологическая характеристика личности старшеклассника / Е.А. Шумилин // Консультативная психология и психотерапия. – 2012. – № 1. – С. 72–79.
30. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Флинта, 2006. – 342 с.
31. Damon, W. Patterns of change in children's social reasoning: a two year longitudinal study / W. Damon // Child Development. – 1980. – № 51. – P. 1010–1017.
32. Hoffman, M.L. Affective and cognitive processes in moral internalization / M.L. Hoffman // Social Cognition and Social Behavior: Developmental Perspectives / eds. Higgins, Rubl & Hartup. – New York : Cambridge University Press, 1983.
33. International perspectives on child & adolescent mental health / ed. by N. Singh, D. Pang, A. Singh. – Sydney : Elsevier, 2011. – 448 p.
34. Selman, R.L. The relation of role-taking to the development of moral judgment in children / R.L. Selman // Child Development. – 1971. – № 42. – P. 79–92.

35. Staub, E. The Development of Prosocial Behavior. Vol. 1 / E. Staub. – New York : Academic Press, 1979.

## REFERENCES

1. Andreeva G.M. Obschenie i mezhlichnostnoe otnoshenie [Communication and interpersonal relations]. In Averyanova L.YA. (ed.) *Hrestomatiya po psihologii [Reader in Psychology]*. Moscow: Aspekt Press, 2003, pp. 75-109.
2. Anikeeva N.P. Psihologicheskij klimat v kollektive [Psychological climate in the team]. Moscow: Prosveschenie, 1989. 223 p.
3. Bondarenko M.S. Formirovanie konfliktologicheskikh umenij vzaimodejstviya so vzroslymi u starshih podrostkov. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of conflictological skills of interaction with adults in older adolescents. Ph. D. (Pedagogics) Thesis]. Kaliningrad. gos. un-t (ed.). Kaliningrad, 2002. 20 p.
4. Velichko V.N. Psihologicheskie zakonomernosti lichnosti v yunosheskij period [Psychological regularities of personality in the youth period]. *Pedagogika, psihologiya i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta [Pedagogy, psychology and medico-biological problems of physical education and sport]*. Harkov, 2007, no. 1, pp. 107-111.
5. Vygotskij L.S. Problema vozrasta [The problem of age]. *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 4 [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4]*. Moscow: Pedagogika, 1986.
6. Gluschenko G.V. Pozitivnye otnosheniya so sverstnikami kak faktor lichnostnogo razvitiya starshih shkol'nikov. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [Positive relations with peers as a factor in the personal development of older schoolchildren. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Sev.-Kavkaz. gos. tekhn. un-t (ed.). Stavropol, 2001. 23 p.
7. Dubrovina I.V., Dandarova ZH.K., Rean A.A. Psihologiya podrostka. Samoe polnoe rukovodstvo dlya psihologov, pedagogov i roditel'ev [Psychology of adolescents. The most complete guide for psychologists, educators and parents]. Rean A.A. (ed.). Moscow; SaintPetersburg: Prajm-Evroznak, 2011. 512 p.
8. Izard K. Psihologiya emocij [Psychology of emotions]. SaintPetersburg: Piter, 2011. 464 p. (Mastera psihologii).
9. Ilin E.P. Emocii i chuvstva [Emotions and feelings]. SaintPetersburg: Piter, 2013. 752 p.
10. Iryupina O.P. Pervaya lyubov v podrostkovom vozraste [First love in adolescence]. *Lichnost v kulture i obrazovanii, psihologicheskoe soprovozhdenie, razvitie i socializaciya: sb. st. vseros. nauch.-prakt. konf. [Personality in culture and education, psychological support, development and socialization: collection of works of scientific-practical conf.]*. Rostov-on-Don: Publ. YUFU, 2013, no. 1, pp. 227-229.
11. Kagan M.S. Mir obscheniya: problema mezhsobektnyh otnoshenij [The world of communication: the problem of intersubject relations]. Moscow: Politizdat, 1988. 315 p.
12. Klee M. Psihologiya podrostka. Psihoseksualnoe razvitie [Psychology of a teenager. Psychosexual development]. Moscow: Pedagogika, 1991. 176 p.
13. Kolominskij YA.JI. Psihologiya lichnostnyh vzaimootnoshenij v gruppe sverstnikov. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Psychology of personal relationships in the peer group. Ph. D. (Pedagogics) Thesis]. Moscow, 1981. 45 p.
14. Kon I.S. Psihologiya rannej yunosti [Psychology of early adolescence]. Moscow: AST, 2008. 192 p.
15. Kunicyna V.N., Kazarinova N.V., Pogolsha V.M. Mezhlichnostnoe obschenie [Interpersonal communication.]. SaintPetersburg: Piter, 2002. 544 p.
16. Liseckij K.S. Preduprezhdenie mezhlichnostnyh konfliktov v sisteme otnoshenij starsheklassnikov. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Prevention of interpersonal conflicts in the system of relations of high school students. Ph. D. (Pedagogics) Thesis]. Moscow, 1994. 21 p.
17. Malenova A.YU., Potapova YU.V. Zrelost lichnosti i ee kriterii kak prediktory izucheniya situacii separacii [Maturity of personality and its criteria as predictors of studying the situation of separation]. *Vestnik Omskogo universiteta. Ser. Psihologiya [Herald of Omsk University. Serial Psychology]*, 2014, no. 2, pp. 21-29.
18. Muhina V.S. Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo [Age psychology: the phenomenology of development, childhood, adolescence]. Moscow: Akademiya, 2012. 495 p.

19. Myasishev V.M. Psihologiya otnoshenij [Psychology of relations]. Bodalev A.A (ed.). Moscow: Publ. In-t prakt. psihol. ; Voronezh: Publ. MODEK, 1995. 356 p.
20. Nemov R.S. Psihologicheskoe konsultirovanie [Psychological counseling]. Moscow: Yurajt, 2013. 576 p.
21. Obozov N.N. Mezhlichnostnye otnosheniya [Interpersonal relations]. Leningrad, LGU, 1979. 150 p.
22. Panov V.I., Kapcov A.V. Vzaimosvyaz mezhlichnostnyh otnoshenij i ekopsihologicheskikh tipov vzaimodejstviya [Interrelation of interpersonal relations and ecopsychological types of interaction]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk [Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences]*, 2012, t. 14, no. 2-5.
23. Rajs F. Psihologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [Psychology of adolescence and adolescence]. SaintPetersburg: Piter, 2000. 624 p.
24. Remshmidt H. Podrostkovyj i yunosheskij vozrast: problemy stanovleniya lichnosti [Teenage and adolescent age: problems of personality formation]. Moscow: Mir, 1994. 320 p.
25. Rozhdestvenskaya N.A. Mezhlichnostnoe poznanie [Interpersonal cognition]. *Psihologiya obscheniya: encikl. slov. [Psychology of communication]*. Bodalev A.A. (ed.). Moscow: Kogito-Centr, 2014, pp. 185-186.
26. Semenaka S.I. Socialno-psihologicheskaya adaptaciya rebenka v obschestve. Korrekcionno-razvivayuschie zanyatiya [Social psychological adaptation of the child in society. Correction and development classes]. Andronova A.M. (ed.). Moscow: ARKTI, 2014. 72 p.
27. Hell L., Zigler D. Teorii lichnosti (osnovnye polozheniya, issledovaniya i primenenie) [Theories of personality (basic provisions, research and applications)]. SaintPetersburg: Piter Kom, 1998. 608 p.
28. Shkuratova I.P. Samovyrazhenie lichnosti v obschenii [Self-expression in communication]. *Psihologiya lichnosti: ucheb. posobie [Psychology of personality]*. Ermakov P.N. (eds.). Moscow: EKSMO, 2007, pp. 241-265.
29. Shumilin E.A. Psihologicheskaya harakteristika lichnosti starsheklassnika [Psychological characteristics of a senior high school student]. *Konsultativnaya psihologiya i psihoterapiya [Consultative psychology and psychotherapy]*, 2012, no. 1, pp. 72-79.
30. Erikson E. Identichnost: yunost i krizis [Identity: youth and crisis]. Moscow: Flinta, 2006. 342 p.
31. Damon W. Patterns of change in children's social reasoning: a two year longitudinal study. *Child Development*, 1980, no. 51, pp. 1010-1017.
32. Hoffman M.L. Affective and cognitive processes in moral internalization. *Social Cognition and Social Behavior: Developmental Perspectives*. In Higgins, Rubl & Hartup (eds.). New York: Cambridge University Press, 1983.
33. In N. Singh (eds.). *International perspectives on child & adolescent mental health* Sydney. Elsevier, 2011. 448 p.
34. Selman R.L. The relation of role-taking to the development of moral judgment in children. *Child Development*, 1971, no. 42, pp. 79-92.
35. Staub E. *The Development of Prosocial Behavior*. Vol. 1. New York: Academic Press, 1979.

УДК 376.1-058.264

*Т.Н. Филютина,*  
кандидат педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и  
специальной психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
*К.Е. Выжлакова,*  
*Н.А. Миронова,*  
*К.С. Харина,*  
*Н.С. Федорова,*  
студенты профиля «Специальная психология»

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия

### **Развитие словесно-логического мышления у учащихся младшего школьного возраста с ОВЗ**

*В статье раскрываются методы и средства развития словесно-логического мышления у детей в младшем школьном возрасте. Особое внимание уделено коррекционно-педагогическому воздействию в семье. Дети, которые сталкиваются в начальных классах с мыслительной нагрузкой испытывают трудности в формулировании правил по русскому языку в составлении грамматически правильных предложений, еще сложнее им дается объяснение математических задач.*

*Младший школьный возраст, класс для детей с тяжелыми нарушениями речи, мышление, словесно-логическое мышление, игры и упражнения.*

*T.N. Filyutina*

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Correctional  
Pedagogy and Psychology  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
*K.E. Vyzhlakova,*  
*N.A. Mironova,*  
*K.S. Harina,*  
*N.S. Fedorova,*  
Students of the specialty «Special Psychology»  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia

### **Development of verbal-logical thinking in primary school children with disabilities**

*The article reveals the methods and means of development of verbal-logical thinking in children in primary school age. Particular attention is paid to correctional and pedagogical effects in the family. Children who collide in the primary classes with a mental load experience difficulties in formulating rules on the Russian language in compiling grammatically correct sentences, even more difficult is the explanation of mathematical problems.*

**Keywords:** *Junior school age, a class for children with severe speech disorders, thinking, verbal-logical thinking, games and exercises.*

Вопрос о развитии словесно-логического мышления в младших классах стоит в настоящее время очень остро. Среди значительных исследований в развитии мышления можно выделить следующих авторов Л.С. Выготский [2]., С.Л. Рубинштейн [8]., А.Н. Леонтьев [6]., Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов [10] и др. Авторами изучались такие направления, как операционные структуры, где важное место занимали мыслительные операции, структуры и механизмы логического мышления, а так же протекание и обусловленность процессов словесно-логического мышления.

*Мышление* – высший познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности и существующих связей между явлениями внешнего мира. У младших школьников можно выделить следующие формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

В словаре П.С. Гуревича словесно – логическое мышление определяется как «вид мышления человека, при котором основным средством решения задач являются логические рассуждения, а материалом – понятия и словесные абстракции» [7, 613].

Таблица 1

## Конкретизация мыслительных операции соответственно видам мышления

Вид мышления	Операции
Наглядно-действенное (конкретное)	Оперирует простыми практическими представлениями, понятиями из повседневной жизни.
Наглядно-образное	Оперирует чувственными внутренними образами.
Абстрактно-логическое	Оперирует понятиями, суждениями и умозаключениями, характерными для создания сложных рационалистических логических систем.

Словесно-логическое мышление – один из видов логического мышления, для которого характерно использование понятий, логических конструкций [11]. Этот вид мышления включает в себя умение мыслить логически, грамотное владение языком, речью. Часть первоклассников, сталкиваясь с постоянной мыслительной нагрузкой, испытывает трудности в решении и объяснении математических задач, формулировании определённых правил и понятий, установлении и обосновании причинно-следственных связей. Распространённой причиной такого положения является недостаточное развитие в школьном возрасте словесно-логического мышления, которое имеет следующие особенности:

- поверхностный, непоследовательный анализ проблем и ситуаций, неумение выделить в них главное;
- затруднение в обобщении информации;
- неумение планировать;
- неспособность отвлечься от внешнего и увидеть внутреннюю, глубинную сторону проблемы или явления;
- трудности в составлении плана логической операции, её хода и результата [13].

Чем раньше начать развивать логическое мышление (ощущения, восприятия), тем выше уровень познавательной деятельности, тем быстрее осуществится плавный переход от конкретного мышления к высшей его фазе – абстрактному. Кроме того, интеллектуально-языковые взаимосвязи подтверждают развивающее влияние словесно-логического мышления на речь дошкольников и младших школьников в условиях речевой патологии [1].

Ранее развитие логического мышления возможно начать в семье. Существует большое количество разных игр и упражнений для развития операций мышления таких как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, конкретизация, абстракция. Педагог или родитель должен выбирать игру или упражнение, сложность которого соответствует возможностям ребёнка. Доступность задания и успешное его выполнение придадут ребёнку уверенность в себе, и у него появится желание продолжить занятия. Затем необходимо переходить к упражнениям, требующим более значительных интеллектуальных и речевых усилий. Регулярная и планомерная работа по развитию мышления не только существенно повысит готовность ребёнка к познавательной деятельности, интерес к интеллектуальным задачам и доставит удовольствие от их выполнения, но и подготовит к успешному обучению в школе [9].

В младшем школьном возрасте, по мнению Гониной О.О., Лариной Э.В. развиваются все компоненты словесно-логического мышления:

- умение определять состав, структуру и организацию элементов и частей целого и ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений;
- умение определять взаимосвязь предмета и объектов, видеть их изменение во времени;
- умение подчиняться законам логики, обнаруживать на этой основе закономерности и тенденции развития, строить гипотезы и выводить следствия из данных посылок;
- умение производить логические операции, осознанно их аргументируя.

Авторы определяют три последовательных этапа в процессе развития логического мышления школьников:

- ✓ формирование знаний;
- ✓ формирование операций логического мышления;
- ✓ формирование связывающих их когнитивных действий

[3,4,5].

Опираясь на данные теоретические подходы мы разработали интерактивный сценарий родительского собрания по развитию словесно-логического мышления, который реализовали в детско-родительской группе 1-го речевого класса ГКОУ «Шадринская специальная (коррекционная) школа-интернат № 11».

#### **«Сценарий проведения родительского собрания»**

Цель: информировать родителей о важности, средствах и методах развития словесно-логического мышления у детей и мотивировать к родительско-детскому взаимодействию.

Задачи:

1. Включить родителей и детей в процесс решения логических задач разного вида;
2. Во время решения логических задач поддерживать положительные эмоции;
3. Ход собрания.

Ведущие собрания: студенты ФГБОУ ВО «Шадринского государственного педагогического университета», факультет коррекционной педагогики и психологии, Кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии (4 человека): Выжлакова Ксения, Миронова Надежда, Харина Ксения, Федорова Надежда.

1-й ведущий: «Здравствуйте уважаемые родители, учащиеся, педагоги. Тема сегодняшнего родительского собрания: «Развитие словесно-логического мышления у учащихся младших классов».

Далее 1-й ведущий информирует родителей кратко о том, что такое логическое мышление? Логическое мышление - это мыслительный процесс, при котором человек использует логические конструкции и рассуждения, на основе которых в итоге строятся определенные выводы.

У дошкольников ещё преобладает наглядно-образное мышление, которое полностью основывается на ощущениях, восприятии и представлениях ребенка, а только потом наглядно-образное постепенно сменяется на словесно-логическое. Если словесно-логическое мышление не развито, то у ребенка может быть страх выступления на сцене (страх того, что не получится грамотно донести свои мысли).

1-й ведущий: «А теперь, мы перейдем к практическим занятиям, мы будем решать логические задачи». 2-й ведущий на основе мультимедийной презентации проводит дидактические игры: «**Как это можно использовать?**», «**Что произойдет?**».

Инструкция: придумайте и назовите как можно больше вариантов использования этих предметов [15]:

**«Что произойдёт?»**

Придумайте и расскажите, что произойдёт, если встретятся эти герои?

*Первая пара:*



*Вторая пара:*



**3 ведущий** проводит подвижные игры: «Кошки-мышки», «Чародей».

**Цель:** развивать ловкость, координацию движений, внимательное отношение к товарищам.

**Правила:**

- 1) Все участники встают в круг и считалкой выбирают кошку и мышку.
- 2) «Кошке» и «Мышке» нельзя начинать двигаться до окончания чтения стихотворения.
- 3) «Мышка» может выбегать из норки и возвращаться в неё только через воротики.

4) Перед кошкой воротики закрываются. Она ловит мышку за границами круга.

**Считалка перед началом игры:**

Собирайтесь в круг, детишки,

Поиграем в «Кошки- мышки»

Посчитаем: Раз. Два. Три.

Ловкой мышкой будешь ты.

Посчитав ещё немножко,

Мы узнаем кто здесь кошка.

После трёх - четыре, пять.

Тебе мышку догонять...

**Ход игры:** Считалкой выбираются «кошка» и «мышка». Дети, взявшись за руки, образуют круг (норка мышки). «Мышка» встаёт в центр круга, «кошка» за кругом. Кубик или другой небольшой предмет «кусочек сыра» помещается на некотором расстоянии от круга, с противоположной от «кошки» стороны. Дети идут по кругу, произнося слова:

Мышка в норке живёт,

Её кошка стережет.

Мышка, мышка, берегись!

Кошке, ты, не попадись!

Быстро сыр хватай

И от кошки убегай.

По окончании стихотворения, дети, стоящие напротив «сыра» поднимают руки вверх, образуя выход из норки. «Мышка» выбегает, берёт «сыр» и пытается убежать с ним в норку. «Кошка» старается поймать «мышку». Затем выбирается следующая пара:

Посчитаем: раз, два, три,

Ловкой мышкой будешь ты.

После трёх - четыре, пять,

Тебе мышку догонять.

**Чародей**

**Цель игры:** развить у детей быстроту реакции, ловкость, воспитывать чувство товарищества.

**Ход игры.** В игре принимают участие 6 человек (родители и дети). Считалкой определяется водящий - «чародей».

**Правила:**

1) Игроки разбегаются по площадке. Игрок должен замереть на месте, когда Чародей его коснется.

2) Чародей должен догонять играющих. Догнав кого-нибудь из них, чародей осаливает его.

3) Чтобы «расколдовать» игрока, кто-то другой из играющих должен подобраться к нему и, в свою очередь, коснуться его рукой. После этого игрок считается «расколдованным» и снова может убежать от чародея вместе с остальными.

4) Игрок, которого во время игры заколдовали три раза, становится «чародеем».

1-й ведущий. Решение задач на сравнение предметов по форме, размеру, цвету и количеству. Подгруппам «родитель-ребенок» раздаются картинки и формулируются задания [12].

Примеры:

- 1) Найди 3 отличия

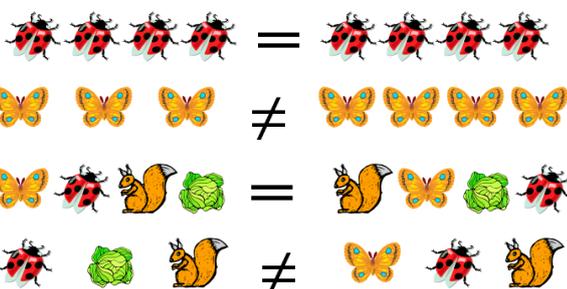


2) Нади 5 отличий



3) Сравнение

**Сравнение групп предметов**



Во всех заданиях родители и дети выполняли его, обсуждали и формулировали правильный ответ.

4 ведущий: Физкультминутка «**Наши ручки**».

Руки кверху поднимаем,

А потом их опускаем.

А потом их развернем

И к себе скорей прижмем.

А теперь быстрее, быстрее

Хлопай, хлопай веселей.

Приседай скорей со мной,

Держим руки за спиной.

Встали прямо, руки вбок,

Влево — вправо поворот.

Все, закончили. Ура!

За занятия пора! [11].

1 ведущий.

Для родителей были подготовлены и розданы памятки «Как развивать с помощью игр словесно-логическое мышление в младшем школьном возрасте?». В

памятке содержались логические задачи, игры и упражнения для развития мышления и речи в семье.

#### **Логические задачи:**

1) Все ученики 5 «А» класса – спортсмены. Саша учится в 5 «Б» классе. Выбери правильный ответ: Саша - спортсмен. Саша – не спортсмен.

2) Все названия рек пишутся с большой буквы. Волга – это река. С какой буквы пишется это слово?

3) Все хоккеисты хорошо катаются на коньках. Серёжа плохо катается на коньках. Выбери правильный ответ: а) Некоторые хоккеисты плохо катаются на коньках.

б) Серёжа – хоккеист.

в) Некоторые мальчики хорошо катаются на коньках.

г) Серёжа не хоккеист.

4) Докажите, что названия городов пишутся с большой буквы.

5) Докажите, что в слове бесшумный надо писать с, а не з.

6) Докажите, что лошадь – млекопитающее животное [12].

**Словесно-логическое или, вербально-логическое мышление** – это вид логического мышления, который главным образом характеризуется использованием речевых конструкций. Этот вид логического мышления предполагает не только умение логически мыслить, но и грамотное владение своим языком, своей речью [13].

#### **«Зашифрованное слово»**

Игра формирует такие мыслительные процессы, как анализ и синтез.

**Задание.** Из каждого слова взять только первый, второй, последний слог и записать полученное слово.

Предлог, логово, железо, низина, енот (предложение) — по первому слогу;

Пуговица, молоток, лава (голова) — по второму слогу;

Колесо, село, панاما (солома) — по последнему слогу;

Сапоги, парашют, фантазия (сарафан) — найти самим спрятанное слово.

Зашифровывать можно новые словарные слова, название темы.

#### **«Составь цепочку»**

Игра учит сравнивать, находить общие и различные свойства предметов.

Даются два слова.

**Задание.** Назвать предметы, которые являются как бы переходными мостиками от первого слова ко второму.

Например: лес — пирог; доска — синица.

Ответы: лес — земляника — начинка — пирог;

доска — кормушка — семечки — синица.

#### **Упражнение № 1.**

1. Расшифруй слова и скажи, какое слово лишнее:

*слут, шафк, жоакл, къварто, слто.*

2. Расшифруй слова и скажи, каким образом их можно объединить:

*пикат, тфиул, биитнок, гаопис.*

#### **Упражнение № 2. «Слова-близнецы».**

Какое слово обозначает то же самое:

- родник и то, чем открывают дверь;

- причёску у девочки и инструмент для срезания травы и т.д.

#### **Упражнение № 3. «Поиск общих свойств».**

*Упражнение учит вскрывать связи между предметами, а также усваивать существенные и несущественные признаки предметов.*

Даются два слова, мало связанных между собой.

Задание. Назвать как можно больше общих признаков для этих предметов.

Например: шкаф и лодка — сделаны человеком, сделаны из дерева, имеют вместимость... [14].

**Загадки-обманки** Белым снегом всё одето -

Значит, наступает ...

ОТВЕТ: зима

- 1) Ночью каждое оконце  
Слабо освещает ...  
ОТВЕТ: луна
- 2) Друг зверей и друг детей  
Добрый доктор ...  
ОТВЕТ: айболит
- 3) Кукарекает спросонок  
Милый, добрый ...  
ОТВЕТ: петух
- 4) Высокий, длинноногий,  
Летать ему не лень -  
На крыше из соломы  
Устроился ...  
ОТВЕТ: аист
- 5) Лишь только свет дневной потух,  
заухал в темноте ...  
ОТВЕТ
- 6) Чик-чирик! Чик-чирик! -  
Кто поднял веселый крик?  
Эту птицу не пугай!  
Расшумелся ...  
ОТВЕТ: воробей
- 7) Под деревом четыре льва,  
Один ушёл, осталось ...  
ОТВЕТ: 3

#### **Рекомендации по развитию мышления и речи**

1. Общаться с детьми на их возрастном уровне
2. Разговаривать с ребёнком, обсуждать книги, фильмы и все интересные события, как можно меньше поучая, поправляя его.
3. Предлагать ребёнку вопросы и задания типа: Чем столб отличается от дерева? Если шубу положить на снег, снег под ней растает? и др.
4. Играть в настольные игры, развивающие память, внимание, мышление,
5. воображение, речь.
6. Предлагать ребёнку помощь не в виде готового ответа, а в виде суждения, которое ребёнок должен закончить, сделав умозаключение.
7. Развивать познавательную активность ребёнка: отвечать на все интересующие его вопросы, спрашивать совета.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Акимова, М.К. Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников [Текст] / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – Обнинск : Принтер, 1993. – 20 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Гонина, О.О. Психология младшего школьного возраста [Текст] / О.О. Гонина. – М. : ФЛИНТА, 2015. – 271 с.

4. Гончаров, В.С. Мастер интеллекта [Текст] : прогр. развивающего тренинга для подростков и старшеклассников / В.С. Гончаров. – Курган : ИПКиПРО, 2002. – 18 с.
5. Ларина, Э.В. Особенности развития мышления у младших школьников в различных условиях обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Э.В. Ларина. – М., 2002. – 22 с.
6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 488 с.
7. Психологический словарь [Текст] / под общей науч. ред. П.С. Гуревича. – М. : ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
8. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1958. – 147 с.
9. Сергеева, Е.С. Проблемы изучения словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Е.С. Сергеева // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2015. – Т. 10. – С. 46-50. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95053.htm>. – 22.04.2018.
10. Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления у детей [Текст] / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. – Ярославль : Гринго, 1995. – 235 с.
11. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь [Текст] / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь ; под общ.ред. В.Б. Шапаря. – 3-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007 – 806 с.
12. Словесно-логическое мышление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kak-bog.ru/slovesno-logicheskoe-myshlenie>. – 20.04.2018.
13. Плишкина, Н.Н. Рекомендации для родителей детей с нарушениями слуха [Электронный ресурс] / Н.Н. Плишкина // Наша сеть : социал. сеть работников образования. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2015/06/04/rekomendatsii-dlya-roditeley-rebenka-s>. – 29.04.2018.
14. Психологическая диагностика и коррекция при нарушениях слуховой функции у детей [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zodorov.ru/osnovi-specialnoj-psihologii-ucheb-posobie-dlya-stud-sred-ped.html?page=15>. – 27.04.2018.
15. Психолого-педагогические рекомендации родителям по воспитанию детей с нарушением слуха в семье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eduriver.ru/dionums-303-2.html>. – 28.04.2018.

## REFERENCES

1. Akimova M.K., Kozlova V.T. Uprazhneniya po razvitiyu myslitelnyh navykov mladshih shkolnikov [Exercises to develop the mental skills of junior schoolchildren]. Obninsk: Printer, 1993. 20 p.
2. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech [Thinking and Speech]. 5-e izd., ispr. Moscow: Labirint, 1999. 352 p.
3. Gonina O.O. Psihologiya mladshogo shkolnogo vozrasta [Psychology of primary school age]. Moscow: FLINTA, 2015. 271 p.
4. Goncharov V.S. Master intellekta: progr. razvivayuschego treninga dlya podrostkov i starsheklassnikov [Master of Intellect]. Kurgan: IPKiPRO, 2002. 18 p.
5. Larina E.V. Osobennosti razvitiya myshleniya u mladshih shkolnikov v razlichnyh usloviyah obucheniya. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [Features of the development of thinking in younger schoolchildren in various learning environments. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2002. 22 p.
6. Leontev D.A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj realnosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. 2-e izd., ispr. Moscow: Smysl, 2003. 488 p.
7. In Gurevicha P.S. (ed.). Psihologicheskij slovar [Psychological dictionary]. Moscow: OLMA Media Grupp, OLMA PRESS Obrazovanie, 2007. 800 p.
8. Rubinshtejn S.L. O myshlenii i putyah ego issledovaniya [On thinking and the ways of its investigation]. Moscow: Publ. Akad. nauk SSSR, 1958. 147 p.
9. Sergeeva E.S. Problemy izucheniya slovesno-logicheskogo myshleniya detej mladshogo shkolnogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [Problems of studying the verbal-logical thinking of children of primary school age]. *Koncept*: nauch.-metod. elektron. zhurn. [*Concept*], 2015, Vol. 10, pp. 46-50. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95053.htm> (Accessed 22.04.2018).

10. Tihomirova L.F., Basov A.V. Razvitie logicheskogo myshleniya u detej [Development of logical thinking in children]. Yaroslavl: Gringo, 1995. 235 p.
11. SHapar V.B., Rossoha V.E., SHapar O.V. Novejshij psihologicheskij slovar [The newest psychological dictionary]. SHaparya V.B. (ed.). 3-e izd. Rostov-on-don: Feniks, 2007. 806 p.
12. Slovesno-logicheskoe myshlenie [Elektronnyi resurs] [Word-logical thinking]. URL: <http://kak-bog.ru/slovesno-logicheskoe-myshlenie> (Accessed 20.04.2018).
13. Plishkina N.N. Rekomendacii dlya roditelej detej s narusheniyami sluha [Elektronnyi resurs] [Recommendations for Parents of Children with Hearing Impairment]. *Nasha set: social. set rabotnikov obrazovaniya* [Our Network]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2015/06/04/rekomendatsii-dlya-roditeley-rebenka-s> (Accessed 29.04.2018).
14. Psihologicheskaya diagnostika i korrekciya pri narusheniyah sluhovoj funkcii u detej [Elektronnyi resurs] [Psychological diagnostics and correction of hearing impairment in children]. URL: <http://zodorov.ru/osnovi-specialenoi-psihologii-ucheb-posobie-dlya-stud-sred-ped.html?page=15> (Accessed 27.04.2018).
15. Psihologo-pedagogicheskie rekomendacii roditelyam po vospitaniyu detej s narusheniem sluha v seme [Elektronnyi resurs] [Psychological and pedagogical recommendations to parents on the education of children with hearing impairment in the family]. URL: <http://www.eduriver.ru/dionums-303-2.html> (Accessed 28.04.2018).

УДК 159.922.7

*Е.А. Шерешкова,*  
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
[elenashereshkova@mail.ru](mailto:elenashereshkova@mail.ru)  
*М.Г. Курочкина,*  
студентка факультета коррекционной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
[m\\_kurochkina@mail.ru](mailto:m_kurochkina@mail.ru)

### **Психологические механизмы формирования позитивного самоотношения в подростковом возрасте**

*В статье представлен анализ психологических механизмов формирования позитивного самоотношения у подростков. Авторами проведено эмпирическое исследование типов самоотношения и внедрена программа формирования позитивного самоотношения через реализацию психологических механизмов.*

*Самосознание, самоотношение подростков, позитивное самоотношение, психологические механизмы формирования позитивного самоотношения.*

*Е.А. Shereshkova,*  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of  
Psychology of Development and Pedagogical Psychology  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
[elenashereshkova@mail.ru](mailto:elenashereshkova@mail.ru)  
*М.Г. Kurochkina,*  
Student of the Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology

Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
m\_kurochkina@mail.ru

### **Psychological mechanisms of the formation of a positive self-relationship in adolescence**

*The article presents an analysis of the psychological mechanisms of the formation of a positive self-relationship in adolescents. The authors conducted an empirical study of the types of self-relationship and introduced a program for the formation of a positive self-relationship through the implementation of psychological mechanisms.*

**Keywords:** *self-awareness, self-regard of adolescents, positive self-attitude, psychological mechanisms for the formation of a positive self-relationship.*

Подростковый возраст является ключевым этапом становления самооотношения в структуре самосознания человека. Самоотношение подростков определяет характер их деятельности и общения. Подростки с позитивным самооотношением проявляют уверенность в себе, они активны, самостоятельны и инициативны. Подросткам с конфликтным самооотношением свойственно наличие внутриличностных конфликтов, связанных с высоким уровнем самообвинения и высоким уровнем самооценки. Высокому уровню самообвинения способствует высокий уровень критичности, вызванный появившейся рефлексией и интериоризацией деструктивной критики взрослых.

В подростковом возрасте отношение к себе начинает определяться не только внешними факторами, но и внутренними, к которым относятся самопознание, самоанализ, самокритика, самооценка. Главным психологическим механизмом становления самооотношения в подростковом возрасте является рефлексия.

Перед психологической наукой стоит задача поиска методов преодоления конфликтного самооотношения у подростков с использованием актуальных для этого возраста психологических механизмов.

В отечественной литературе самооотношение чаще понимается как компонент самосознания (В.В. Столин, С.Р. Пантिलеев, Н.И. Сарджвеладзе).

Самоотношение – это некоторое устойчивое чувство в адрес собственного «Я», которое содержит ряд специфических модальностей (измерений), различающихся как по эмоциональному тону, переживанию, так и по семантическому содержанию соответствующего отношения к себе [3,4]. В.В. Столин выделял три измерения самооотношения: симпатию, уважение, близость [4].

Во многих источниках, посвященных самооотношению, рассматривается позитивное и негативное самооотношение. С.Р. Пантилеев, В.В. Столин также обращаются к конфликтному самооотношению [3,4]. Для конфликтного самооотношения свойственна непоследовательность, противоречивость, двойственность, что может выражаться в высокой аутосимпатии на фоне повышенного самообвинения и сниженного самоуважения (А.В. Визгина, С.Р. Пантилеев, В.В. Столин и др.).

Нами было проведено эмпирическое исследование психологических механизмов формирования позитивного самооотношения у подростков посредством тренинга личностного роста. Исследование проводилось на базе МКОУ «Гимназия №9». Выборка составила 70 человек.

Цель исследования: выявить психологические механизмы формирования позитивного самооотношения у подростков посредством тренинга личностного роста.

Методологической основой исследования выступила теория деятельности А.Н. Леонтьева; концепция самооотношения С.Р. Пантилеева, В.В. Столина; научные обобщения по результатам исследований подростков Л.С. Выготского, Л.И. Божович, И.С. Кона, Д.И. Фельдштейна, И.В. Дубровиной, Т.В. Драгуновой.

Для изучения показателей самооотношения у подростков нами были подобраны следующие методики: Методика исследования самооотношения МИС (С.Р. Пантилеев), Тест-опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев).

По результатам теста-опросника самооотношения (ОСО) были выявлены качественные и количественные данные. Количественные показатели приведены в рисунке 1.

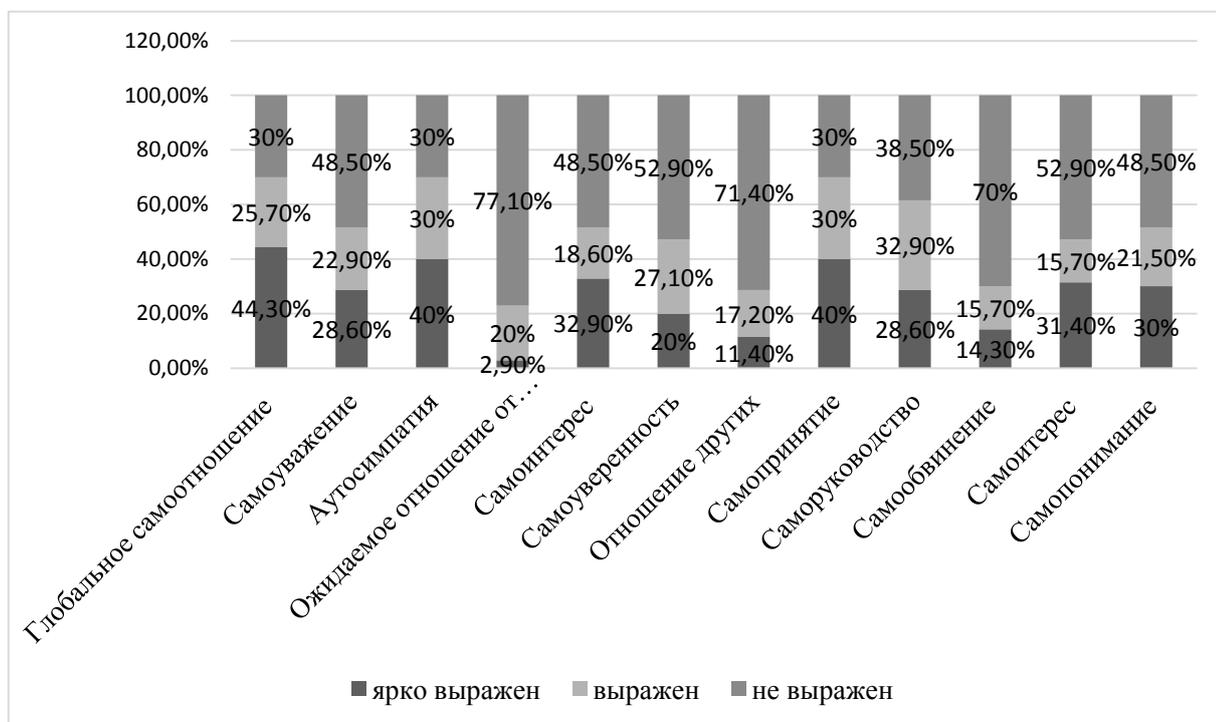


Рис. 1. Распределение испытуемых по степени выраженности показателей самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев), %

Из рис. 1 видно, что по результатам теста-опросника самооотношения ярко выраженными у большей части испытуемых являются показатели: «глобальное самооотношение», «аутосимпатия», «самопринятие»; не выражены показатели: «самоуважение», «самоинтерес», «ожидание отношения от других», «самоинтерес», «самообвинение», «самоуверенность». А по методике исследования самооотношения по всем шкалам, преобладающим является средний уровень – нет ярко проявляющихся показателей у подростков. Результаты методики исследования самооотношения МИС подтверждают эти данные.

Таким образом, для большинства испытуемых характерна симпатия к себе и принятие себя, при этом испытуемые не проявляют интерес к своей личности, обесценивают свои достижения, не уверены в своих силах и ждут отрицательное отношений к себе от других.

В итоге во всей выборке (70 человек) было выявлено 36% испытуемых с позитивным самооотношением, 9% – с негативным самооотношением и 55% подростков имеют конфликтное самооотношение. Испытуемые с позитивным самооотношением ценят, принимают, понимают и уважают себя, проявляют к себе интерес и ждут от других положительное к себе отношение. Такие подростки преимущественно активны, инициативны в деятельности и общении. Подростки с негативным самооотношением обесценивают себя и свои достижения, не проявляют к себе интерес и ждут от других отрицательное к себе отношение, ставят себе в вину свои промахи. Такие подростки преимущественно сталкиваются с трудностями в деятельности и общении, обусловленные негативными эмоциональными переживаниями. Подростки с

конфликтным самоотношением имеют выраженное глобальное самоотношение. Однако они имеют неустойчивый интерес и симпатию к себе, сталкиваются с трудностями в понимании себя и самоконтроле, часто обесценивают свои достижения, не уверены в себе и своих силах, полагают, что окружающие негативно к ним относятся. Поведение и эмоциональное состояние таких подростков не устойчиво и во многом определяется ситуацией или мнением других людей. У таких подростков не сформированы психологические механизмы позитивного самоотношения. Если подросток терпит провал в деятельности и общении, его самоотношение становится негативным. Они не умеют разделить ситуацию и себя в ней, посмотреть на себя со стороны.

По результатам диагностики нами была разработана и внедрена программа тренинга личностного роста. Целью программы является формирование позитивного самоотношения в подростковом возрасте.

В экспериментальную группу вошли 8% (1 чел.) с позитивным самоотношением, 8% (1 чел.) с негативным и 84% (11 чел.) с конфликтным самоотношением. Контрольную группу также составили 13 человек, у 11 из которых выявлено конфликтное самоотношение.

Психокоррекционные воздействия осуществлялись на основе следующих психологических механизмов (И. Ялом):

1. Сообщение информации. Получение в ходе тренингов информации об особенностях уверенного поведения, признаках уверенного человека, отличие уверенного от агрессивного поведения.

2. Внушение надежды – появление надежды на успех решения проблемы под влиянием улучшения состояния других участников тренинга и собственных достижений.

3. Развитие техники межличностного общения. Подросток, имеет возможность за счет обратной связи увидеть свое неадекватное межличностное взаимодействие и изменить его.

4. Интерперсональное влияние – получение новой информации о себе, за счет обратной связи, что приводит к изменению и расширению образа «Я».

5. Групповая сплоченность – результат улучшается за счет доверия участников группы друг к другу, желания оставаться в группе, чувства принадлежности к группе.

6. Рефлексия (И.В. Вачков) – механизм самосознания, способность к осознанию и анализу самого себя.

7. Сублимация (З. Фрейд) – снятие напряжение через перенаправление его в другое русло, например, творчество.

8. Проекция (З. Фрейд) – приписывание кому-либо или чему-либо своих желаний, потребностей, которые не принимаются человеком на сознательном уровне.

Коррекционно-развивающая работа с подростками включала в себя три блока: установочный, коррекционно-развивающий и интегративный.

Цель **установочного блока** заключалась в сплочении группы, установлении доверительных отношений между членами тренинговой группы. На данном этапе актуализировался механизм групповой сплоченности. Дети в ходе работы познакомились, учились взаимному доверию друг к другу. Для этого использовались следующие упражнения: «Личная визитка», «Возьми салфеток», «Узел», «Падение в пропасть», «Коллаж».

**Коррекционно-развивающий блок** был разделен на следующие этапы: актуализация подростками информации о себе, принятие себя, формирование ценности «Я» и самоуважения, поиск ресурсов для преодоления внутренней конфликтности.

**Первый этап** предполагал актуализацию подростками информации о себе: положительные и отрицательные качества, чувства и эмоции, представления о целях. Задачами данного этапа были: повысить самопонимание на основе осознания своих индивидуальных особенностей, помочь осознать влияние личностных особенностей на развитие личности. При реализации данного этапа актуализировались следующие механизмы: внушение надежды (И. Ялом), рефлексия (И.В. Вачков), сублимация, проекция (З. Фрейд). Применялись методы и техники: глинотерапия, изотерапия, коммуникативные игры, релаксация.

**Целью второго этапа** было принятие себя подростками. Задачами этапа было обучение навыкам самопринятия, осознание и принятие многогранности своего «Я» в системе отношений с окружающими. Использовались такие механизмы как сублимация, проекция, интерперсональное влияние. Применялись методы арттерапии, релаксация.

Для обучения навыкам самопринятия, самоанализа использовались упражнения «Здравствуй Я, мой любимый!», «Коллаж Я». Для осознания и принятия многогранности своего «Я» в системе отношений с окружающими использовались такие упражнения: «Кто Я? С кем Я? Для чего Я?», «Маски».

**Третий этап** направлен на формирование ценности «Я» и самоуважения, а также поиск ресурсов для преодоления внутренних противоречий. Задачами на данном этапе выступили: укрепить свое устойчивое «Я», через поиск ресурсов; сформировать навыки уверенного поведения и самовыражения; сформировать навыки позитивного общения. На данном этапе актуализировались следующие механизмы: имитационное поведение, сообщение информации, развитие техники межличностного общения. Применялись такие методы и техники как: изотерапия, ролевая игра, психогимнастика, коммуникативная игра.

Для укрепления своего устойчивого «Я», через поиск ресурсов использовались упражнения «Я умею, я могу», «Я ценю себя», «Семейный герб». Для формирования навыка использования своих способностей как ресурса применялось упражнение «Я умею, я могу». Для формирования навыков уверенного поведения и самовыражения использовались упражнения «Поза уверенности», «Нападение и защита». Для формирования навыков позитивного общения использовались упражнения «Принятие критики», «Выражение благодарности».

**Интегративный блок** был направлен на закрепление представления участников о своей уникальности; обогащение сознания позитивными, эмоционально окрашенными образами личности; закрепление дружеских отношений между членами группы. Применялись следующие техники и методы: коммуникативная игра, релаксация. Для достижения цели использовались следующие упражнения: «Чемодан», «Я – это Я».

После реализации программы мы провели повторную диагностику контрольной и экспериментальной групп. Для определения значимости изменений мы использовали Т-критерий Вилкоксона.

После проведения программы значимые изменения наблюдаются в методике исследования самооотношения по шкалам: «Саморуководство» (Тэмп = 9, при Ткр = 12 для  $p \leq 0,05$ , Ткр = 21 для  $p \leq 0,01$ ), «Самопринятие» (Тэмп = 7), «Внутренняя конфликтность» (Тэмп = 6,5), «Самообвинение» (Тэмп = 6). В методике «Тест-опросник самооотношения» по шкалам: «Аутосимпатия» (Тэмп = 11, при Ткр = 12 для  $p \leq 0,05$ , Ткр = 21 для  $p \leq 0,01$ ), «Саморуководство» (Тэмп = 9), «Самопринятие» (Тэмп = 6), «Самопонимание» (Тэмп = 6), «Самообвинение» (Тэмп = 9). Понижение «Самообвинения», «Внутренней конфликтности» и повышение остальных показателей способствовало изменению типа самооотношения у подростков.

До проведения тренинга личностного роста в экспериментальной группе было 8% (1 чел.) с позитивным самоотношением, 8% (1 чел.) с негативным и 84% (11 чел.) с конфликтным самоотношением. После реализации программы с позитивным самоотношением выявлено 62% (8 чел.) испытуемых, с негативным – 0% и с конфликтным – 38% (5 чел.). К контрольной группе изменений не произошло.

#### Выводы

1. Самоотношение является компонентом самосознания и находится на этапе становления в подростковом возрасте, определяя активность, инициативность, самостоятельность в деятельности и общении.

2. Для большинства подростков выборки характерно конфликтное самоотношение, при котором выявлен неустойчивый интерес и симпатия к себе. Подростки сталкиваются с трудностями в понимании себя и самоконтроле, часто обесценивают свои достижения, не уверены в себе и своих силах, полагают, что окружающие негативно к ним относятся.

3. Формировать позитивное самоотношение у подростков возможно в тренинге личностного роста через актуализацию следующих психологических механизмов: сообщение информации, внушение надежды, развитие техники межличностного общения, интерперсональное влияние, групповая сплоченность, рефлексия, сублимация и проекция.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб. : Питер, 2005. – 270 с.
2. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М. : Ось-89, 2005. – 137 с.
3. Пантлеев, С.Р. Самоотношение // Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – С. 208-242.
4. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Вагриус, 2002. – 456 с.

#### REFERENCES

1. Ann L.F. Psihologicheskij trening s podrostkami [Psychological training with adolescents]. SaintPetersburg: Piter, 2005. 270 p.
2. Vachkov I.V. Osnovy tekhnologii gruppovogo treninga [Fundamentals of group training technology]. Moscow: Os-89, 2005. 137 p.
3. Pantileev S.R. Samootnoshenie [Self-relationship]. *Psihologiya samosoznaniya: hrestomatiya* [Psychology of self-consciousness]. Samara: BAHRAH-M, 2000, pp. 208-242.
4. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti [Self-awareness of personality]. Moscow: Vagrius, 2002. 456 p.

УДК 78.015.3.025

*Т. Е. Яценко,*  
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии  
УО «Барановичский государственный университет»  
г. Барановичи, Беларусь  
t.e.yatsenko@mail.ru  
*А. Н. Подчащинская,*  
педагог-психолог  
ГУДО «Ясли-сад № 6  
г. Барановичи», Беларусь

## Стилевые характеристики материнского отношения к девочкам подросткового возраста со здоровым и патологическим перфекционизмом

*В статье актуализирована проблема развития перфекционизма личности в подростковом возрасте. Раскрыты результаты эмпирического исследования особенностей материнского отношения, обуславливающих развитие здорового и патологического перфекционизма у девочек подросткового возраста.*

*Материнское отношение, здоровый перфекционизм, патологический перфекционизм, подростковый возраст.*

*T. E. Yatsenko,*  
Candidate of Psychological Sciences, Docent,  
Head of the Department of Psychology  
Baranovichi State University, Belarus  
t.e.yatsenko@mail.ru  
*A.N. Podchashinskaya,*  
pedagogue-psychologist  
Kindergarten № 6 of town Baranovichi, Belarus

### **Style characteristics of maternal attitude towards adolescent girls with healthy and pathological perfectionism**

*In the article the problem of development of perfectionism of the person in adolescence is actualized. The results of an empirical study of the peculiarities of the maternal relationship that determine the development of healthy and pathological perfectionism in adolescent girls are disclosed.*

**Keywords:** *Maternal attitude, healthy perfectionism, pathological perfectionism, adolescence.*

В подростковом возрасте начинается планирование траектории субъектного развития для достижения общественно-полезных и лично значимых целей. Качество такого планирования определяется умением стремиться к достижению высоких результатов, сохраняя физическое и психическое здоровье, проявляя здоровый перфекционизм, выступающий в числе приоритетных составляющих социальных ожиданий в современном обществе.

Согласно П. Хьюитту и Дж. Флетту, перфекционизм – это стремление быть совершенным, безупречным во всем [15; 16].

Влияние перфекционизма на психическое развитие подростков неоднозначно. А. А. Золотарева рассматривает перфекционизм в структуре личностных ресурсов. Она определяет его как «специфический психологический ресурс, дихотомически разбивающийся на полюс нормального перфекционизма, коррелирующего с жизнестойкостью, осмысленностью жизни, чувством связности, субъективной витальностью, оптимизмом, психологическим благополучием, самоэффективностью, ощущением счастья и удовлетворенности жизнью, и полюс патологического перфекционизма, демонстрирующего отрицательные корреляционные связи со всеми ресурсами устойчивости» [3]. Патологический перфекционизм коррелирует с интолерантностью к неопределенности, переживанием бессмысленности и неконтролируемости жизни, недовольства и разочарования в себе, отсутствием четкой временной перспективы, переживанием отсутствия личностного прогресса [4].

Обозначим векторы деструктивного влияния перфекционизма на психическое развитие и жизнедеятельность подростков.

Во-первых, учеными описаны негативные последствия перфекционизма в виде социальной дезадаптации. Перфекционисты часто становятся одинокими, замкнутыми, упрямыми, трудоголиками, обладают заниженной самооценкой, испытывают трудности в

общении. Их сверхответственность и гиперприлежность могут раздражать окружающих, ранние успехи – вызывать зависть, полная поглощенность избранным делом – расцениваться как высокомерие [7].

Во-вторых, перфекционизм – фактор риска развития девиантного поведения. В исследованиях Е. А. Филатовой [9], А. Б. Холмогоровой [10], Н. Г. Гаранян [2], Р. С. О' Connor [17], Р. Hewitt, G. Flett, E. Ediger [16] отмечается связь перфекционизма с суицидальным поведением, нарушением пищевого поведения и образа тела.

В-третьих, перфекционизм – фактор формирования выученной беспомощности и жизненного стиля неудачника [1].

В-четвертых, перфекционизм провоцирует эмоциональное неблагополучие личности, связан с депрессивной и тревожной симптоматикой, с высоким уровнем стресса, проявлениями гнева [11; 12; 16].

Решающий фактор перфекционизма – стиль родительского отношения как «система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания личности ребенка и его поступков» [5, с. 239].

Согласно Д. Е. Хамачек, фактором невротического (патологического) перфекционизма выступает наличие детского опыта взаимодействия с порицающими или ситуативно проявляющими одобрение родителями, чья любовь зависит от результатов деятельности ребенка [14]. Л. В. Ким в числе таких факторов называет «прессинг успеха» в семье [6].

Несмотря на существующее стремление подростков к дистанцированию от родителей, согласно А. А. Реану, матери по-прежнему оказывают значимое влияние на личностное развитие подростков [13, с. 222]. Прежде всего, девочек, поскольку выступают источником эмоциональной поддержки и объектом для идентификации. В этих условиях возрастает актуальность исследования представлений девочек, обладающих перфекционизмом, о стиле материнского отношения.

По данным W. Axinn, D. Demo, T. Orbuch, S. Small, R. Savin-Williams, A. Thornton, представления взрослых и подростков о стиле родительского отношения, как правило, не совпадают. Подростки более критично подходят к оценке родительского отношения, чем взрослые [18].

Представления девочек-перфекционистов о материнском отношении мало изучены как на теоретическом, так и на эмпирическом уровнях, что отражает объективную необходимость обращения к проблеме исследования.

Исследование проходило на базе государственных учреждений общего среднего образования г. Барановичи. Выборка исследования представлена 100 девочками в возрасте 13-15 лет. Был использован следующий диагностический инструментарий: методика «Дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой, «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» (Т. Ю. Андрущенко и Г. М. Шашлова), «Детско-родительские отношения подростков» (П. Трояновская). Методики были нацелены на исследование представления девочек об особенностях материнского отношения к ним. При статистической обработке данных проводился регрессионный анализ. Применялся прямой пошаговый метод.

*Подростки со здоровым перфекционизмом* устанавливают для себя высокие стандарты, стремятся к качественному и правильному выполнению деятельности, но при этом отличаются гибкостью и адаптивностью; умеют испытывать глубокое удовлетворение собственными достижениями и повышать на этой основе самооценку; ставят перед собой сложные цели, стремятся к максимально качественному выполнению деятельности и обладают верой в собственные личностные ресурсы и надеждой на успех; имеют реалистичные представления о своих способностях и возможностях других людей [3; 4].

Подростки с патологическим перфекционизмом обладают сниженной самооценкой, страхом неуспеха, прокрастинацией и не испытывают удовольствия от работы, склонны к когнитивным искажениям (поляризованная оценка результата деятельности, негативное селектирование ошибок и неудач, восприятие других людей как чрезмерно требовательных).

Результаты регрессионного анализа стилевых характеристик материнского отношения приведены в таблице 1.

Таблица 1

Значения регрессионных коэффициентов для методик «Детско-родительские отношения подростков» (П. Трояновская) и «Дифференциальный тест перфекционизма» (А. А. Золоторева)

Составляющие материнского отношения	Представления девочек с нормальным перфекционизмом	Представления девочек с патологическим перфекционизмом
Эмоциональный компонент отношений		
Эмпатия	$\beta=0,83, p=0,0003$	$\beta=-1,16, p=0,000007$
Эмоциональная дистанция	$\beta=-0,24, p=0,07$	$\beta=0,27, p=0,09$
Интерактивный компонент отношений		
Сотрудничество	$\beta=-0,39, p=0,05$	$\beta=0,22, p=0,28$
Принятие решений	$\beta=0,25, p=0,1$	$\beta=-0,31, p=0,07$
Конфликтность	-	$\beta=-0,08, p=0,68$
Поощрение автономности	-	$\beta=0,28, p=0,05$
Родительский контроль		
Мониторинг	$\beta=0,21, p=0,09$	-
Контроль	-	$\beta=0,18, p=0,11$
Авторитарность	$\beta=0,43, p=0,005$	-
Реализация наказаний	-	$\beta=0,17, p=0,35$
Непоследовательность воспитательных воздействий		
Неуверенность родителя	$\beta=-0,24, p=0,06$	$\beta=0,28, p=0,08$
Непоследовательность родителя	$\beta=-0,0006, p=0,99$	-
Дополнительные характеристики		
Неадекватность образа ребенка	$\beta=-0,32, p=0,07$	$\beta=-0,33, p=0,05$
Доброжелательность к супругу	-	$\beta=0,15, p=0,17$

Таким образом, развитию патологического перфекционизма девочек подросткового возраста способствуют характеристики эмоционального компонента материнского отношения. В частности, низкий уровень эмпатии матери и ее склонность к выстраиванию большой эмоциональной дистанции в отношениях. Недостаток эмоциональной связи с матерью, понимания их эмоционального состояния с ее стороны заставляют девочек отрицать содержание собственного психологического пространства личности и формируют невротическую потребность в достижении максимального результата как условия получения эмоциональной поддержки матери.

Составляющая эмоционального компонента материнского отношения «принятие» (демонстрация любви и внимания) не вошла в регрессионные модели, что

позволяет констатировать отсутствие ее влияния на развитие у девочек перфекционизма.

Предикторами развития патологического перфекционизма выступают высокий уровень стремления матери к сотрудничеству с дочерью наряду с низкой ориентацией на совместное принятие решений в диаде «мать – дочь». Противоположные характеристики интерактивного компонента материнского отношения демонстрируют женщины, чьи дочери имеют здоровый перфекционизм. Очевидно, что принятие матерью субъектной позиции дочери в ситуации обсуждения плана действий в спорной, проблемной ситуации более значимо для развития здорового перфекционизма, чем возможность сотрудничать с матерью (наличие инструментальной помощи матери, общих с ней интересов, совместное и равноправное выполнение поручений). Вероятно, высокий уровень стремления матери к совместно-разделенной деятельности с дочерьми при непризнании ее права на самостоятельное принятие решений фрустрирует потребность девочек в недоверии матерей к их самостоятельности, ответственности и компетентности, что и вызывает стремление доказать собственную интеллектуальную и социальную состоятельность посредством идеального выполнения деятельности и сверхвысоких достижений.

Нами отмечена противоречивость составляющих интерактивного компонента материнского отношения как предиктора патологического перфекционизма девочек: поощрение автономии наряду с редким принятием мнения девочек в спорных ситуациях. Интересным является тот факт, что низкий уровень конфликтности в системе отношений «мать – дочь» провоцирует развитие патологического перфекционизма девочек. Конфликтность детско-родительских отношений – нормативное явление подросткового возраста, отражающее исследование подростком своих личностных границ и попытку их структурирования. Низкий уровень конфликтности – признак подчинения девочек матери, стремления оправдывать ее ожидания, выполняя деятельность, в том числе не соответствующую их интересам и возможностям.

Стилевые характеристики материнского контроля также выступают предикторами развития перфекционизма у девочек подросткового возраста.

К развитию патологического перфекционизма у девочек приводит предпочтение матерью контролирующей, а не мониторинговой функции, стремление иметь право авторитетной инстанции, принимающей решения о векторах активности своих дочерей. Иными словами матери демонстрируют недоверие ко взрослости и компетентности дочерей, открытое сомнение в истинности их признаний. Это выражается в требовании детального отчета об использовании свободного времени, в оценивании матерью поведения дочерей по собственному критерию «плохо» / «хорошо», в чрезмерном внимании к достижениям дочерей, проверках школьных вещей (дневник, сумка и пр.). В то время как матери девочек, обладающих здоровым перфекционизмом, предпочитают быть осведомленными о различных жизненных областях своих дочерей, проявляя уважение и доверие к психологическому пространству их личности.

Показательно, что материнский авторитаризм в сочетании с реализацией мониторинговой функции выступает предиктором здорового перфекционизма девочек. Матери претендуют на статус компетентного человека, ограничивают сферу активности дочерей, требуют подчинения. Можно полагать, что проявление матерью авторитарности позволяет очерчивать границы дозволенного, границы свободы для девочек. Это обеспечивает переживание девочками безопасности и предупреждает ситуации, в которых они могут быть подвергнуты наказанию из-за нарушения границ дозволенного вследствие существования негласных нормативов их поведения, принятых, но прямо не обозначенных матерями.

Предпочтение наказаний среди стимулирующих мер в сочетании с выраженной функцией контроля – предикторы патологического перфекционизма девочек подросткового возраста. При этом девочки указывают на несправедливость материнских наказаний, их несоразмерность проступкам, игнорирование матерью их достижений при акцентировании внимания на ошибках и неудачах. Такая стилевая характеристика материнского отношения обуславливает развитие составляющих патологического перфекционизма, отмеченных Д. Хамачек: мотивация избегания неудач, страх перед неуспехом, постановка заведомо невыполнимых сложных целей, соответствующих ожиданиям матерей, убежденность в неприемлемости несовершенного результата наряду с постоянной неудовлетворенностью значимыми результатами [14].

Девочки со здоровым перфекционизмом отмечают, что матери редко проявляют непоследовательность и неуверенность в выборе воспитательных методов. В то время как девочки с патологическим перфекционизмом признают, что воспитательные приемы матерей изменчивы и непостоянны. Демонстрируемое отношение к ним матерей является ситуативно обусловленным, матери устанавливают условия ценности личности своих дочерей. Как следствие, у девочек развивается убежденность в зависимости ценности своего «Я» от результатов деятельности. Они не могут прогнозировать реакции матерей на поступки: в схожих ситуациях матери могут демонстрировать противоположные эмоциональные реакции.

Доброжелательное отношение к супругу проявляют матери, дочери которых демонстрируют признаки патологического перфекционизма. Матери прислушиваются к мнению мужа в вопросах воспитания, оказывая ему поддержку. На наш взгляд, это обуславливает возникновение у девочек с патологическим перфекционизмом убежденности в правомерности воспитательных воздействий, применяемых матерью и необходимости достижения предьявляемого им идеала. Данный фактор не вошел в регрессионную модель характеристик материнского отношения для женщин, дочери которых обладают здоровым перфекционизмом.

При этом девочки как со здоровым, так и патологическим перфекционизмом констатируют адекватность образа их личности, существующего в сознании матерей. Матери девочек со здоровым перфекционизмом верно интерпретируют мотивы поведения дочерей, понимают их убеждения, чувства и потребности. Матери девочек с патологическим перфекционизмом структурируют «образ-Я» дочерей, формируя у них представление об идеале, к которому следует стремиться. Поэтому девочки интроецируют представления матерей, рассматривая их как собственные.

Таким образом, стилевыми характеристиками материнского отношения, способствующими развитию здорового перфекционизма у девочек подросткового возраста, выступают: внимательность к витальным потребностям дочери, включенность в мир ее мыслей, редкое обсуждение норм социального взаимодействия; расширение репертуара способов познания действительности; учет мнения дочери в ситуации принятия решений, проявление авторитарности, последовательность и уверенность в применении воспитательных методов; эмпатийность, поддержание небольшой эмоциональной дистанции в общении, осуществление мониторинга межличностной и учебной активности дочери наряду с проявлением уважения к ее личности. Предикторами патологического перфекционизма девочек подросткового возраста являются: регламентация содержания познавательной деятельности дочери, редкое обсуждение личностных изменений дочери наряду с акцентированием внимания на ситуативно-бытовом поведении дочери, частый и выраженный контроль над всеми сторонами ее жизни наряду с поощрением автономности, предпочтение наказаний поощрениям, низкие конфликтность и эмпатийность, директивность, непоследовательность в воспитательных воздействиях, проявление обусловленного

позитивного внимания, непредсказуемость эмоциональных реакций на схожее поведение дочери в различных ситуациях.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Воликова, С. В. Современные исследования детского перфекционизма / С. В. Воликова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – № 2. – С. 21–27.
2. Гараян, Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.04 / Н. Г. Гараян. – Москва, 2010. – 42 с.
3. Золотарева, А. А. Диагностика индивидуальных различий перфекционизма личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. А. Золотарева. – Москва, 2012. – 139 с.
4. Золотарева, А. А. Перфекционизм в структуре саморегуляции личности / А. А. Золотарева // Психология и психотехника. – 2012. – № 3, т. 42. – С. 59–68.
5. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.
6. Ким, Л. В. Кросс-культурное исследование депрессии среди подростков – этнических корейцев – жителей Узбекистана и Республики Корея : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.18 / Л. В. Ким ; МНИИ психиатрии МЗ РФ. – Москва, 1997. – 18 с.
7. Корчагин, В. М. Перфекционизм личности как научная проблема современной психологии: аналитический обзор / В. М. Корчагин // Вестник Самарского юридического института. – 2011. – № 1 (3). – С. 75–78.
8. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 480 с.
9. Филатова, Е. А. Психологические особенности идеального Я личности при пассивном перфекционизме : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. А. Филатова. – Москва, 2016. – 140 с.
10. Суицидальное поведение в студенческой популяции / А. Б. Холмогорова [и др.] // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 101–110.
11. Юдеева, Т. Ю. Перфекционизм как фактор депрессивных и тревожных расстройств : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Т. Ю. Юдеева. – Москва, 2007. – 275 с.
12. Blatt, S. The destructiveness of perfectionism / S. Blatt // *Am. Psychol.* – 1995. – Vol. 50. – № 12. – P. 1003–1020.
13. Campbell, J. D. Perfectionistic self-Beliefs: their relation to personality and goal pursuit / J. D. Campbell, A. DiPaula // *Perfectionism: theory, research, and treatment* / Ed. G. L. Flett, P. L. Hewitt. – Washington, DC, 2002. – P. 181–196.
14. Hamachek, D. E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. E. Hamachek // *Psychology.* – 1978. – Vol. 15. – P. 27–33.
15. Hewitt, P. Perfectionism in children: associations with depression, anxiety, and anger / P. Hewitt, C. Caelian, G. Flett // *Person. Individ. Differ.* – 2002. – Vol. 32. – P. 1049–1061.
16. Hewitt, P. Perfectionism and depression: Longitudinal assessment of a specific vulnerability / P. Hewitt, G. Flett, E. Ediger // *Journal of Abnormal Psychology.* – 1996. – Vol. 105. – P. 276–280.
17. O'Connor, R. C. The relations between perfectionism and suicidality: a systematic review / R. C. O'Connor // *Suicide Life-Threatening Behav.* – 2007. – Vol. 37. – № 6. – P. 698–714.
18. Thornton, A. Parent-child relationships during the transition to adulthood / A. Thornton, T. Orbuch, W. Axinn // *Journal of Family Issues.* – 1995. – Vol. 16. – P. 538–564.

#### REFERENCES

1. Volikova S.V. Sovremennye issledovaniya detskogo perfekcionizma [Modern Studies of Children's Perfectionism]. *Socialnaya i klinicheskaya psixiatriya* [Social and Clinical Psychiatry], 2012, no. 2, pp. 21–27.
2. Garayyan N.G. Perfekcionizm i vrazhdebnost kak lichnostnye faktory depressivnyh i trevozhnyh rasstrojstv. Avtoref. diss. dokt. psihol. nauk [Perfectionism and hostility as personal factors of depressive and anxiety disorders. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2010. 42 p.

3. Zolotareva A.A. Diagnostika individualnyh razlichij perfekcionizma lichnosti. Diss. kand. psihol. nauk [Diagnostics of individual differences in the perfectionism of the individual. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2012. 139 p.
4. Zolotareva A.A. Perfekcionizm v strukture samoreguljatsii lichnosti [Perfectionism in the structure of self-regulation of personality]. *Psihologiya i psihotekhnika [Psychology and psychotechnics]*, 2012, no. 3, T. 42, pp. 59-68.
5. Karabanova O.A. Psihologiya semejnyh otnoshenij i osnovy semejnego konsultirovaniya [Psychology of family relations and the basics of family counseling]. Moscow: Gardariki, 2005. 320 p.
6. Kim L.V. Kross-kulturnoe issledovanie depressii sredi podrostkov – etnicheskikh korejcev – zhitelej Uzbekistana i Respubliki Koreya. Avtoref. diss. kand. med. nauk [Cross-cultural study of depression among adolescents - ethnic Koreans - residents of Uzbekistan and the Republic of Korea. Ph. D. (Medical) Thesis]. MNII psihiatrii MZ RF (ed.). Moscow, 1997. 18 p.
7. Korchagin V.M. Perfekcionizm lichnosti kak nauchnaya problema sovremennoj psihologii: analiticheskij obzor [Perfectionism of personality as a scientific problem of modern psychology: an analytical review]. *Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta [Herald of the Samara Institute of Law]*, 2011, no. 1 (3), pp. 75-78.
8. In Reana A.A. (ed.). Psihologiya podrostka [Psychology of a teenager]. SaintPetersburg: prajm-EVROZNAK, 2003. 480 p.
9. Filatova E.A. Psihologicheskie osobennosti idealnogo YA lichnosti pri passivnomperfekcionizme. Diss. kand. psihol. nauk [Psychological features of the ideal self in passive perfectionism. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2016. 140 p.
10. Holmogorova A.B., et al. Suicidalnoe povedenie v studencheskoj populyatsii [Suicidal behavior in the student population]. *Kulturno-istoricheskaya psihologiya [Cultural-historical psychology]*, 2009, no. 3, pp. 101-110.
11. Yudeeva T.YU. Perfekcionizm kak faktor depressivnyh i trevozhnyh rasstrojstv. Diss. kand. psihol. nauk [Perfectionism as a factor of depressive and anxiety disorders. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2007. 275 p.
12. Blatt S. The destructiveness of perfectionism. *Am. Psychol*, 1995, vol. 50, no. 12, pp. 1003-1020.
13. Campbell J.D. Perfectionistic self-Beliefs: their relation to personality and goal pursuit. In G. L. Flett (eds.). *Perfectionism: theory, research, and treatment*. Washington, DC, 2002, pp. 181-196.
14. Hamachek D.E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 1978, vol. 15, pp. 27-33.
15. Hewitt P., Caelian C., Flett G. Perfectionism in children: associations with depression, anxiety, and anger. *Person. Individ. Differ*, 2002, vol. 32, pp. 1049-1061.
16. Hewitt P., Flett G., Ediger E. Perfectionism and depression: longitudinal assessment of a specific vulnerability. *Journal of Abnormal Psychology*, 1996, vol. 105, pp. 276-280.
17. O'Connor R.C. The relations between perfectionism and suicidality: a systematic review. *Suicide Life-Threatening Behav*, 2007, vol. 37, no. 6, pp. 698-714.
18. Thornton A., Orbuch T., Axinn W. Parent-child relationships during the transition to adulthood. *Journal of Family Issues*, 1995, vol. 16, pp. 538-564.

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
PHILOLOGICAL SCIENCES**

УДК 378.016:81

*Ж.В. Демьянова,*  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских  
языков  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»  
г. Шадринск, Россия  
dem.zhann@mail.ru

**Тесты в обучении иностранному языку на неязыковом  
факультете**

*В статье рассматриваются роль и задачи тестирования на неязыковом факультете. Описываются основные виды тестов и их использование на неязыковом факультете в процессе обучения иностранному языку.*

*Тесты, эффективность, виды тестов, неязыковой факультет.*

*Zh. V. Dem'yanova,*  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and  
Practice of Germanic Languages  
Shadrinsk State Pedagogical University  
Shadrinsk, Russia  
dem.zhann@mail.ru

**Using tests in foreign language teaching at non-linguistic faculties**

*The role and tasks of testing at non-linguistic faculties are examined in the article. The main types of tests and their using at non-linguistic faculties in foreign language teaching are revealed in the article.*

**Keywords:** *tests, effectiveness, types of tests, non-linguistic faculties.*

«Тест» в переводе с английского означает «испытание» и представляет собой специально организованные/ составленные задания, направленные на выявление уровня овладения тестируемым той или иной компетенцией/областью знаний.

Термин «тест» принадлежит Дж. Кеттеллу. Американский психолог ввел его еще в 1890 г. применительно к специально разработанным стандартизированным методикам, используя которые измеряли различия между индивидами или реакциями одного индивида в разных условиях. Однако ни в психологии, ни в других научных областях (социологии, педагогике, медицине, физиологии, вычислительной технике) все еще нет единого определения термина [1].

Тест составляется с учетом установленных критериев (валидность, надежность и эффективность).

Тестирование можно использовать на всех этапах формирования коммуникативной компетенции.

Тесты выгодно отличаются от других форм контроля тем, что все тестируемые находятся в условиях. Тесты позволяют охватывать большое количество студентов,

быстро проводить проверку знаний, и обработку результатов, что немаловажно в условиях неязыкового факультета. При проведении теста исключается субъективный фактор оценки, так как тест предполагает использование специальной измерительной шкалы.

Вместе с тем, к недостаткам тестов относят невозможность учета индивидуальных особенностей мышления и способностей обучаемых.

Тест составляют две части – информационная и операционная. Информационная часть состоит из инструкции к выполнению теста. Она также может содержать примеры выполнения заданий. Операционная часть состоит из заданий или вопросов.

Тестовое задание содержит основу (stem) в виде утвердительного предложения (полного или неполного), вопроса или небольшого текста. Тестовое задание может сопровождаться набором ответов (responses), называемых также выборочными ответами или альтернативами. Среди ответов содержится один правильный ответ (key/correct option) и несколько неправильных (distractors). Все варианты выбора должны быть приблизительно одной величины и относиться к одному уровню языковой трудности. Тесты со многими заданиями называются комплексными тестами или тестовыми батареями [3].

Тестирование является неотъемлемой частью современной системы образования на всех этапах образования. Различают входное, промежуточное, итоговое тестирование. Существует олимпиады, ВПР, ОГЭ, ЕГЭ.

Задачей входного тестирования является определение уровня тестируемого, распределение его в группу в зависимости от уровня, выявление возможных пробелов.

Однако, такие тесты не всегда достаточны, так как обычно входное тестирование чаще всего используется для определения уровня остаточных знаний у тех, кто занимался без надлежащей системы, и здесь возникают определенные сложности определения уровня разных аспектов языка. Такие тесты необходимо дополнять аудированием и устной частью.

Промежуточное, итоговое тестирование относят к так называемым тестам успешности. Они являются наиболее актуальными для преподавателя иностранного языка.

Задачей промежуточных тестов является определение, насколько успешно сформирована те или иные аспекты коммуникативной компетенции тестируемого, его готовность осуществлять иноязычное общение в соответствии с поставленными коммуникативными задачами на том или ином уровне владения иностранным языком. В качестве объекта тестирования выступают как элементы языка, так и речевая деятельность [5].

В зависимости от речевой деятельности это могут быть лексические, грамматические тесты; тесты, направленные на проверку письменной речи; тесты по чтению, аудированию, устной речи; тематические тесты на знание культуры, истории географии страны изучаемого языка; отдельных тем курса [2], например «Электромеханика» для студентов направления 09.03.03 Прикладная информатика. Прикладная информатика в машиностроении или «Языки программирования» для студентов направления 09.03.01 Информатика и вычислительная техника. Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем.

Современные методисты выделяют такие виды тестовых заданий как [5]:

- 1) *true-false (альтернативный выбор)*, например:

Text

Programming is the process of preparing a set of coded instructions which enables the computer to solve specific problems or to perform specific functions. The essence of computer programming is the encoding of the program for the computer by means of algorithms. The thing is that any problem is expressed in mathematical terms; it contains formulae, equations and calculations. But the computer cannot manipulate formulae, equations and calculations. Any problem must be specially processed for the computer to understand it, that is — coded or programmed.

The phase in which the system's computer programs are written is called the development phase. The programs are lists of instructions that will be followed by the control unit of the central processing unit (CPU). The instructions of the program must be complete and in the appropriate sequence, or the wrong answers will result. To guard against these errors in logic and to document the program's logical approach, logic plans should be developed.

*Mark the sentences "True", "False", "Not in the text":*

- a. The essence of computer programming is the encoding of the program for the computer by means of pseudocodes.
- b. The computer can easily manipulate formulae, equations and calculations.
- c. Not every problem must be coded or programmed for the computer.
- d. There are four common techniques for planning the logic of a program.
- e. The phase in which the system's computer programs are written is called the starting phase.

2) *matching (перекрестный выбор)* – тестируемый подбирает пары из двух групп по определенным признакам, например:

1) numerical notation	a) бесконечный
2) bar	b) числовое обозначение
3) infinite	c) черта
4) positional notation	d) двоичное число
5) binary system	e) позиционное представление
6) decimal system	f) двоичная система
7) binary number	g) десятичная система

3) *multiple choice (множественный выбор)* – тестируемый выбирает правильный ответ из предложенных трех и более вариантов, например:

What is Whitehall:

a) a street leading from Trafalgar Square to the Houses Of Parliament; b) a big hall in the center of the UK capital; c) a white palace not far from Trafalgar Square; d) the palace where the Queen resides in summer.

4) *rearrangement (упорядочение)* – тестируемый составляет а) связный текст из предложенных частей; б) предложения из отдельных слов, например:

a)

## NUMERALS

1. Roman numerals are read from left to right. The symbols are usually added together. For example: IV = 4, VI = 6, LX = 60, XL = 40, MMII = 2002, MCMLVII = 1957.

2. A small bar placed over the numeral multiplies the numeral by 1,000.

3. Thus by using an infinite number of bars, it is possible, to express the numbers from 1 to infinity. In practice one bar is usually used; two are quite rarely used, and more than two are used very seldom. Roman numerals are used nowadays, 2,000 years after their invention. The Roman system's has but one drawback. It is not easy for rapid written calculations.

4. The system of number symbols created by the Romans expresses all numbers from 1 to 1,000,000 with the help of seven symbols: I = 1, V = 5, X = 10, L = 50, C = 100, D = 500, M = 1,000.

5. Numerals are signs or symbols for graphic representation of numbers. The earliest forms of numerical notation were simply groups of straight lines, either vertical or horizontal, each line corresponding to the number 1. Such a system was inconvenient when dealing with large numbers.

б) positional notation, position, different values, the written, Arabic system, used, in, individual number, symbols, assume, according, their, in numeral which, to.

5) *completion (завершение)* – тестируемый должен закончить предложение в соответствии с его смыслом, например:

Switches and magnetized dots can be used to ...

Roman numerical symbols are usually added together and are read from ...

By using an infinite number of bars it is possible to express the numbers from 1 to ...

б) *substitution (подстановка)* – тестируемый должен изменить форму данного слова, словосочетания или структуру предложения, например:

We know that cellular is a type of wireless communication. It is most familiar to mobile phones users. The system is called 'cellular' because it is \_\_\_\_\_ many base stations to divide a service area into multiple 'cells'.

uses 2) used 3) is used 4) has been used;

7) *transformation (трансформация)* – в соответствии с заданием тестируемый должен трансформировать (изменить) предложения по образцу, например, использовать пассивную форму сказуемого:

J. Napier, a Scotsman, devised a mechanical way of multiplying and dividing. – A mechanical way of multiplying and dividing was devised by J. Napie a Scotsman.

John von Newmann developed the idea of keeping instructions for the computer inside the computer's memory. Fourth-generation computers complete approximately 1,000,000 instructions per second. A boot sector virus affects the boot sector of a hard disk.

8) *внутриязыковое перефразирование* – необходимо передать содержания текста/фразы своими словами, например, выбрать слово наиболее близкое по значению к выделенному: to a great extent a) great amount, b) not enough, c) at a large degree, d) quite large;

9) *межъязыковое перефразирование* – тестируемый должен предложить равнозначную (эквивалентную) форму передачи содержания, используя средства изучаемого языка, например, подобрать русский перевод к выделенной грамматической конструкции:

We discussed the logic plans *to be written*.

которые надо написать; б) написанные; с) писать; д) которые пишут;

10) *cloze test (клоуз-тест)* – тестируемый заполняет пропуски в тексте, например:

The ... in which the system's computer programs are written is called the development phase. The programs are lists of instructions that will be followed by the ... unit of the central processing unit (CPU). The instructions of the ... must be complete and in the appropriate sequence, or the wrong answers will result. To guard against these... in logic and to document the program's logical approach, logic plans should be developed.

a) phase; b) program; c) errors; d) control.

Этот тест направлен на выявление общего уровня владения языком

Все эти тесты с успехом применяются на неязыковом факультете.

Тесты проводятся регулярно. Тесты повышают активность и внимание студентов в процессе аудиторных занятий. Они помогают студентам организовывать свою подготовку к занятиям и исправлять имеющиеся недочеты. Целесообразно использовать тесты по вариантам, например, А, В, С, D. Это исключит возможность списывания. Кроме того, в случае неудовлетворительной оценки /недостаточного количества набранных баллов/ студенту можно предоставить возможность дополнительно прорешать другой вариант теста. Иногда, в качестве одного из заданий по завершению изучения темы можно, обозначив требования (критерии), предложить студентам самим приготовить тесты для своих одногруппников.

Замечено, что регулярное тестирование способствует формированию положительной мотивации, повышает интерес и ответственность студентов к изучению языка.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арабаджи, З.И., Тестирование как форма контроля знаний обучающихся на уроках английского языка [Электронный ресурс] / З.И. Арабаджи. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2012/06/05/testirovanie-kak-forma-kontrolya-znaniy>.
2. Литвинова, Я.О. Тестирование как одно из средств контроля знаний, умений и навыков в обучении английскому языку [Электронный ресурс] / Я. О. Литвинова. – Режим доступа: <http://xn--i1abbnckbmc19fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/586860/>. – 02.06.2018.
3. Методическое письмо о преподавании иностранного языка в общеобразовательных учреждениях города Москвы [Текст]. – М., 2006.
4. Методическая разработка на тему "Тестовый контроль как средство развития мотивационной сферы обучающихся (из опыта работы)" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.metod-kopilka.ru/metodicheskaya\\_razrabotka\\_na\\_temu\\_testovyy\\_kontrol\\_kak\\_sredstvo\\_razvitiya\\_motivacionnoy\\_sfery-6064.htm](https://www.metod-kopilka.ru/metodicheskaya_razrabotka_na_temu_testovyy_kontrol_kak_sredstvo_razvitiya_motivacionnoy_sfery-6064.htm). – 02.06.2018.
5. Пугаева, С. М. Языковое тестирование как форма контроля при обучении английскому языку [Электронный ресурс] / С. М. Пугаева // Открытый урок первое сентября. – Режим доступа: <http://xn--i1abbnckbmc19fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/600285/>. – 02.06.2018.

#### REFERENCES

1. Arabadzhi Z.I. Testirovanie kak forma kontrolya znaniy obuchayuschihsy na urokah anglijskogo yazyka [Elektronnyi resurs] [Testing as a form of control of knowledge of students in English language lessons]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2012/06/05/testirovanie-kak-forma-kontrolya-znaniy> (Accessed 02.06.2018).
2. Litvinova YA.O. Testirovanie kak odno iz sredstv kontrolya znaniy, umenij i navykov v obuchenii anglijskomu yazyku [Elektronnyi resurs] [Testing as one of the means of controlling knowledge, skills and skills in teaching English]. URL: <http://xn--i1abbnckbmc19fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/586860/> (Accessed 02.06.2018).

---

3. Metodicheskoe pismo o prepodavanii inostrannogo yazyka v obsheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah goroda Moskvy [Methodological letter on the teaching of a foreign language in the general educational institutions of Moscow]. Moscow, 2006.

4. Metodicheskaya razrabotka na temu «Testovyy kontrol kak sredstvo razvitiya motivacionnoj sfery obuchayuschihsya (iz opyta raboty)» [Elektronnyi resurs] [Methodological development on the topic «Test control as a means of developing the motivational sphere of students (from work experience)»]. URL: [https://www.metodkopilka.ru/metodicheskaya\\_razrabotka\\_na\\_temu\\_testovyy\\_kontrol\\_kak\\_sredstvo\\_razvitiya\\_motivacionnoy\\_sfery-6064.htm](https://www.metodkopilka.ru/metodicheskaya_razrabotka_na_temu_testovyy_kontrol_kak_sredstvo_razvitiya_motivacionnoy_sfery-6064.htm) (Accessed 02.06.2018).

5. Pugaeva S.M. Yazykovoe testirovanie kak forma kontrolya pri obuchenii anglijskomu yazyku [Elektronnyi resurs] [Language testing as a form of control in teaching English]. *Otkrytyj urok pervoe sentyabrya* [Open lesson on the first of September]. URL: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn-p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/600285/> (Accessed 02.06.2018).

**ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ  
HISTORY AND ARCHEOLOGY**

УДК 94(470)

*С.Н. Сычугов,*  
кандидат технических наук, доцент кафедры механической обработки древесины и  
производственной безопасности  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет»  
г. Екатеринбург, Россия  
snsy@mail.ru

**Образование Белоярской волости Шадринского уезда**

*Рассматривается вопрос появления Белоярской волости, освоения ее территории земледельцами. Уточняется время образования населенных пунктов волости. Определяется время преобразования деревни Вершинина в село Белоярское.*

*Белоярская волость, Бараба, Красномысская слобода.*

*S. N. Sychugov,*  
Candidate of technical sciences, docent of the chair of mechanical woodworking and  
industrial safety,  
Ural State Forestry University  
Yekaterinburg, Russia  
snsy@mail.ru

**Formation of the Beloyarskiy volost of Shadrinsky district**

*The question of the appearance of the Beloyarskiy volost and the development of its territory by the farmers is considered. The time of formation of settlements of volost is specified. The time of the transformation of the Vershinin village into the village of Beloyarskoye is determined.*

*Keywords: Beloyarskaya volost, Baraba, Krasnomyskaya sloboda*

История Зауралья непосредственно связана с освоением Сибири. Целью землепроходцев, да и Российского государства в целом, при освоении Сибири была пушнина – главный экспортный товар того времени. Однако сразу вслед за Ермаком, казаками и стрельцами двинулись и крестьяне. Изначально, в первой половине 17 века, они осваивали самые северные, самые защищенные области: бассейн рек Тура, Нейва, Тагил. Земли эти являются «зоной ну очень рискованного земледелия», т.е. не только обильного, но и вообще урожая можно и не получить. Поэтому в 17 веке, по мере усиления России, земледелие проникает все южнее, и к середине века начинает осваиваться бассейн реки Исети.

До прихода русских в Зауралье, земли эти заселены, конечно, были, но население вело кочевой образ жизни и было немногочисленно. Появление крестьян, ведущих оседлый, земледельческий образ жизни, привело к резкому росту плотности населения данного региона. Контраст был настолько силен, что земли, где преобладало кочевое хозяйство (правый берег р.Тобол в 18 веке) назывались нежилой стороной.

Государство было заинтересовано в освоении данной территории. Новым поселенцам предоставлялась «помощь» и освобождение от тягла на 2-4 года. Это позволяло «поднять» хозяйство, встать на ноги.

Первые поселенцы в рассматриваемый регион прибыли с района Верхотурья, Невьянской и других слобод. Большое количество переселенцев шло с Вятки, Перми, Поморья. Верхотурье так же заселялось главным образом из этих районов. Поэтому можно считать, что основная масса населения рассматриваемого региона пришла с территории Русского Севера в широком понимании: от Вологды до Соликамска, от Вятки до Онеги.

Первые поселения на рассматриваемых землях появлялись на левом, более защищенном берегу реки Исеть: в 1644 – Далматовский монастырь, в 1651г – Катайский острог, в 1662 – Шадринская слобода. К концу 17 века осваивается и правобережье. В 1674 году на Красном мысу беломестным казаком Иваном Первушиным и его братом, драгуном Иваном Первушиным основывается Красномысская слобода. В переписной книге Тобольского уезда 1680-83 года слобода еще указана как деревня Мыльниковова [1], Шадринской слободы. В это же время возникают соседние: Крутихинская (основана в 1685 Семеном Белошейкиным), Барневская (в 1673г.).

Постепенно слободы обрастают деревнями и к 1710 году в составе Красномысской слободы есть деревни: Погадаева (19 дворов), Максимова (9 дворов), Ермакова (6 дворов), Понкина (3 двора), Никитина (13 дворов), Сергеева (9 дворов), Коврига (18 дворов), Ячменева (21 двор), Вершинина (6 дворов), Ольховка (12 дворов) [2].

Схема расселения сохранялась и в начале 18 века: На севере административный центр (слобода), на юге – деревни, сенокосы, рыбные ловли. После того, как удалось обеспечить безопасность от набегов кочевников (после 1740-х), началось более интенсивное развитие южной части. На 1719 год к Красномысской слободе относятся деревни: Погодайка (24), Максимова (17), Ермакова (9), Понкина (4), Никитина (8), Вершинина (9), Ольховка (15), Сергеева (4), Коврига (20), Ячменева (23). В Крутихинской слободе отмечены деревни Любимово и село Уксянское [3].

К середине 18 века деревня Вершинина становится селом Белоярским, в котором есть деревянная Георгиевская церковь. Точное время преобразования деревни в село неизвестно, но к 1734 году, уже пишется селом Красномысльской слободы [4, Л113об.]. К ее приходу будут приписаны соседние деревни Ольховка, Бараба, Никитина и Понькино. Таким образом, время преобразования в село Белоярское можно считать период 1719 – 1734 годы.

Все деревни Белоярской волости появились между 1683 и 1710 годами. Исключение составляет д. Бараба.

В переписи 1743 года появляется деревня Бараба (Барабинская), в которой 8 дворов. Первые жители деревни были: Рычковы, 2 двора, главам семей – 52 и 15 лет; Шуплецов, 30 лет; Убогой, 3 двора, 42, 31, и 28 лет; Ярославцев 29 лет; Сычугов, 72 года. [5, Л342 об.]. Однако в других выписках из той же ревизии те же фамилии, кроме Ярославцева, встречаются в деревне Коврижной, а Барабинской вообще нет [6, Л353, 7, Л57об.]. Так же в ведомостях раскладки крестьян Крутихинского дистрикта 1732-36 годов [4] все упомянутые жители указаны еще в д.Коврижной.

Таким образом д.Барабинская образовалась как выселок д.Коврижной около 1740 года (в период 1736-1743). Скорее всего, это были отдаленные пашни деревни, на которых сначала появились избушки временного жительства, а затем постоянная деревня. Официально на 1743 год деревни может еще не существовало, но проживали там уже постоянно.

Так же обращает на себя внимание, что Коврига находится на границе с Крутихинской слободой и Бараба основывается на границе с той же слободой, но южнее. В это же время Уксянское так же становится селом (ранее – деревня Крутихинской слободы), в нем появляется деревянный храм в честь Сретения Господня.

Административно Белоярская волость выделилась только в конце 18 века. В 17 веке Зауралье было в ведении Сибирского Приказа, глава которого находился в г.Тобольск. В 1708 году создана Сибирская губерния, куда входили в том числе Вятка и Соликамск (до 1727г.). В губернии находился Тобольский уезд, к которому относились и Шадринская, и Красномысская слобода. В 1737 году из Сибирской в Оренбургскую губернию передана Исецкая провинция, в составе которой был Шадринский дистрикт. Красномысльская слобода включена в состав Крутихинского дистрикта [4] и тоже входит в Исецкую провинцию. В 1781 году образуется Пермское наместничество, а в нем Шадринский и Далматовский уезды.

В 1796 году наместничество преобразуется в Пермскую губернию, в которой есть Шадринский уезд (Далматовский устраняется). В Шадринском уезде волостные правления: Белоярское (иногда Ново-Белоярское т.к. Белоярское было еще по реке Теча), Уксянское, Красномысльское и др. В Белоярском волостном правлениях – сельские: Белоярское, Никитинское, Ольховское, Павелевское, Понькинское. Таким образом, время образования Белоярской волости, как и Шадринского уезда можно считать 1781 год.

Такая ситуация сохраняется до революции и первые ее годы. В ноябре 1923 года создается Шадринский округ. Летом 1930 – округ устранили. С 1 января 1932 года Белоярский район устраняется, Бараба, Белоярка, Понькино и Никитино относят к Шадринскому району, остальные (Уксянка и др.) – к Далматовскому. В 1935 г. образован Уксянский район, куда вошли Барабинский и Белоярский сельсоветы, Понькино и Никитино остались в Шадринском районе. В 1963 году упразднен и Уксянский район, Белоярский с/с входит в состав Далматовского района (Барабинский с/с упразднен в 1960г.).

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Российский государственный архив древних актов (РГАДА). – Ф.214. – Оп.1. – Д. 261.
2. РГАДА. – Ф. 214. – Оп 1. – Д. 1525.
3. РГАДА. – Ф. 214. – Оп 1. – Д. 1587.
4. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). – Ф.571. – Оп. 1. – Д. 6.
2. ГАСО. – Ф. 38. – Оп.1. – Д. 29а.
3. ГАСО. – Ф. 42. – Оп. 1. – Д. 97.
4. ГАСО. – Ф. 572. – Оп.1. – Д. 187.

#### REFERENCES

1. Rossijskij gosudarstvennyj arhiv drevnih aktov (RGADA) [Russian State Archive of Ancient Acts]. F.214. Op.1. D.261.
2. Rossijskij gosudarstvennyj arhiv drevnih aktov (RGADA) [Russian State Archive of Ancient Acts]. F.214. Op 1. D.1525.
3. Rossijskij gosudarstvennyj arhiv drevnih aktov (RGADA) [Russian State Archive of Ancient Acts]. F.214. Op 1. D.1587.

- 
4. Gosudarstvennyj arhiv Sverdlovskoj oblasti (GASO) [State Archive of the Sverdlovsk Region]. F.571. Op.1. D.6.
  5. Gosudarstvennyj arhiv Sverdlovskoj oblasti (GASO) [State Archive of the Sverdlovsk Region]. F.38. Op.1. D.29a.
  6. Gosudarstvennyj arhiv Sverdlovskoj oblasti (GASO) [State Archive of the Sverdlovsk Region]. F.42. Op.1. D.97.
  7. Gosudarstvennyj arhiv Sverdlovskoj oblasti (GASO) [State Archive of the Sverdlovsk Region]. F.572. Op.1. D.187.

### **Уважаемые авторы!**

Напоминаем Вам требования к оформлению статьи представляемой к печати в журнале.

**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;
- \* 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 тире "-" и дефис "—" (Ctrl+«-»);

\* библиографические ссылки оформляются как затекстовые: например, [7, с. 143];

Все материалы рецензируются. Редакция 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:** vestnikshgpi.shadr@mail.ru

**По оформлению материалов: e-mail:** biblshgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 3 (39), 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 25.09.2018. Дата выхода в свет 09.10.2018. Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.

Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.

Уч.-изд.л.20,88. Усл.-печ.л.12,17.

Тираж 100 экз. Заказ №.2567

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](mailto:vestnikshgpu.shadr@mail.ru)

## **HERALD OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**Issue 3 (39), 2018**

Certificate of registration of PI No. TU45-00248 dated June 22, 2016 of the Administration of the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communication, Information Technologies and Mass Communications in the Kurgan Region.

Founder - "Shadrinsk State Pedagogical University"  
641870, city of Shadrinsk, ul. K. Liebknecht, 3

Publisher - "Shadrinsk State Pedagogical University"  
641870, city of Shadrinsk, ul. K. Liebknecht, 3 (copying and duplicating bureau)

Signed in the press on 25.09.2018. Date of publication 09.10.2018. Format  $60 \times 84 \frac{1}{8}$ .

Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.

Ed.-pub. Sheets 20,88. Con-prin sheets 12,17.

Circulation 100 copies. Order No.2567

Printed from the finished dummy layout in the copying and duplicating bureau

«Shadrinsk State Pedagogical University»  
641870, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3  
8(35253) 6-35-02

E-mail: [vestnikshgpu.shadr@mail.ru](mailto:vestnikshgpu.shadr@mail.ru)