



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru



**№10(23)**

# **НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МОСКВА, 2018



# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам XXIII международной  
научно-практической конференции*

№ 10 (23)  
Ноябрь 2018 г.

Издается с октября 2016 года

Москва  
2018

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

**Лебедева Надежда Анатольевна** – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

**Ахмерова Динара Фирзановна** – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

**Капустина Александра Николаевна** – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

**Монастырская Елена Александровна** – канд. филол. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, г. Кемерово;

**Орехова Татьяна Федоровна** – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

**Спасенников Валерий Валентинович** – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

**НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология:** сб. ст. по материалам XXIII междунар. науч.-практ. конф. – № 10(23). – М.: Изд. «МЦНО», 2018. – 80 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2018

## **Оглавление**

<b>Раздел 1. Педагогика</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Коррекционная педагогика</b>	<b>5</b>
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ Кондратьева Светлана Викторовна Королева Елена Валерьевна	5
<b>1.2. Теория и методика обучения и воспитания</b>	<b>10</b>
ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ Боровская Оксана Николаевна Данилова Лариса Владимировна Мусинцева Людмила Николаевна	10
МОЙ ЛЮБИМЫЙ ГОРОД Рустамова Наталья Юрьевна Тесленко Татьяна Ильинична Янбухтина Рида Фаргатовна Гусева Алёна Юрьевна	15
РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОГО ВОСПРИЯТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Чижова Ирина Ивановна	19
<b>1.3. Теория и методика профессионального образования</b>	<b>26</b>
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА ТЕХНИКУМА В СОЦИАЛЬНОМ ПАРТНЕРСТВЕ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ Алференко Дмитрий Анатольевич	26
ПРОГРАММНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СТАТИСТИЧЕСКИХ РАСПРЕДЕЛЕНИЙ В КУРСЕ ФИЗИКИ Бирюкова Ирина Петровна	32

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ» Шаронова Евгения Геннадьевна	36
<b>Раздел 2. Психология</b>	<b>41</b>
<b>2.1. Медицинская психология</b>	<b>41</b>
РАБОТА С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ГРАНИЦАМИ ЛИЧНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ Красовская Наталия Рудольфовна Мустафаева Мариам Абдурахмановна	41
<b>2.2. Общая психология, психология личности, история психологии</b>	<b>55</b>
ОСНОВНЫЕ МИШЕНИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН Зыкина Мария Владимировна	55
<b>2.3. Педагогическая психология</b>	<b>62</b>
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА Кобзарёва Инна Ивановна	62
<b>2.4. Психология развития, акмеология</b>	<b>67</b>
О ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ Баева Анастасия Александровна	67
ИЗУЧЕНИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Носова Лариса Александровна	73

## РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

### 1.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

#### ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Кондратьева Светлана Викторовна**

*учитель-логопед,  
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение  
города Москвы «Школа № 949»,  
РФ, г. Москва*

**Королева Елена Валерьевна**

*учитель-логопед,  
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение  
города Москвы «Школа № 949»,  
РФ, г. Москва*

#### GAME TECHNOLOGIES IN THE WORK OF THE TEACHER-SPEECH THERAPIST WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

**Svetlana Kondrateva**

*Teacher speech therapist  
State Budgetary Educational Institution of the City of Moscow  
"School No. 949",  
Russia, Moscow*

*Elena Koroleva**Teacher speech therapist  
State Budgetary Educational Institution of the City of Moscow  
"School No. 949",  
Russia, Moscow*

**Аннотация.** В последнее время в системе дошкольного воспитания и образования особенно явно стала прослеживаться тенденция к росту детей с тяжелыми нарушениями речи. Нами замечено, что активное включение в образовательный процесс разнообразных игр и игровых ситуаций, прежде всего стимулирует именно речевую активность таких детей, что и определяет важность создания и использования игровых технологий.

**Abstract.** In recent years, the system of preschool education and education has become particularly evident trend towards the growth of children with severe disorders. We have noticed that the active inclusion in the educational process of a variety of games and game situations, primarily stimulates the speech activity of such children, which determines the importance of the creation and use of gaming technologies.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики [9]. Эти дети обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Характерно для тяжёлых нарушений речи общее ее недоразвитие, что выражается в неполноценности как звуковой, так и лексической, грамматической сторон речи. Эти дети соматически ослаблены, они отличаются низкой познавательной активностью, у них отмечается недостаточность протекания психических процессов, эмоциональная неустойчивость. Из тяжелых нарушений речи чаще всего встречаются алалия, афазия, заикание и различного типа дизартрии [1].

В настоящее время дети с тяжелыми нарушениями речи инклюзируются в массовые группы дошкольных отделений, где для каждого ребенка разрабатывается индивидуально–образовательный маршрут, в котором определяются направления коррекционной работы и условия ее организации.

Как повысить интерес детей к занятиям? Как сделать занятие наиболее эффективным? - Этот вопрос задает себе каждый педагог.

Из своего опыта, можем с уверенностью сказать, что, используя игровые технологии, учитель – логопед может почти на 50 % улучшить результаты своей коррекционно – образовательной деятельности.

Понятие «игровые технологии» [8] включает обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатам, которые обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью.

Игровая деятельность помогает ребенку с тяжелым нарушением речи находить решения различных сложных задач, побуждает детей конкурировать между собой, учат их отстаивать собственную позицию [8]. Благодаря играм, они умственно развиваются, учатся использовать свое воображение и мышление, учатся общаться друг с другом и задействовать свои мыслительные способности [2]. Важно определить, насколько та или иная игра или игровая ситуация будет стимулировать использование ребёнком вербальных или невербальных средств общения.

В системе коррекционной работы у детей с тяжелыми нарушениями речи мы включаем игры и игровые упражнения, которые совершенствуют речевые навыки, формируют нарушенные психические процессы, личностные качества, моторику, интеллект и повышают эмоциональную активность детей. Элементы сюжетно – ролевой игры, театрализованные игры, игры с природными материалами, подвижные, дидактические игры активно включаются в занятия с детьми по всем направлениям коррекционно-развивающей работы [2; 6].

В старшем дошкольном возрасте возрастает значение дидактических игр, которые активно используются в логопедической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Эти дети малоактивны в общении, а использование дидактических игр обеспечивает повышение их познавательной активности [6]. Для игр подбирается доступный речевой материал, который активизирует механизмы речевой деятельности. Игры предполагают подготовку органов речи и слуха ребенка к восприятию правильного звука и к правильному артикуляционному укладу. Поэтому на первом месте стоят игры по развитию слуха [6; 7]. Подбор игр идет в строгой последовательности: сначала для развития слухового внимания, т. е. умение различать неречевые звуки по их звукочастотным свойствам. Затем для развития речевого слуха, т. е. умения ребенка различать голоса людей, понимать смысл фразы говорящего. И лишь после этого следует переходить к развитию фонематического слуха, т. е. умению слышать составные части слова, слышать в словах звуки, дифференцировать на слух сходные по звучанию звуки, правильно выделять во фразах нужные слова.

В случаях нарушения темпа и плавности речи, при различных расстройствах голоса у детей с тяжелыми нарушениями речи полезны



игры и упражнения на развитие дыхания и голоса. Посредством специальных игр у детей формируется интонационное «окрашивание» речи, модуляции голоса.

Игры для формирования правильного звукопроизношения, для автоматизации и дифференциации различных звуков у детей с тяжелыми нарушениями речи, подобраны в принятой последовательности [5] на различные группы звуков, наиболее часто искажающиеся у детей.

В своей работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи мы уделяем большое внимание развитию общей и мелкой моторики через игры с мячами, пластилином, пазлами и су-джок терапию. Используем традиционные и нетрадиционные методы развития мелкой моторики: песочная терапия, ароматерапия, музыкотерапия, хроматерапия и др.

Театрализованные и сюжетно-ролевые игры – один из самых эффективных способов коррекционного воздействия на речевое развитие ребенка с тяжелым нарушением речи [9]. Творческие игры и инсценировки позволяют максимально выразить свои замыслы, фантазии, абстрагироваться от своего дефекта. Театрализованные игры проводятся с использованием объемного и плоскостного театров, а также пальчикового театра. Выбираются такие тексты, чтобы было возможно применение таких психокоррекционных технологий, как сказкотерапия, куклотерапия и пр., чтобы дать возможность ребёнку с тяжелым нарушением речи усвоить разнообразные выразительные вербальные и невербальные средства речи.

Подвижные игры у детей с тяжелыми нарушениями речи проводятся с речевым сопровождением. Они способствуют развитию правильного дыхания и голоса, звукопроизношения, координированности темпа речи с движением [2; 5].

Во время подготовки к игровой деятельности с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, необходимо учесть, что они нуждаются в создании особых условий, формирующих их развитие речи. Важно помочь детям с речевыми нарушениями достичь такого уровня речевого развития, который был бы максимально приближен к возрастной норме [1; 4].

Для этого необходимо при выборе игр учитывать:

- возрастные и личностные особенности ребенка, характер дефекта, степень его выраженности;
- игры должны быть направлены на формирование всех компонентов речевого развития (звукопроизношение, фонематическое восприятие, грамматический строй речи, связная речь, обогащение словарного запаса);
- игры должны обогащать ребенка знаниями и способами умственной деятельности, формировать познавательные интересы и способности.

### Список литературы:

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с. – (Коррекционная педагогика).
2. Воробьева Т.А., Крупенчук О.И. Логопедические игры – СПб.: изд. Дом ЛИТЕРА, 2009. – 63 с.
3. Селивестров В.И. Игры в логопедической работе. – М., 2007.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Коррекция нарушений речи: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида. – М.: «Просвещение», 2009. – 272 с.
5. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Пособие для логопеда и воспитателя дет. сада. – 4-е изд., М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 320 с.
6. Черник А.М., Фомичева М.Ф. Использование логопедических игр в логопедической работе. Сост. Д.А. Мазо, М., 1971.
7. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. – М., 1998.
8. Введение в педагогическую деятельность <https://studfiles.net/preview/6266114/page:75>.
9. Дети с тяжелыми нарушениями речи <https://lektsii.org/12-79650.html>.

## 1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

***Боровская Оксана Николаевна***

*воспитатель Детского дома «Надежда»,  
РФ, г. Белово*

***Данилова Лариса Владимировна***

*воспитатель Детского дома «Надежда»,  
РФ, г. Белово*

***Мусинцева Людмила Николаевна***

*воспитатель Детского дома «Надежда»,  
РФ, г. Белово.*

Современная ситуация практической профориентации в России характеризуется тем, что существует высокая потребность в разработке качественно новых подходов, связанных с повышением активности обучающихся на этапе выбора профессии, обеспечением возможности самореализации личности в динамично меняющемся мире. Следует сказать, что современные подростки не имеют достаточно полных и систематических сведений о многообразии профессий, направления своего дальнейшего профессионального развития. Поэтому одна из задач специалистов, ответственных за профориентацию в образовательных учреждениях- создавать обучающимся условия для формирования представлений о мире профессий, осознанного отношения к собственному выбору: кем быть, куда поступить учиться или трудоустроиться. Задача профориентации- формирование психологической готовности выпускников к профессиональному самоопределению, сопровождение его в подготовке к выбору профессии. Эффективность профориентации во многом зависит от уровня сформированности профессиональных компетенций педагога, включающих в себя способность и готовность организовать работу по профориентации в соответствии с основами формирования профессионального самоопределения и профессионального становления личности обучающегося; использовать различные формы и методы профориентации с учётом индивидуально-возрастных

особенностей школьников. Одной из эффективных форм работы является - экскурсия Профориентационная экскурсия - одна из наиболее популярных и востребованных форм профориентационной работы в образовательных учреждениях, реализация которой направлена на обеспечение профессионального самоопределения обучающихся.

Профориентационные экскурсии рассматриваются как средство формирования и развития у обучающихся интереса к миру профессий, наглядного ознакомления с организацией производства, техникой, технологией и профессиями различных отраслей, состоянием рынка труда и путями получения профессии, перспективами профессионального роста и возможностями трудоустройства. Отбор объектов для профориентационной экскурсии должен осуществляться с учётом следующих условий:

- экскурсии планируются на производство с профессиональной техникой и технологией;
- проведение экскурсии в образовательные учреждения профессионального образования (ОУ ПО) при использовании часов национально- регионального компонента на изучение технологий;
- проведение в органичной связи с содержанием учебных предметов, демонстрация того, что естественные науки являются фундаментом современной техники, что существует неразрывная связь теории и практики в производственной деятельности людей;
- демонстрация того, какие требования предъявляет современное производство к подготовке работников;

Профориентационные экскурсии в ОУ ПО расширяют представления о рабочих профессиях, знакомят с характером и содержанием обучения, оснащёнными кабинетами и лабораториями, возможностями построения карьеры, с теми, кто здесь учится и работает. При планировании каждой конкретной экскурсии необходимо учитывать возраст обучающихся, так как от этого зависит цель, планируемый результат, методы.

### **Типы профориентационных экскурсий в ОУ ПО:**

1. Обзорные - с целью общего знакомства с ОУ: история, основные профессии, специальности, содержание теоретических и практических занятий, кабинеты, лаборатории, учебные мастерские, условия обучения (стипендия, оплата труда, питание), культурная и спортивная деятельность, порядок приёма документов, сроки обучения.

2. Тематические - проводятся по темам учебных предметов в целях пропаганды определённых рабочих профессий для старшеклассников. Эта экскурсия включает ознакомление с учебно-производственной базой ОУ ПО и формами подготовки кадров для предприятий.

3. Профессиографические - в ходе экскурсии в ОУ ПО обучающихся знакомят с учебно-воспитательным процессом, характеристикой определённой профессии (общие сведения, содержание и условия труда, санитарно-гигиенические условия, психофизиологические требования к человеку, медицинские противопоказания), правилами приёма и перспективой профессионального роста.

В структуре любой профориентационной экскурсии можно выделить три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

#### Подготовительный этап.

1. Выявление профессиональных интересов и склонностей обучающихся.

2. Выявление личностных и психологических особенностей обучающихся, для определения реального уровня их возможностей для обучения в профессиональном образовании и подобрать такие учебные заведения, обучение в которых будет им по силам.

3. Выбор ОУ ПО, наиболее востребованный обучающимися.

4. Подготовка педагогического коллектива. Одним из условий успешного проведения экскурсии является согласование с принимающей стороной всех нюансов посещения.

5. Подготовка группы школьников для экскурсии и подготовка экскурсовода в ОУ ПО.

6. Совместное проведение экскурсии с представителями ОУ ПО.

7. ОУ ПО, в лице ответственных за проведение экскурсии, составляет план мероприятий, исходя из возможностей и потребностей школы.

8. Школа, в лице учителя-предметника, воспитателя или классного руководителя разрабатывает совместный план проведения экскурсии: уточняет цель экскурсии, предоставляет список обучающихся, контрольные вопросы, задания, вносит предложения по каким-либо изменениям экскурсионной работы.

9. Экскурсия должна начинаться с проведения инструктажа по правилам техники безопасности. Педагог обязан следить за выполнением правил техники безопасности.

Профориентационную экскурсию должно предварять обязательное обоснование - обозначается актуальность, цель экскурсии. Заранее необходимо дать общие сведения об ОУ ПО, ряд вопросов, на которые обучающиеся хотели бы получить ответы.

#### Основной этап.

1. Вводная беседа экскурсовода, ответы на вопросы обучающихся. Кратко рассказывается об истории ОУ ПО, основных профессиях и возможностях их получения, об основах обучения, перспективах молодых специалистов. При этом рассказ желательно сопровождать презентацией или фильмом по теме экскурсии.

2. Практический показ основных учебных объектов (кабинеты, мастерские и т. п.). Дается подробный рассказ о каждой профессии технически грамотно, в доступной форме.

3. Практический показ инфраструктуры учреждения – вспомогательных служб и участков, столовой, общежития, спортивных, культурных, социальных объектов. Ознакомление с социальными льготами, возможностями досуга и отдыха.

4. Завершающая часть. Подведение итогов, вручение участникам экскурсии раздаточного материала (памятки, обращения, буклеты и др.).

Основной этап профориентационной экскурсии будет эффективным при соблюдении ряда условий:

1. В ходе показа основных объектов желательно использовать разнообразные методы:

- словесные - описание, объяснение, комментирование, вопрос-ответ;
- наглядные (основные) - наблюдение, рассматривание, демонстрация;
- практические - встречи с интересными людьми на их рабочем месте, проведение мастер-классов, элементов профессиональных проб.

2. При составлении маршрута и проведении основных этапов экскурсии нужно создать ряд правил:

- показ объектов должен вестись в логической последовательности, чтобы обеспечить наиболее полное раскрытие темы;
- привлечь внимание ребят к узловым моментам производственного процесса, рассказывая о них по принципу: «старое-новое-будущее» или «проблема-решение-внедрение»;
- опираться на образное, конкретное восприятие говорить только о том, что можно показать;
- избегать длинных объяснений, не перегружать рассказ научными понятиями и специфическими терминами, не превращать экскурсию в лекцию;
- актуализировать знания и умения ребят, привлекать их к активной познавательной работе, использовать проблемное изложение, проблемные вопросы и задания в ходе показа объектов;
- не утомлять, не превращать экскурсию в формальное мероприятие, сделать показ сжатым, без пауз, не допускать повторных проходов по участкам объекта;
- уметь быстро перестраиваться, учитывая настроение и самочувствие школьников, вызывать у них живой интерес к профессиям, положительное отношение к предприятию (учреждению), но не превращать экскурсию в увеселительную прогулку.

### Заключительный этап.

Этот этап должен состоять из заключительной беседы, проведения обратной связи.

1. В ходе заключительной беседы ребята делятся впечатлениями и мыслями об увиденном, о профессиях, о своём выборе. Осуществлять такую беседу может специалист, проводивший в ОУ экскурсию, либо педагог, организующий экскурсию.

2. Обязательным элементом профориентационной экскурсии является выполнение домашнего задания. Варианты таких заданий могут быть различными, это зависит от возраста, задач экскурсии, плана профориентационной работы образовательного учреждения и др. В качестве примеров:

- фоторепортаж о посещаемом объекте; - написание рассказа, заметки, стенгазета; - проведение конкурсов (рисунки, поделки). Соблюдение всех условий позволит сделать профориентационную экскурсию интересной, эффективной и успешной формой профориентационной работы.

### **Список литературы:**

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. - Москва: Академия, 2012. – 304 с.
2. Основы профориентологии [Текст]: учеб. пособие / С.И. Вершинин, М.С. Савина - Москва: Академия, 2009. – 176 с.
3. Пряхникова Е.Ю. Профориентация [Текст]: учеб. пособие / Е.Ю. Пряхникова - Москва: Академия, 2010. – 496 с.
4. Технология [Текст]: учебник для уч-ся 7 класса общеобразовательной школы/ под ред. В.Д. Симоненко - Москва: «Вентана-Граф», 2011. – 208 с.
5. Чистяков С.Н. Профессиональное самоопределение от учебы к профессиональной карьере [Текст]: учеб. пособие / С.Н. Чистяков. Москва: Академия, 2011. -160 с.

## МОЙ ЛЮБИМЫЙ ГОРОД

**Рустамова Наталья Юрьевна**

воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 47»,  
РФ, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак

**Тесленко Татьяна Ильинична**

воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 47»,  
РФ, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак

**Янбухтина Рида Фаргатовна**

воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 47»,  
РФ, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак

**Гусева Алёна Юрьевна**

воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 47»,  
РФ, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак

Над шиханом облака  
С небом шепчется река,  
Город милый и родной,  
Стал моею ты судьбой  
Мой Стерлитамак,  
Пусть войдет в твой дома  
Только радости и света  
Луч золотой.

Формирование личности каждого ребенка начинается с семьи, с момента рождения. Естественно и незаметно они привыкают к окружающей среде, у них развиваются патриотические чувства по отношению к семье, стране, республике, родному городу. Пережитое и усвоенное в дошкольном возрасте отличается большой психологической устойчивостью.

Об актуальности патриотического воспитания и изучения родного края детей дошкольного возраста указывал еще Я.А. Коменский. В своем труде «Материнская школа» он отмечал, что до шести лет ребенок должен познать «место, где он родился и живет...». Его идею поддерживали Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Пестолочи, К.Д. Ушинский. В разработанную им систему воспитания был положен принцип народности, главной чертой которого он считал патриотизм.

Известна истина: что заложено в человеке в начале жизни, то остается навсегда. В период дошкольного возраста дети наиболее



восприимчивы к духовно-нравственному развитию, а недостатки развития и воспитания в этот период жизни трудно восполнить в последующие годы.

На первый взгляд, кажется, что социальный мир ребенка – дошкольника невелик. Это его семья, взрослые и сверстники, которых он встречает в детском саду. Однако люди, окружающие ребенка, вступают в разнообразные взаимоотношения – родственные, дружеские, профессионально – трудовые и пр. Поэтому уже в дошкольном возрасте у детей необходимо сформировать представление о многообразии человеческих отношений, рассказать о правилах и нормах жизни в обществе, вооружить моделями поведения. Огромную роль в решении этих задач играет ознакомление дошкольников с объектами социальной сферы района, социумом ближайшего окружения. Важно научить ребенка свободно ориентироваться там, где он живет, где находятся его детский сад, школа, в которой он будет учиться воспитывать любовь к родному городу.

Особую значимость духовно-нравственного воспитания дошкольников приобретает тесный контакт с их родителями. Практика общения с воспитанниками показала, что родители редко совершают прогулки по городу, сами мало знают о нем, его памятных местах.

В этом году наш город отметил 250-летний юбилей. Это праздник, который вызывает чувство радости и гордости за свой любимый город. В этой связи особую значимость приобретает знакомство дошкольников с жизнью города, с историей его возникновения, символикой, обязывает педагогов и родителей с особой серьезностью подойти к вопросам духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Поэтому главной целью нашей работы по духовно-нравственному воспитанию и развитию дошкольников является приобщение их к нравственным и духовным ценностям национальной культуры, зарождение интереса к истории своего города, своей малой Родины.

Снижение интереса у воспитанников к освоению знаний об истории малой Родины натолкнуло нас на разработку долгосрочного воспитательно-образовательного проекта «Стерлитамак – золотой город России».

Целью проекта является воспитание духовно-нравственных, патриотических чувств.

Задачи проекта:

- расширение представлений воспитанников о родном городе,
- формирование интереса к малой Родине, чувства любви на основе изучения культурных традиций,
- воспитание гордости за свой родной город,

• воспитание и развитие подрастающего поколения, для которого сохранение духовных ценностей народа станет жизненной потребностью.

Данный проект включает в себя:

- Конспекты образовательной деятельности:
  - «Город мастеров»,
  - «Юные горожане»,
  - «С чего начинается Родина?»»,
  - «Алло, справочное бюро?»»,
  - «Город, в котором я живу»,
  - «Мы жители города»,
  - «Известные люди нашего города».
- Сюжетно-ролевые игры:
  - «Пасека»
  - «Коневодство»
  - «Бортничество»
  - Игра-путешествие «Путешествие по городу»
- Развивающие игры:
  - «Кубигород - Стерлитамак» (с видами старого и современного города, иллюстрациями парков и скверов, домов культуры и кинотеатров, памятников, предприятий).
  - Пазлы с видами города
  - Лото «Продукции предприятий»
- Рассматривание наборов открыток, буклетов, альбомов,
- Коммуникативный тренинг «Стерлитамак наш общий дом»,
- Чтение художественной литературы, заучивание стихотворений о Стерлитамаке,
  - Выставки рисунков «Мы любим наш город»,
  - Изготовление макета «Уголки нашего города – поселок Строймаш»,
    - Решение ситуаций «Знатоки города», «Гуляем по городу»,
    - Создание мини-музея в группе,
    - Игры со строительным материалом «Моя улица»,
    - Акция «Сделаем зеленее наш город»,
    - Музыкальная гостиная, аудиодиски песен о Стерлитамаке, гимн Башкортостана, видеоролик «Пожелания родному городу»,
      - Изготовление альбома с рисунками воспитанников «Мой любимый город»,
      - Викторина «День города»,
      - Экскурсии по городу,

- Консультации для родителей «Как прививать у детей любовь к родному городу?»),
- Памятки для родителей «правила юного горожанина»,
- Создание праздничной газеты «Мой милый город»,
- Родительские собрания.

Благодаря собранному материалу, изготовленным играм можно зажечь в сердцах детей искорки любви, уважения к истории своего родного города.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание и развитие является первостепенной задачей современной образовательной системы, ключевым фактором развития страны, обеспечением духовного единства народа и объединяющих его моральных ценностей. Воспитание человека, формирование свойств духовно развитой личности, знаний истории своего города, формирование уважительного отношения к людям, живущих рядом – из всего этого складывается любовь к своей стране.

### **Список литературы:**

1. Антонов Ю.Е., Левина Л.В., Розова О.В. Как научить детей любить Родину / Ю.Е Антонов, Л.В. Левина, О.В Розова – М., 2007 г.
2. Буре Р.С., Година Г.Н. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Р.С. Буре, Г.Н. Година – М.: Просвещение, 2010 г.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том 4 /Л.С. Выготский – М., 1983 г.
4. Данилюк А.Я., Казаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / Данилюк А.Я., А.М. Казаков, В.А. Тишков // Вестник образования. – 2009г. - № 17.
5. Миханева М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста / М.Д. Миханева. – М., 2004 г. – 135 с.
6. Немов Р.С. Психология. Т. 1 / Р.С. Немов – М.: Владос, 2013. – 687 с.
7. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Приказ Министерства образования науки РФ № 655 от 23.11.2009 г.

## РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОГО ВОСПРИЯТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Чижова Ирина Ивановна*

*воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 41 «Лесная сказка»,  
РФ, г. Лесосибирск*

## DEVELOPMENT OF CONSCIOUS PERCEPTION OF THE CONTENT OF LITERARY TEXTS PRESCHOOL CHILD

*Irina Chizhova*

*tutor MBDOU "Kindergarten № 41 "Forest Fairy Tale",  
Russia, Lesosibirsk*

**Аннотация.** В век информационных технологий теряется интерес к художественной литературе. В статье представлен опыт использования технологии продуктивного чтения в практике дошкольного образования для развития у детей осознанного отношения к содержанию художественных текстов, что поможет воспитать в дальнейшем грамотного читателя.

**Abstract.** In the age of information technology lost interest in fiction. The article presents the experience of using the technology of productive reading in the practice of preschool education for the development of children's conscious attitude to the content of literary texts, which will help to educate a literate reader in the future.

**Ключевые слова:** образовательная технология деятельностного типа - технология продуктивного чтения; особенности восприятия; виды текстовой информации; грамотный читатель.

**Keywords:** educational technology of activity type - technology of productive reading; features of perception; types of text information; literate reader.

В век информационных технологий уходят на второй план красота слова, смысл описательных сюжетов в произведениях, глубокий смысл литературных текстов. Людям нужна краткая и точная информация.

Большие тексты их утомляют. От такого постоянного чтения скудеет мысль, мельчает словарный запас, теряется красота русского языка, а он является нашим общим достоянием, которое нужно беречь. Интернет-общение - серьезное испытание для русского языка. Пропадает интерес к книге, читающих литературу становится все меньше.

Вот цитата русского критика Виссариона Григорьевича Белинского из рецензии на книгу Владимира Одоевского «Детские сказки бабушки Ирины» (1840 г.) Белинского В.Г.: «Книга есть жизнь нашего времени. В ней все нуждаются - и старые, и молодые, и деловые, и ничего не делающие; дети – также» [2]. Высказывание особо актуально в наше высокотехнологичное время.

Начинать прививать интерес к книге необходимо с младшего дошкольного возраста. Вот почему задачи, поставленные федеральным государственным стандартом дошкольного образования «...знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы» являются значимыми [5].

Решению этих задач может помочь образовательная технология деятельностного типа - технология продуктивного чтения, разработанная Е.В. Бунеевой, О.В. Чудиловой.

Авторы дают такое определение технологии: «это природосообразная образовательная технология, опирающаяся на законы читательской деятельности и обеспечивающая с помощью конкретных приемов чтения полноценное восприятие и понимание текста читателем, активную читательскую позицию по отношению к тексту и её автору» [6, с. 3].

Понимание текста – важное качество читателя-слушателя, и развивается оно в условиях семейного чтения, занятий по чтению художественной литературы. Недооценка этого этапа на ступени дошкольного образования приводит к тому, что в школу приходит ребенок, возможно, потерянный для чтения: не может объяснить прочитанное литературное произведение, оценить его значимость.

Особенности восприятия художественного произведения читателями отличаются в зависимости от возраста.

В.И. Волынкин, рассуждая о проблеме восприятия у детей дошкольного возраста, выделил следующие его особенности:

- отождествление себя с героями произведений и предметами;
- эмоциональность – дети плохо понимают условность искусства, обнаруживая детскую непосредственность, т. е. «наивный реализм»;
- сюжетное восприятие, когда не происходит движения от явления к сущности и ребенок не всегда видит в художественном образе подтекст, намёк, символ, знак.

Таким образом, умение воспринимать художественное произведение, осознавать наряду с содержанием и элементы художественной выразительности само собой к ребенку не приходит: его надо развивать и воспитывать с самого раннего возраста. При целенаправленном педагогическом руководстве возможно обеспечить восприятие художественного произведения и осознание ребенком и его содержания, и средства художественной выразительности [3, с. 8].

После прочтения текста дошкольники могут рассуждать и оценивать поступки героев, но почувствовать подтекст, намёк, сформулировать задумку автора им бывает сложно, поэтому авторы предлагают более серьезно подходить к работе над текстом произведения и выделяют три вида текстовой информации по И.Р. Гальперину: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую, для удобства называемые фактуальной, концептуальной и подтекстовой информацией.

Фактуальная информация содержит сообщения о фактах, событиях, процессах, которые происходят или будут происходить.

Концептуальная - сообщает читателю понимание отношений между явлениями, их причинно-следственные связи так, как их видит сам автор произведения. Такая информация не всегда выражена с достаточной ясностью. Она даёт возможность и даже настоятельно требует, разных толкований. Это замысел автора плюс его содержательная интерпретация.

Подтекстовая - представляет собой скрытую информацию, которую необходимо переосмысливать, обобщить, исходя из всего текста.

Приведем пример работы с детьми по выявлению подтекстовой и концептуальной информации по сказке Н. Абрамцевой «Сказка о тумане», где выделены три вида текстовой информации.

**Факт.** Поздно вечером далеко за лесом грустил туман. Ему было одиноко. У него никого не было. Так случается. Иногда.

**Подтекст.** Грустный, одинокий туман. У него никого нет.

**Факт.** Туман разорвался на множество клубочков. Получилось видимо-невидимо легких молочно-белых шаров. Это было очень красиво. Но ничуть не весело. Ведь шары просто висели в воздухе, и никто ими не играл.

Потом туман собрал все свои клубочки, взлетел немного над землей и растянулся в чудесный пушистый ковер. Получился замечательный ковер-самолет. Но печаль все равно осталась. Потому что никто никуда не собирался лететь на этом волшебном ковре.

**Подтекст.** Игра его не развлекала, НИКОГО не радовала. Ему было очень печально.

**Факт.** И тогда туман решил, что ему просто необходимо иметь друга. Иначе он испарится от печали. А это гораздо хуже, чем испариться от солнца. Исчезнуть от солнца туману не страшно: ему ведь полагается таять с первыми солнечными лучами и не появляться до вечера. Но исчезнуть, растаять от печали... Это очень, очень обидно.

**Подтекст.** Туману необходим друг. Страшно исчезнуть, не имея друга. Это очень обидно.

**Факт.** — Мы будем замечательно дружить, — ответил туман. — И ты, и я — мы знаем много интересного. Я — потому что могу подняться над землей и все разглядеть. А ты — потому что бежишь далеко, через луг, через лес, и тоже много всего видишь. Вот мы и будем рассказывать друг другу разные разности.

Правда, ты такой густой, что, кроме тебя, я вообще ничего и никого не вижу. Это очень неудобно. Но раз мы друзья — я потерплю.

— Ой, — заволновалась тропинка, — милый туман! Меня из-за тебя совсем не видно! Я не подумала об этом. А как же без меня дедушка лесник найдет свой дом? Прости меня, туман, но мы не можем быть друзьями. Уходи, пожалуйста.

— Я понимаю, — печально сказал туман.

**Подтекст.** Начался поиск друга. Первой встретилась тропинка. Они мечтали, как будут дружить, рассказывать друг другу разные разности. Тропинка готова была терпеть туман, даже если она ничего и никого не больше не видит, ведь они теперь друзья. Но тут тропинка вспоминает, что у неё есть другие обязанности, провожать путника до своего дома. А из-за тумана дедушка лесник не найдет дорогу, поэтому они не могут быть друзьями. У них разные предназначения: туману — прятать, тропинке — указывать путь.

**Факт.** Совсем загрустил туман. Вдруг видит — невдалеке что-то белеет. Туман пригляделся, но было темно и плохо видно. Ведь уже ночь наступила. «Интересно, — думал туман, — кто-то белый, и я — белый. Может быть, мы сумеем подружиться?..»

Туман тихо поплыл к тому, кто белел. Оказалось, что это березы. Целая березовая роща. Листва берез терялась в темноте, а кора стволов казалась в лунном свете еще белее.

**Подтекст.** Вторая встреча состоялась с березами. Ведь они одного цвета, значит, могут подружиться. Но берёзы испугались, что растворятся в тумане, и никто не увидит их красоты, не сможет нами любоваться. Они прогнали туман.

**Факт.** И поплыл печальный туман снова искать друга. А кого? А где? Не знал он. И вдруг видит: в траве что-то маленькое, белое, как клочок тумана, только с длинными ушами и коротеньким хвостиком.

«Ну, уж с этим маленьким пушистым клубочком я обязательно подружусь. Во что бы то ни стало!» — решил туман.

— Заяц! Ну, конечно, ты заяц. Теперь я вижу. А я — туман, — мягко ответил туман. — Ты меня не бойся. Я хочу с тобой дружить. Согласен?

— Согласен. Согласен. Я на все согласен. Потому что я боюсь. Утром начнем дружить.

— Нет, нет, нет, — заволновался туман, — не утром. Сейчас. Утром я расту. Я вообще могу быть только ночью.

**Подтекст.** Третья встреча - с зайчиком. Туман осторожно, как пушистой шапкой, укрыл зайчика. Но зайчик мог дружить только днем, потому что ночью он всего и всех боялся. А туман не мог дружить днем, так как утром, с восходом солнышка, он растает.

**Факт.** Но недолго плакал туман. Скоро услышал он громкое хлопанье сильных крыльев, щелканье сильного клюва, сердитое уханье. А потом увидел желтые-прежелтые яркие круглые глаза. Глаза то ли сердитые, то ли добрые — сразу не скажешь. Мудрая птица опустилась на ветку старой ели.

— Плачешь? — то ли насмешливо, то ли сочувственно спросила сова и добавила: — Глупый...

— Почему глупый? — вздохнул туман.

— Потому что глупо то, что ты говоришь: «Я никому не нужен». Так не бывает. Не бывает, чтобы кто-то не был нужен, просто необходим, хотя бы кому-то одному на свете, — спокойно сказала сова.

**Подтекст.** Отчаявшийся печальный туман встречается сову. Мудрая птица говорит ему, что не бывает так, чтобы кто-то не был нужен, просто необходим, хотя бы кому-то одному на свете. У тумана появляется надежда. Сова помогает туману и приводит его к озеру. Оно нуждается в помощи, так как свет звезд слепит рыб, они не могут спать и поэтому столько слез наплакали, что озеро может выйти из берегов.

**Факт.** — Вот как, — будто бы радушно сказала сова и улетела. А туман? Туман повис над озером и укрыл его плотным пушистым ковром-одеялом. Яркие лучи прекрасных, но немного беззаботных звезд тонули, терялись в клубах тумана, и не мешали спать ни одной, даже самой беспокойной рыбке.

— Спасибо тебе, — сказала озеро туману, — спасибо. Ты спас моих рыб и меня. Ты настоящий друг.

**Подтекст.** Туман помогает озеру и рыбкам и слышит признание, что он настоящий друг. Для него это неожиданно. Туман немного растерян, смущен.



**Факт.** — Да нет, — смутился туман. — Спасибо тебе.

— Мне? — очень удивилось озеро. — За что?

— За то, что я тебе нужен, — ответил туман.

**Подтекст.** Он благодарит озеро за то, что он, наконец-то, оказался кому-то нужным, его не прогонят, и с ним будут дорожить.

**Факт.** Вот и все. Теперь, когда ты увидишь над озером белые клубы тумана, ты поймешь, что все в порядке: рыбы спят, а два друга, туман и озеро, о чем-то беседуют. Или молчат. Но вдвоем.

**Подтекст.** Туман и озеро нашли друг друга, оказались нужными друг другу. Им хорошо вдвоём и разговаривать, и молчать.

**Концепт.** – основная идея текста, авторский замысел.

Основная идея текста состоит в том, чтобы показать читателю, что одиночество - это страдание, печаль. Ничего без друга не радуется: ни игра с самим собой, ни наблюдения...

Поиск настоящего друга – не легкое дело. Можно и ошибиться, даже если ты и хочешь дружить. Но появляются обстоятельства, мешающие дружбе, делающие её невозможной. Но никогда не надо отчаиваться. Всегда найдется кто-то, кто может подсказать, у кого можно спросить совета. Надежда всегда есть. Но нужно уметь быть другом. Это тоже настоящая наука, оказаться нужными друг другу. Друг всегда придет на помощь, не подведет.

Авторский замысел можно выразить и кратко пословицей: «нет друга – ищи, а найдешь - береги».

Таким образом, использование технологии продуктивного чтения в практике дошкольного образования позволит расширить возможности по развитию осознанного восприятия содержания художественных текстов детьми дошкольного возраста, приучит их размышлять, высказывать свое мнение, задавать вопросы и, в дальнейшем, воспитать грамотного читателя.

Английский философ, историк, политический деятель Фрэнсис Бекон писал, что книги - корабли мысли, странствующие по волнам времени и бережно несущие свой драгоценный груз от поколения к поколению. Не дадим прерваться ниточке времени, поможем кораблям доставить свой драгоценный груз как можно большему количеству читателей.

### Список литературы:

1. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Технология продуктивного чтения: её сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста. - М.: Баласс, 2014. – 43 с.
2. Популярная энциклопедия Dslov.ru.

3. Сайт МегаЛекции. Особенности восприятия детьми разного возраста художественных произведений, с. 8.
4. Сайт «Школа 2100». С.В. Паршина. Материалы вебинара «Книги как корабли мысли. Концептуальные основы Технологии продуктивного чтения-слушания».
5. ФГОС ДО - Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155, г. Москва.
6. Чиндилова О.В., Бунеева Е.В. Технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельностного типа. - Начальная школа плюс До и После, № 8, 2012, с. 3-9.

### 1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА ТЕХНИКУМА В СОЦИАЛЬНОМ ПАРТНЕРСТВЕ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ

*Алференко Дмитрий Анатольевич*

*директор  
ЧОУ ПО «Кемеровский кооперативный техникум»,  
РФ, г. Кемерово*

#### MODELING THE PROCESS OF FORMATION OF COMPETITIVENESS OF A TECHNICAL SCHOOL STUDENT IN A SOCIAL PARTNERSHIP WITH EMPLOYERS

*Dmitry Alferenko*

*director, Kemerovo Cooperative College,  
Russia, Kemerovo*

**Аннотация.** В статье представлена модель формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями, как системно-целостное образование, состоящее из следующих взаимосвязанных блоков: детерминирующего, целевого; содержательного; процессуального, результативного, а также педагогических условий.

**Abstract.** The article presents a model for the formation of the competitiveness of a technical college student in social partnership with employers, as a system-holistic education consisting of the following interrelated units: determinative, target; meaningful; procedural, effective, and pedagogical conditions.

**Ключевые слова:** модель; формирование; конкурентоспособность; студент; социальное партнерство; техникум; работодатели.

**Keywords:** model; formation; competitiveness; student; social partnership; technical school; employers.

Для достижения диссертационных исследовательских целей и задач в последнее время ученые-изыскатели достаточно массово обращаются к моделированию изучаемых ими педагогических процессов и явлений, как весьма эффективному способу познания. Не является исключением и проводимое нами диссертационное исследование, в котором «моделирование процесса формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями» используется как «специфический способ познания, при котором одна система (объект исследования) воспроизводится в другой – в модели» [11, с. 46]. При этом «модель процесса формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями» являет собой искусственный объект, который находится в «объективном соответствии с исследуемым объектом, способен его замещать на определенных этапах познания, и давать в процессе исследования некоторую допускающую опытную проверку информации, переводимую по установленным правилам в информацию о самом исследуемом объекте» [6, с. 37]. Она предназначена для выполнения объяснительной, интерпретаторской и критериальной функций.

Основой для создания модели процесса формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями выступает идея содержательного и организационного перевода на иной уровень данного процесса путем интеграции возможностей техникума, работодателей и внутренних резервов личности студента. Такая модель представляет собой системно-целостное образование, состоящее из следующих взаимосвязанных блоков: детерминирующего, целевого; содержательного; процессуального, результативного, а также педагогических условий.

В качестве *детерминирующего блока* данной модели выступает социальный заказ современной личности, общества, государства, образования и производства.

*Целевой блок* этой модели представлен:

- целью – формированием конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями;
- методологическим основанием – компетентностным и деятельностным подходами.

В данном блоке «цель» – «это мысленное (идеальное) предвосхищение результата, ради которого осуществляются действия» [5, с. 51]. Она направляет последующие действия, интегрирует и упорядочивает их, служит основой для оценки сформированности конкурентоспособности студента техникума путем сопоставления намеченных и реально достигнутых результатов этом процессе.

Ключевой идеей использования компетентностного и деятельностного подходов в качестве методологического основания данной модели выступает усиление конкурентно-ориентированной направленности профессиональной подготовки студентов техникума, обуславливающей приобретение студентами конкурентного опыта в условиях профессиональной деятельности.

*Содержательный блок* модели процесса формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями охватывает содержание профессиональной подготовки студента техникума, установленное Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования и дополнительными специальными курсами, интегрированное с компонентами конкурентоспособности этого студента. Структурно представляя в модели в виде следующих содержательных элементов: когнитивного, воспитательного, аксиологического, нормативно-семиотического, деятельностного.

*Процессуальный блок* данной модели включает в себе процессное осуществление формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями, претворяемое, прежде всего, через:

- студенческие производственные (профессиональные) практики и учебно-производственную деятельность;
- методику, используемую профессионально-педагогическими работниками и представителями работодателей;
- этапизацию формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями (пропедевтический этап, основной этап, заключительный этап).

Коротко остановимся на каждой из этих составляющих процессного блока модели формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями.

Традиционная составляющая профессиональной подготовки студента техникума – производственные (профессиональные) практики – наделяется в модели обновленным смыслом и значением в контексте формирования его конкурентоспособности, становясь наиболее значимым элементом этого специфического процесса, в том числе, за счет широкого внедрения учебно-производственной деятельности студента.

Методика формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями, используемая профессионально-педагогическими работниками и представителями работодателей, представляет собой модернизированный образовательный ресурс по усвоению необходимых студенту компетенций конкурентоспособности.

Следует акцентировать внимание на то, что процесс формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями является целостным и непрерывным. Его этапизация носит условный характер. Она предназначена исключительно для отражения функциональных характеристик данного процесса и не должна ассоциироваться с уровнями сформированной конкурентоспособности студента техникума.

Так, на пропедевтическом этапе студенту техникума предлагают познакомиться со значительным массивом информации и видеофильмами, посвященному конкурентоспособности, жизненного пути известных профессионалов и выпускников техникума. Ему рекомендуется провести анализ своих конкурентных преимуществ и окружающих факторов, после чего совместно со специалистом отдела развития профессиональной карьеры составляется программа формирования и развития тех или иных личностных и профессиональных качеств.

На основном этапе – осваивается опыт конкурентоспособности в социальном партнерстве с работодателями. Его наполнение определяется специфическими особенностями изучаемой профессиональной сферой и окружающей конкурентной средой.

На заключительном этапе – продолжается освоение опыта, осуществляется по этому поводу рефлексия, корректируется процесс формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями.

*Результативный блок модели представлен:*

- критериями эффективности формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями (мотивационно-ценностным, когнитивно-познавательным, операционно-поведенческим, психофизиологическим, социально-профессиональным);
- уровневыми характеристиками сформированности конкурентоспособности студента техникума.
- прогнозируемым результатом.

Остановимся коротко на каждой из этих блоковых составляющих.

Под «критерием» (от греч. «criterion» – мерило) понимается «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило суждения, оценки» [3, с. 450],

В нашей модели (в силу сложности и многоаспектности феномена «конкурентоспособность студента техникума») используется группа критериев, которая в своей совокупности наиболее полно позволяет осуществить оценку сформированной конкурентоспособности студента техникума.

Мотивационно-ценностный критерий отражает комплекс мотивационных, ценностных и смысловых установок студентов колледжа в процессе формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями.

Когнитивно-познавательный критерий – комплекс профессиональных представлений и знаний студентов колледжа, необходимых ему для эффективного формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями.

Операционно-поведенческий критерий – комплекс профессиональных поведенческих паттернов; приёмов, методов и способов практических профессиональных действий, необходимых ему для эффективного формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями.

Психофизиологический критерий – совокупность психофизиологических свойств личности студента техникума, способствующих эффективному формированию его конкурентоспособности в социальном партнерстве с работодателями.

Социально-профессиональных критерий – совокупность социально-профессиональных личностных качеств студента техникума, способствующих эффективному формированию его конкурентоспособности в социальном партнерстве с работодателями.

Для практического измерения критериальных признаков нами отобран комплекс их показателей.

Уровни сформированности конкурентоспособности студента техникума в нашей модели отражают степень проявления тех или иных критериальных показателей. Мы выделили три таких уровня: низкий, средний, высокий.

Эффективное формирование конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями обусловлено наличием ряда *педагогических условий*, под которыми в нашем исследовании понимается «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [7, с. 45].

При их выявлении нами были изучены научные позиции ряда ученых, связанных с данной проблематикой [1; 2; 4; 8; 9; 10 и др.]. Основываясь на них, мы полагаем следующее. Эффективному формированию конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями будут способствовать следующие педагогические условия:

- 1) организация конкуренто-развивающей интегрированной образовательной среды;

2) создание системы наставничества как части целостного образовательного процесса;

3) применение кластерного подхода в межсекторальном взаимодействии его основных субъектов.

В заключении заметим, что в рамках данной публикации представлена лишь общая структура модели формирования конкурентоспособности студента техникума в социальном партнерстве с работодателями. Более подробная конкретизация компонентов данной модели будет осуществлена в других наших публикациях.

### Список литературы:

1. Ангеловский А.А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.А. Ангеловский. – Магнитогорск, 2004. – 193 с.
2. Ахметшин Р.Я. Педагогические условия формирования конкурентоспособной личности студентов средних специальных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Р.Я. Ахметшин. – Уфа, 2001. – 156 с.
3. Большая советская энциклопедия: в 30 т. [Текст]. – М.: Сов. энциклопедия, 1970-1978. – Т. 12. – 760 с.
4. Гришин А.В. Развитие конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы на основе актуализации социально-педагогической инициативы: монография [Текст] / А.В. Гришин. – Челябинск, ЧИРПО, 2009. – 258 с.
5. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся [Текст] / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 46-61.
6. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук [Текст] / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997. – 56 с.
7. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований [Текст] / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
8. Соловьева Ю.В. Формирование конкурентоспособности студента в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Ю.В. Соловьева. – Оренбург, 2005. – 188 с.
9. Титова О.А. Формирование конкурентоспособной личности в условиях современного образования [Текст] / О.А. Титова // Молодой ученый. – 2016. – №16 (120) – С. 57-60.
10. Шишкина Л.С. Формирование конкурентоспособности студентов в условиях губернского колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л.С. Шишкина. – Казань, 2006. – 24 с.
11. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методология проблем современной науки [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.



## ПРОГРАММНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СТАТИСТИЧЕСКИХ РАСПРЕДЕЛЕНИЙ В КУРСЕ ФИЗИКИ

*Бирюкова Ирина Петровна*

*канд. пед. наук, доцент, Военный учебно-научный центр  
Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия  
имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,  
РФ, г. Воронеж*

## SOFTWARE AND INFORMATION SYSTEM FOR STUDYING STATISTICAL DISTRIBUTIONS IN THE COURSE OF PHYSICS

*Irina Biryukova*

*candidate of Science, associate professor,  
Military Educational and Scientific Center of the Air Force  
«N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy»,  
Russia, Voronezh*

**Аннотация.** Описывается комплекс программно-информационных средств для изучения статистических распределений. Комплекс включает программы для моделирования распределений Гаусса, Максвелла и Больцмана, теоретический материал, многоуровневую систему учебно-исследовательских задач и указания к их выполнению, контрольные вопросы и тесты.

**Abstract.** The paper describes a system of applications which is designed for studying statistical distributions. The system includes programs for simulating the Gaussian, Maxwell and Boltzmann distributions, the theoretical material, a multi-level system of research tasks and instructions to implement them, checking questions and tests.

**Ключевые слова:** математическое моделирование; обучающее программное обеспечение; статистические распределения.

**Keywords:** computer simulation; educational software; statistical distributions.

При изучении основ статистической физики студенты первого курса нефизических направлений подготовки сталкиваются со значительными трудностями вследствие того, что они в недостаточной степени владеют понятиями теории вероятности и математической статистики. Поэтому для изучения основных статистических распределений, используемых в молекулярной физике, разработан программно-информационный комплекс, который включает компьютерные модели изучаемых статистических распределений, программное обеспечение для организации познавательной деятельности обучающихся, теоретический материал в виде гипертекстовой структуры, иллюстраций, видеофрагментов, материал для самоконтроля, содержащий вопросы и тестовые задания. Данный комплекс предоставляет средства для освоения методов теоретического и экспериментального исследования статистических распределений; формирования системы знаний физических законов, описывающих состояния систем большого числа частиц; приобретения навыков планирования и выполнения экспериментов, обработки и анализа полученных результатов; ознакомления с методами компьютерного моделирования случайных явлений.

Для усвоения необходимых при изучении статистической физики понятий теории вероятностей и математической статистики, а также методов обработки и наглядного представления статистических данных, оценки параметров распределений вероятностей случайных величин моделируется распределение частиц по ячейкам доски Гальтона [1], которое считается нормальным. Для наглядного представления результатов моделирования автоматически рисуется график, представляющий «мгновенную фотографию» частиц, пролетевших через рассеиватели, а также строится соответствующая результатам моделирования гистограмма, и выводится график плотности вероятности распределения Гаусса с теми же параметрами. Программа позволяет изменять математическое ожидание и дисперсию рассматриваемой случайной величины, количество частиц, число и границы ячеек (интервалов дискретизации).

С помощью рассматриваемой программы изучается влияние математического ожидания и дисперсии на вид нормального распределения, а также влияние числа частиц на проявление статистических закономерностей. В результате работы с данной программой студенты не только формируют навыки обработки статистических данных, но и в практической деятельности усваивают смысл понятий: случайная величина, относительная частота появления значения случайной величины, вероятность, закон распределения вероятностей, математическое ожидание, дисперсия.

Для организации познавательной деятельности обучающихся составлена многоуровневая система учебно-исследовательских заданий,

предполагающих проведение вычислительных экспериментов с помощью рассматриваемой компьютерной программы, а также выполнение экспериментов на лабораторной установке «Доска Гальтона» и сопоставление результатов моделирования с реальными экспериментами.

Теоретическое изучение распределения Максвелла можно сделать более наглядным и целенаправленным на основе системы расчетных задач, решаемых с помощью компьютерных программ, автоматизирующих вычисления по формулам и построение графиков. Численный анализ формул, сопровождающийся интерактивным построением графиков, позволяет усвоить в практической деятельности или субъективно «открыть» закономерности данного распределения. В связи с этим для изучения распределения Максвелла молекул идеального газа по скоростям и энергиям теплового движения разработана система расчетных заданий, включающая три группы заданий, направленных на то, чтобы сосредоточить внимание обучающихся на наиболее важных свойствах этого распределения.

Первая группа задач касается выяснения смысла функции распределения и содержит задания на нахождение доли молекул газа, имеющих скорость из единичных интервалов вблизи различных значений скоростей и сравнения полученных результатов в области максимума функции распределения с результатами при больших и малых скоростях. Предлагаются также задания на оценку доли или числа молекул, скорости которых лежат в заданных интервалах, по площади под графиком функции распределения.

Вторая группа заданий предлагается для изучения зависимости вида распределения Максвелла от температуры и молярной массы газа. Например, студенты изменяют температуру газа и следят за изменениями, происходящими с графиком распределения молекул по скоростям, определяя, как изменяется положение и величина максимума функции распределения, значение наиболее вероятной скорости и значение скорости, начиная с которого вероятность того, что молекулы газа имеют скорость вблизи этого значения, практически равна нулю. Вычисляется также количество молекул, скорости которых лежат в интервале заданной длины в области малых скоростей. Определяется, как зависит это количество от температуры. Аналогичное задание выполняется для интервала такой же величины в области больших температур. Затем проводится исследование зависимости распределения Максвелла по скоростям от молярной массы (или массы молекулы) газа. Подобное исследование проводится также для изучения зависимости распределения Максвелла молекул идеального газа по энергиям теплового движения от температуры.

Третья группа заданий предназначена для освоения методов применения распределения Максвелла для нахождения усредненных

характеристик теплового движения частиц и макропараметров идеального газа. Задания предполагают вычисления средних и средних квадратичных скоростей движения молекул, а также давления газа при различных условиях. Ставятся также задачи определения количества молекул, имеющих скорости из заданных интервалов.

Для практического изучения распределения Больцмана используются компьютерные программы, демонстрирующие тепловое движение молекул газов с различной молярной массой в гравитационном поле Земли [2]. Предлагаются следующие задания: изучить, как изменяется распределение молекул газа по высотам при изменении температуры газа; изучить, как изменяется распределение молекул газа по высотам при изменении массы молекул газа; рассчитать концентрацию молекул и давление газа на заданной высоте; исследовать влияние числа молекул на точность оценки вида распределения.

Для организации практического исследования рассмотренных статистических распределений представлена система учебно-исследовательских заданий различного уровня сложности с методическими указаниями к их выполнению. В разделе «Выполнение экспериментов» обучающиеся имеют возможность выбрать необходимую модель и провести по ней вычислительные эксперименты. Имеется также возможность подключать средства Microsoft Office Excel, с помощью которых можно обработать полученные статистические данные, оценить параметры распределений и построить гистограммы по готовым программам или составить новые.

Программный модуль для самопроверки содержит контрольные вопросы по каждому разделу теоретического материала и тестовые задания. По каждому вопросу и тестовому заданию имеется возможность посмотреть правильные ответы и получить помощь. Для работы с программным комплексом не требуется дополнительное обучение и достаточно знаний стандартных интерфейсов Internet Explorer и Microsoft Office Excel.

Разработанный программно-информационный комплекс может применяться в лекционном курсе физики, в физическом практикуме, для самостоятельной работы студентов и при дистанционном обучении.

### **Список литературы:**

1. Бирюкова И.П., Герасимов А.А. Программно-информационный комплекс для моделирования и изучения распределения Гаусса. Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. 2017. Т. 5. № 7-1 (33-1). С. 244-246.
2. Шуваев М.А., Бирюкова И.П. Электронное учебно-методическое пособие "Изучение распределения Больцмана". Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. 2015. Т. 3. № 5-1 (16-1). С. 352-355.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА  
«МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ»**

*Шаронова Евгения Геннадьевна*

*канд. пед. наук, доцент, ЧГПУ им. И.Я. Яковлева,  
РФ, г. Чебоксары*

**THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE  
OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES  
IN THE PROCESS OF TEACHING THE COURSE  
"METHODS OF TEACHING BIOLOGY»**

*Evgenia Sharonova*

*candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,  
I. Yakovlev CHSPU,  
Russia, Cheboksary*

**Аннотация.** Рассмотрены теоретические основы понятий «компетентностный подход», «профессионально-педагогическая компетентность», «профессиональная компетенция», определены структурные компоненты, приведены примеры заданий, позволяющих формировать профессиональные компетенции, рассмотрена диагностика профессиональных компетенций студентов педагогического вуза в процессе преподавания курса «Методика обучения биологии».

**Abstract.** The theoretical foundations of the concepts of "competent approach", "professional-pedagogical competence", "professional competence" are considered, the structural components are defined, the examples of tasks that allow to form professional competence are given, the diagnostics of professional competence of students of pedagogical University in the process of teaching the course "Methodology of biology education" is considered.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентность, компетенции, профессиональные компетенции, студенты педагогического вуза, методика обучения биологии.

**Keywords:** competence approach; competence; competence; professional competence; students of pedagogical high school; method of teaching biology.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования ставит перед вузами, в том числе и педагогическими, задачи освоения бакалаврами ряда компетенций. Анализ проблемы разработки теории компетентностного подхода (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя), изучение научных работ по идентификации такие понятия как «компетенция и компетентность» (В.И. Байденко, В.А. Болотов, и др.), подходов к определению понятия «профессиональная компетентность» (А.А. Вербицкий, С.Б. Гершунский), «профессиональная компетентность учителя» (Н.В. Кузьмина, С.Н. Слостенин) позволили выявить, что под компетентностным подходом в образовании сегодня понимается метод моделирования результатов образования как норм его качества, что означает отражение в системном и целостном виде образа результата образования; формирование результатов как признаков готовности выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции; определение структуры последних [1, с. 29]. Компетентностный подход к исследованию проблем педагогического образования – это совокупность теоретико-методологических положений и организационно педагогических мер, направленных на создание условий для освоения и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности учителя в профессиональной деятельности [3, с. 115].

Анализ подходов к определению понятий компетенция и компетентность (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, А.В. Тутолмин и др.) позволил нам сделать вывод о том, что оба понятия являются интегральными характеристиками уровня и качества подготовленности специалиста к профессиональной деятельности. Рассматривая будущего учителя, компетенция определяет норму подготовленности будущего учителя к труду, а компетентность – уже сформированные у специалиста теоретическая, основанная на знаниях, и практическая, подкреплённая опытом деятельности, готовность к реальной образовательной и воспитательной работе в школе [5, с. 36]. А.А. Вербицкий показано, что качественное формирование профессиональных компетенций в сфере образования должно осуществляться в двух контекстах – предметном (относящимся к содержанию профессиональной деятельности) и социальном (относящихся к сфере социальных профессиональных взаимодействий) [2, с. 12]. Г.В. Мухамедзянова отмечает, что «компетентность» это условное понятие, рассматриваемое как интегративное качество личности, влияющее на его готовность обучаться всю жизнь; способность к применению теоретических знаний в профессиональной деятельности. Основные характеристики профессиональной компетент-

ности – это опыт профессиональной деятельности, креативность, когнитивность, коммуникативность» [4, с. 3]. Психолого-педагогический аспект профессионально-педагогической компетентности рассмотрен Б.С. Гершунским, Н.В. Кухаревым и др., которые определяют профессиональную компетентность как совокупность научно-теоретической, практической и личностной готовности. Таким образом, «компетентность» представляет сочетание теоретического блока, характеризующего круг знаний по данному предмету, операционно-деятельностного (практического), представляющего сочетание способов и умений реализации знаний и личностно-психологического блока, отражающего интеллектуальные, мотивационные, ценностные, эмоционально-волевые аспекты психики человека. На основании анализа подходов к определению понятий «компетентность» и «компетентность» мы можем говорить о том, что профессиональные компетентности, которые формируются в стенах вуза, переходят в компетентность только в случае теоретической и практической готовности будущего учителя. В связи с этим возникает проблема, когда выпускник вуза, обладая достаточным уровнем теоретической готовности, имеет проблемы с практической готовностью к процессу преподавания базовых дисциплин.

Исследование по формированию теоретической и практической готовности к профессионально-педагогической деятельности проводилось нами на базе ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И.Я. Яковлева в процессе освоения дисциплины «Методика обучения биологии» раздела «Человек и его здоровье».

Рабочая программа курса «Методика обучения биологии» предусматривает овладение бакалаврами следующих профессиональных компетенций: готовностью реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК 1); способностью использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК 2); способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК 3); способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов (ПК 4); способностью осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК 5); готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК 6); способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности (ПК 7).

Освоение студентами требуемых компетенций проводится и в рамках изучения такого раздела биологии как «Человек и его здоровье». Для реализации компетенций нами были проведены следующие формы занятий: изучение нормативных документов содержания биологического образования; изучение ФГОС ООО, анализ современных линий учебников по разделу «Человек и его здоровье», знакомство с УМК по разделу «Человек и его здоровье», многообразием методических разработок, рабочих тетрадей и тестовых заданий для школьников; планирование и проектирование рабочей программы по разделу «Человек и его здоровье», демонстрация фрагментов уроков в соответствии с требованиями ФГОС ООО; демонстрация фрагментов уроков с использованием современных методов (проблемно-поисковые, исследовательские) и технологий обучения (проектная технология, технология проблемного обучения, интерактивные технологии, технологии ЛОС и ЛОК); анализ воспитательного потенциала уроков биологии по разделу «Человек и его здоровье»; определение воспитательных возможностей внеурочной (самонаблюдения, домашняя работа) и внеклассной (система мероприятий, экскурсий, кружковых занятий) деятельности по разделу «Человек и его здоровье»; индивидуальная, групповая и микрогрупповая работа по освоению личностных метапредметных и предметных результатов; межпредметное взаимодействие в процессе освоения дисциплины (педагогика, психология, биология); проектная и исследовательская деятельность по разделу «Человек и его здоровье»; участие во внеаудиторной деятельности (биологический вечер, студенческий кружок биологии, участие в олимпиадах и конкурсах); научно-исследовательская деятельность (курсовые работы и ВКР); разработка сценариев мероприятий по профориентации школьников; проведение профориентационной работы со школьниками; совместная групповая и микрогрупповая работа (аудиторная и внеаудиторная) со студентами и преподавателями по разделу «Человек и его здоровье»; проведение лабораторных работ, опытов и наблюдений, самонаблюдений. Разнообразие форм организации процесса обучения студентов по разделу «Человек и его здоровье» позволяет повысить эффективность формирования требуемых компетенций.

Диагностика их сформированности происходит в несколько этапов. Первый этап (входная диагностика) проводится через анкетирование студентов. Второй этап диагностики (текущая диагностика) происходит в процессе изучения дисциплины. Итоговая диагностика сформированности профессиональных компетенций выявляется на экзамене.



В результате ответов на проблемные практические задания и решение методических и педагогических задач выявляется уровень сформированности профессиональных компетенций, которые позволят будущему учителю реализовать свой творческий потенциал на педагогической практике и в дальнейшей профессиональной деятельности. Таким образом, разнообразие форм организации процесса обучения студентов педагогического вуза, использование современных методов и педагогических технологий, комплексная систематическая диагностика уровня сформированности профессиональных компетенций дает возможность получения на выходе высококвалифицированного специалиста, способного решать теоретические и практические задачи преподавания биологии.

### Список литературы:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Даутова О.Б. Компетентностный подход в педагогическом образовании: лекции для слушателей ФПК. – СПб.: КАРО, 2007. – 178 с.
4. Мухамедзянова Г.В. Подготовка профессионально компетентного специалиста как составляющая рыночных отношений / Подготовка компетентного специалиста в условиях образовательного кластера: модели, технологии, качество. Материалы международной научно-практической конференции / под. ред. Е.А. Корчагина, Р. Сафина. – Казань: РИЦ «Школа», 2009. – С. 3-8.
5. Тутолмин А.В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.В. Тутолмин. – Чебоксары, 2009. – 492 с.

## РАЗДЕЛ 2.

### ПСИХОЛОГИЯ

#### 2.1. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### РАБОТА С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ГРАНИЦАМИ ЛИЧНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ

*Красовская Наталия Рудольфовна*

*канд. психол. наук,  
Аппарат Государственной Думы ФС РФ*

*Мустафаева Мариам Абдурахмановна*

*Психолог-консультант АО «Контекс»,  
диссертант университета "Одлар Юрду",  
Азербайджан, г. Баку*

#### WORK WITH THE PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES OF THE PERSON USING METAPHORICAL ASSOCIATIVE CARDS

*Nataliia Krasovskaia*

*Candidate of Psychological Sciences,  
Central Office of the State Duma of the Federal Assembly  
of the Russian Federation*

*Mariam Mustafaeva*

*Consultant Psychologist, Konteks JSC,  
Dissertator of Odlar Yurdu University,  
Azerbaijan, Baku*

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам психотерапии нарушения психологических границ личности. Рассматриваются возможности использования ассоциативных метафорических карт в работе с кризисом, обусловленным нарушением личностных границ. Приводится пример работы с исследованием и трансформацией границ личности.

**Abstract.** The article is devoted to the problems of psychotherapy of violation of the psychological boundaries of the person. The possibilities of using associative metaphorical cards in dealing with a crisis caused by the violation of personal boundaries are considered. There is an example of working with the investigation and transformation of the boundaries of the person.

**Ключевые слова:** метафорические ассоциативные карты; психологические границы личности; кризис.

**Keywords:** metaphorical associative cards; psychological boundaries of the person; crisis.

Высокая скорость и интенсивность процессов, происходящих в современном обществе актуализирует проблему психологических границ личности, предъявляя особые требования к их устойчивости и динамизму, поскольку в обществе высоки требования к автономии, свободе и ответственности каждого индивидуума.

Вопрос о формировании и трансформации в течение жизни человека его психологических границ представляет из себя задачу постоянного самоопределения и соотношения «мира Я» и мира «не-Я» личности.

Изучение психологической литературы демонстрирует, что исследование психологических границ берет свое начало лишь в 20 веке, до этого исследовались лишь границы нормы и патологии с позиций психиатрии.

Понятие «гранцы» впервые обозначает в своих работах К. Левин, исследуя «психологическое поле индивида» - то есть поле реализации его возможностей в имеющемся жизненном пространстве [1]. По его мнению, функция границы – это изоляция одной области психологического поля от другой, а также его функция состоит в том, что она создает связь между близлежащими областями. Прочность границы детерминируется такими чертами пространственно выделенных областей, как их напряжённость (которая определяется давлением потребностей момента) и «близость к Я» (число областей, разделяющих данную область и Я). Наличие психологических границ определяется человеком как состояние внутреннего равновесия и покоя, проявляясь в толерантности по отношению к другим людям. В ситуациях нарушения границ личности возникает и нарастает агрессия, тревога и страх.

Вопрос о психологических границах поднимается во многих исследованиях в области психологии, изучающих человеческое "Я". Это понятие часто присутствует в работах психологов гуманистического и экзистенциального направлений.

В российской психологии в исследованиях С.К. Нартова-Бочавер рассматриваются границы личности в рамках структуры её психологического пространства [4]. В качестве «пограничной зоны» предлагается рассматривать «границу контакта» — то есть сферы, где «встречаются» организм и среда. Процесс контакта может происходить только на данной границе, поскольку взаимодействие происходит между субъектом и тем, что он воспринимает в данный момент как «не Я».

В процессе развития личности происходит трансформация и развитие ее границ. Если индивид является психологически здоровым и обладающим зрелой личностью, то его границы будут устойчивыми и динамичными, что позволяет ему выстраивать отношения с другими субъектами, проявлять гибкость и сохранять при этом автономию. Если личность способна к одиночеству, это является показателем ее зрелости.

Создание границ личности начинается с момента рождения человека, а их развитие происходит в течение всей его жизни. Гибкость границ личности является необходимым условием для сохранения психологического равновесия в разных жизненных ситуациях.

Когда жизнь человека полна и насыщенная значимыми переживаниями, его границы расширяются, обогащая личность и помогая ей выйти в другое измерение [3]. Посредством психологических границ личность регулирует степень доступности и открытости собственного психического содержания [5].

Если границы избыточно проницаемы, то можно говорить о невротически организованной личности, при этом появляется неспособность к автономии, зависимость от другого человека и формирование симбиотических отношений.

Границы могут быть помещены вовнутрь и быть очень жёсткими, ригидными и слабопроницаемыми, и человек не способен к реальному контакту. Такая личность отрицает действительность, свои чувства, желания, представления о мире и о себе. Отношения характеризуются как обесценивающие [2].

Рассмотрим работу с исследованием и установлением границ на примере терапевтического случая.

Клиентка, 30 лет, преподаватель иностранного языка, разведена, имеет сына 4,5 лет.

Обратилась с запросом — научиться строить гармоничные отношения с мужчиной.

В целях анализа проблемной ситуации и уточнения запроса была использована колода МАК «Про тебя», техника «Мост». На просьбу консультанта выбрать карту, которая отражает ее настоящее состояние и рассказать о своих чувствах в связи с этим, клиентка выбирает две карты из колоды и рассказывает о себе следующее:

Клиентка: (Описание карты 1.) Я выросла без отца. Мы жили вдвоем с мамой. Несмотря на то, что она – моя мама, в отношениях с ней я всегда чувствовала себя старшей.



**Рисунок 1. Карта 1**

Я привыкла все делать сама. Самые важные решения в нашей семье принимала я, и ответственность за наш с мамой общий бюджет и основные затраты я тоже брала на себя. Я много работаю. Работаю все время, которое не посвящаю сыну. Буквально все тащу на себе и почти не отдыхаю. Не привыкла просить о помощи, и, если честно, не умею этого делать.

(Описание карты 2.) Постоянные ожидания и чувство одиночества. Как будто жизнь проходит мимо меня, а я сижу и жду чего-то.



**Рисунок 2. Карта 2**

Консультант: «Чего вы бы хотели вместо этого? Какие чувства вам дадут знать о том, что ваша жизнь и ваши отношения с партнером складываются именно так, как вам бы хотелось? Выберите из колоды карту, которая отражает желаемое вами состояние»

Клиентка:

Описание карты 3. Я хочу быть в паре с мужчиной. Хочу путешествовать и иметь для этого достаточно времени и денег. Мое спокойное состояние станет маркером того, что я достигла желаемого результата.



**Рисунок 3. Карта 3**

Консультант: «Что вам мешает быть спокойной сейчас? Что является препятствием для достижения этого состояния? Какая карта может помочь вам описать это препятствие?»

Клиентка выбирает две карты.

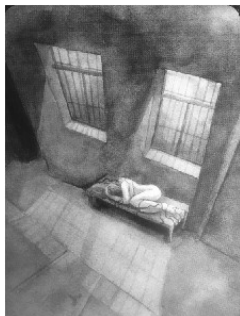
Клиентка: (Описание карты 4.) На этой карте изображен человек, примеряющий маски. Для меня она символизирует неискренность тех, кого я считала близкими мне людьми. Я имею ввиду моего бывшего мужа и свекровь. Прожив с мужем 1,5 года, я почувствовала себя обманутой. Я узнала, что он наркозависим. И это было первым большим обманом.



**Рисунок 4. Карта 4**

За ним последовал следующий. Несмотря на то, что мой муж хорошо зарабатывал, ремонт квартиры, в которой мы жили, делался за наш общий счет. Наш вклад был равным. Но, так как юридически квартира была оформлена на свекровь, то при разводе я ничего не получила, и мы с ребенком остались без жилья.

(Описание карты 5.) Это мое состояние покинутости и одиночества. Уйти от мужа – было моим решением.



**Рисунок 5. Карта 5**

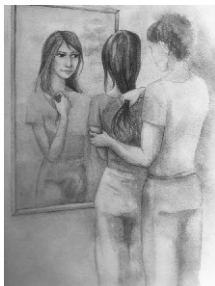
Он сам и близкие родственники упрекали меня в том, что я не осталась, чтобы помочь ему справиться с зависимостью. Но я ушла, потому что не чувствовала в себе такой силы, чтобы помочь ему в этом. Мне самой эмоционально было очень трудно находиться рядом с зависимым человеком, но главное - я боялась за психологическое состояние нашего с ним общего ребенка.

И все же, несмотря на то, что я сама решила развестись, страх остаться без мужской поддержки и ощущение, что я осталась где-то на обочине жизни, которая проходит мимо, постоянно сопутствует мне.

Консультант: «Чего вам не хватает для того, чтобы достичь желаемого? Какой ресурс может помочь вам достичь цели? Выберите пожалуйста карту, которая символизирует для вас этот ресурс»

Клиентка выбирает три карты.

Клиентка: (Описание карты 6.) Мужчина рядом, который поддерживал бы эмоционально и финансово.



**Рисунок 6. Карта 6**

(Описание карты 7.) Удача, в том числе финансовая. Мне нужны средства для того, чтобы я смогла вырастить сына и дать ему достойное образование.



**Рисунок 7. Карта 7**

(Описание карты 8.) Мне не хватает времени и денег для творчества. Я люблю вязать, вышивать, рисовать. Буду счастлива, если смогу этим заниматься.



**Рисунок 8. Карта 8**



На одной из последующих консультаций для исследования бессознательных стратегий клиентки и критериев выбора ею партнера, была использована колода «Кнуты и пряники» и техника «Три на три».

Консультант: «Выберите три наиболее близких вам высказывания, с которыми вы согласны, либо состояния, которые являются для вас наиболее ресурсными. Подберите карты, иллюстрирующие эти высказывания».

Клиентка выбирает три карты.

Клиентка: (Описание карты 9.) Обретение. Для меня наиболее важным является обретение нужного мне внутреннего состояния. Это похоже на праздник в душе.



**Рисунок 9. Карта 9**

(Описание карты 10.) Ощущение освобождения. Это освобождение от финансовых проблем и бытовых забот. Когда я смогу спокойно засыпать, не тревожась о завтрашнем дне. Когда смогу радоваться жизни, путешествовать, не боясь потратить последнее.



**Рисунок 10. Карта 10**

(Описание карты 11.) Поддержка моего партнера-мужчины очень важна для меня. Это должна быть не только психологическая и эмоциональная поддержка, но и финансовая.



*Рисунок 11. Карта 11*

Тема финансовой поддержки со стороны мужчины-партнера постоянно фигурирует с начала общения.

Клиентка не позволяет себе просить о помощи мужчину, с которым встречается и не умеет этого делать.

У мужа, который был обеспеченным человеком, она не могла попросить денег на свои нужды, даже во время замужества: «Я во многом себе отказывала, не решаясь попросить денег для себя, даже когда была в отпуске по уходу за ребенком и не могла сама работать. Сейчас думаю – зря, он все равно их тратил на наркотики».

Из рассказа клиентки становится понятным, что бессознательно она выбирает себе в партнеры финансово не обеспеченных мужчин.

На вопрос: «Что мешает попросить о помощи своего мужчину, она говорит: «Как будто стена между мной и мужчиной мешает сделать мне это.

Консультант: «Что за этой стеной?» Отвечает, что не хочет смотреть туда: «Там тот, на чью поддержку я хотела бы рассчитывать, но не могу. Я боюсь увидеть там ребенка вместо мужчины. Все мужчины сейчас инфантильные – женщине все приходится делать самой».

Консультант: «Кто именно инфантильный? Мужчины, которых вы выбираете?»

Клиентка: «Да – мой бывший муж, мужчина, с которым я сейчас встречаюсь.

Консультант: «Есть ли среди ваших знакомых хорошо зарабатывающие мужчины, готовые заботиться о своей женщине и финансово поддерживать ее?»

Клиентка: «Да, есть. Такие мужчины пытались ухаживать за мной, но в момент знакомства они почему-то не вызывают во мне интереса».

Консультант: «Правильно ли я поняла, что у вас есть убеждение, что в настоящее время возможно построить отношения только с женщиной, не готовым финансово вас поддержать? И что вы выбираете мужчин, подходящих под этот образ? К богатым и реализованным мужчинам у вас не возникает интереса?»

Клиентка: «Да, как правило, такие мужчины не кажутся мне привлекательными внешне, и не особо интересны в общении. Возможно, потому, что я сама создала в своем воображении образ, который делает для меня привлекательными именно инфантильных мужчин».

Консультант: «Выберите, пожалуйста три высказывания или состояния, вызывающие у вас внутренний протест. Я также попрошу вас выбрать три карты, символизирующие эти состояния».

Клиентка выбирает пять карт.

Клиентка: (Описание карт 12 и 13.) Высказывание: «Ничего, потерпишь». Эти слова я часто слышала от своего мужа и свекрови. Еще они говорили: «Чем ты лучше других – другие терпят, и ты потерпишь». Все это относилось как к эмоциональной стороне наших с ним отношений, так и к финансовой. Как я уже говорила, мой финансовый вклад в нашу семейную жизнь был не меньше, а порой и больше, чем вклад моего мужа.



**Рисунок 12. Карты 12 и 13**

(Описание карты 14 и 15.) Безысходность – вот что я почувствовала, узнав, что муж употребляет наркотики. Мне было страшно за мою жизнь

и будущее нашего ребенка. Понимание того, что я ни в чем не могу положиться на своего мужа, вызывало чувство безысходности. Мне казалось, что поневоле я стала заложницей какой-то темной силы, на противостояние которой у меня просто не хватит духа и энергии.



**Рисунок 13. Карты 14 и 15**

(Описание карты 16.) Безразличие. Мне страшно безразличие ко мне близких мне людей. Я очень болезненно переношу это. Наверное, поэтому для меня важно быть хорошей в отношениях».



**Рисунок 14. Карта 16**

Консультант: «Правильно ли я понимаю, что для вас важно быть удобной тому, чьим отношением к вам вы дорожите?»

Клиентка: «Да, именно так. Наверное, поэтому я не жду от своего партнера никакой финансовой поддержки – он ведь женат, и ему необходимо содержать семью. Хотя сама я нередко отказываюсь от проектов, которые могут принести мне доход, ради встреч с ним.

Я никогда не бросаю трубку первой, даже если мне кто-то грубит по ту сторону общения. Сама я называю это вежливостью, но в глубине души понимаю, что просто боюсь, что человек больше не станет мне звонить и общаться со мной».

В ходе сессии клиентка не раз говорила о своем желании научиться выстраивать отношения с партнером таким образом, чтобы не нарушать при этом свои собственные границы и не поступаться своими базовыми потребностями.

На следующей встрече, прежде, чем продолжить данный расклад, была проведена техника НЛП «Трехпозиционное описание коммуникации», которая позволила исследовать процесс общения по телефону клиентки с ее нынешним партнером. Был смоделирован новый вариант этой коммуникации, в котором она спокойно и уверенно разговаривает со своим мужчиной, не поступаясь при этом своими интересами и завершает разговор сама в тот момент, когда считает необходимым сделать это, а не ждет, когда «ее отпустят».

В завершении техники «Три на три», которая имела место на заключительной консультационной сессии, консультант задала вопрос: «Что бы вы хотели пожелать или посоветовать себе в качестве жизненного кредо? Выберите карту со словами и карту с изображением, которые бы символизировали ваше кредо.»

Клиентка: (Описание карты 17.) Среди карт со словами я не могу найти ту, которая бы отражала мое послание себе самой. Я сама назвала бы это «золотой серединой», а мое послание выглядело бы так: «Ищи во всем свою золотую середину». И это касается в первую очередь моих отношений с мужчиной, а вернее их финансовой стороны.



*Рисунок 15. Карта 17*

Как я уже говорила, с одной стороны я не привыкла просить о финансовой помощи мужчин, с которыми я была в отношениях. Да и выбираю я обычно финансово не очень благополучных мужчин.

С другой стороны, я бы очень хотела иметь материальную поддержку со стороны моего партнера, чтобы он помогал мне решать какие-то бытовые проблемы, которые отнимают у меня много сил и средств.

Я не готова вступать в отношения с мужчиной, который обещает полностью финансово меня обеспечивать, так как боюсь, что он будет ограничивать мою свободу. Такой формат отношений мне не подходит.

Я нашла для себя своеобразную «золотую середину». Ведь я привыкла много работать, и не могу жить по-другому. Работа занимает почти все мое время. Чтобы увеличить свой доход, я беру работу на дом, участвую в качестве фрилансера в различных интернет-проектах.

Когда я встречаюсь с мужчиной, это происходит в то время, когда я могла бы заработать себе на жизнь.

Наиболее приемлемой для меня была бы финансовая помощь моего мужчины, эквивалентная этой потере, и покрывала, пусть даже частично, мои затраты на салоны – на уход за собой. При этом, чтобы никто сильно не ограничивал моей свободы.

Консультант: «Как по-вашему, вам удастся реализовать подобную модель отношений?»

Клиентка: «Думаю, да»

Консультант: «Что вы планируете предпринять уже сегодня для того, чтобы это произошло?»

Клиентка: «Сейчас я понимаю, что в отношениях я не только позволяю нарушать свои границы, но являюсь самой первой и главной нарушительницей своих собственных границ. Это проявляется в том, что я выбираю мужчин, заведомо не способных и не желающих помочь мне справиться с бытовыми и финансовыми проблемами. Я боюсь стать для своего мужчины обузой, и потому даже не рассказываю ему о своих проблемах. Кроме того, я часто, в ущерб себе, соглашаюсь на встречи в неудобное для меня время.

За время нашего с вами общения я поняла, что не хочу видеть мужчину, с которым я сейчас встречаюсь своим постоянным партнером.

Но пока мы вместе, я собираюсь начать говорить о своих потребностях в наших с ним отношениях.

Ну, а первым шагом станет отмена нашей ближайшей встречи и перенесение ее на другое – более удобное для меня время».

Таким образом, данный терапевтический случай демонстрирует, что есть возможность говорить о том, что Я существует на границе контакта, и границы контакта и есть психологические границы личности.

Когда личность психологически здорова, она демонстрирует способность гибко реагируя на ситуацию, регулировать свои границы, а также выходить за их пределы. Когда границы становятся избыточно жёсткими, они не дают креативно адаптироваться к окружающей действительности, а взаимодействие с людьми искажается и минимизируется, тогда позволяет говорить о патологической организации личности.

Итак, человек пребывает в разнообразном мире, в котором важнейшую роль играет способность строить границы собственной личности, что позволяет говорить о границах как весьма значимом феномене.

### **Список литературы:**

1. Левин Курт., Теория поля в социальных науках [Текст] / Курт Левин; [ пер. Е. Сурпина]. - Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 364.
2. Малейчук, Г. Использование феномена "границы Я" для диагностики уровней организации личности Электронный ресурс. / Г. Малейчук. Режим доступа.
3. Марцинковская Т.Д. Психологические границы: история и современное состояние / Т. Д. Марцинковская // Мир психологии. — 2008. — № 3.
4. Нартова-Бочавер С.К., Дифференциальная психология: учеб. пособие — 5-е изд., стер. / С.К. Нартова-Бочавер: Москва: Флинта, 2016.
5. Польстер И. Интегрированная гештальт-терапия / И. Польстер, М. Польстер. М.: КЛАСС, 2003. — 326 с.
6. Робин Ж.М. Экологическая ниша / Ж.М. Робин // Сборник материалов Московского Гештальт института. Минск, 1995. — С. 10–31.

## 2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

### ОСНОВНЫЕ МИШЕНИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН

*Зыкина Мария Владимировна*

*магистрант*

*Уральский государственный педагогический университет,*

*Институт психологии,*

*РФ, г. Екатеринбург*

### MAIN TARGET OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PREGNANT WOMEN

*Maria Zykina*

*Undergraduate Ural State Pedagogical University,*

*Russia, Yekaterinburg*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу и эмпирическому исследованию психологического сопровождения беременных женщин. Рассматриваются особенности личностных изменений женщин, возникающих в период беременности. В статье описано эмпирическое исследование, направленное на выявление основных мишеней воздействия при осуществлении психологического сопровождения беременных женщин. Дается характеристика экспериментальной группы, перечислены методики исследования и дается обоснование их выбора. Представлены результаты исследования в количественном и качественном варианте.

**Abstract.** This article analyzes and empirical research the psychological support of pregnant women. It considers the peculiarities of personal changes in women that emerge during pregnancy. The article describes an empirical study aimed at identifying the main targets of exposure in the implementation of psychological support for pregnant women. The characteristic of experimental group is given, research methods are listed and the substantiation of their choice is given. The results of the study in quantitative and qualitative version are presented.



**Ключевые слова:** психологические особенности беременных женщин; психологическое сопровождение беременных женщин; мишени психологического сопровождения.

**Keywords:** psychological peculiarities of pregnant women; psychological support for pregnant women; targets of psychological support.

На сегодняшний день, перинатальная психология как отдельная отрасль в науке активно развивается по причине того, что естественный процесс проживания беременности стал менее актуализированным, в связи с чем, беременность в жизни женщины сопровождается серьёзными кризисными переживаниями.

Во многом, это связано с тем, что современные социальные и экономические условия обязывают женщин выполнять функции, связанные больше с образованием и трудовой деятельностью, которые ранее были им не свойственны. Эти условия смещают ценностные ориентиры женщины от рождения и воспитания детей в сторону приобретения независимости и конкурентоспособности на рынке труда. Эти ориентиры зачастую побуждают женщину во время беременности (в особенности, если беременность была незапланированная) испытывать тревогу и страхи, связанные с предстоящим материнством.

Во-вторых, в России увеличивается средний возраст рождения первого ребенка и, по данным Министра труда и социальной защиты России Топилина М.А., на 2017 год составляет 25,5 лет [1]. Вне зависимости от причин данной тенденции, отложенное решение иметь детей приводит к осознанию недостаточной самореализованности женщины и глубокому личностному кризису, который зачастую обостряется в период вынашивания ребенка и приводит к внутриличностным противоречиям [4, с. 21]. Эти последствия могут отрицательно сказаться как на формировании психически здоровой личности ребенка, так и на развитии личности самой женщины и продуктивном выполнении ею материнских функций,

На основании вышеизложенного, мы считаем, что тема психологического сопровождения женщины в период беременности является актуальной и требует практического разрешения.

Проведенный нами теоретический анализ психологических особенностей беременной женщины показал следующее:

- период беременности является одним из важнейших этапов в становлении материнства и личностной идентификации женщины, т. к. именно в момент реального взаимодействия с собственным ребенком происходят изменения в самосознании женщины, направленные на принятие новой социальной роли и формирование чувства привязанности

к своему ребенку (Г.И. Брехман, И.В. Добряков, Ж.В. Колесова, Л.В. Наумова, О.В. Баженова, Л.Л. Баз, Т.В. Сколбо и др.);

- беременность является экзистенциальной ситуацией для женщины в связи с тем, что она влияет на всю ее жизнь, обуславливает существенные изменения самосознания, отношения не только себе, но и к другим, и к миру в целом. (Е.Б. Айвазян, Г.А. Арина, В.В. Николаева, О.С. Васильева, Е.В. Могилевская, Г.Г. Филиппова, Н.А. Урядницкая, В.А. Рамих, Г.П. Разумихина, Н.П. Коваленко, Т.В. Скрицкая);

- личностные изменения женщины во время беременности, происходят на нескольких уровнях, каждый из которых претерпевает значительные изменения и нуждается в поддержке [2, с. 83]:

- физиологический уровень определяет психологическое принятие физиологических изменений, происходящих у беременной женщины;

- когнитивный уровень предполагает психолого-педагогическое информирование об особенностях беременности, родов, послеродовом периоде и материнстве, а также формирование гуманитарной и творческой позиции личности для снижения уровня тревожности женщины;

- социальный уровень обуславливает психологическую помощь женщине в принятии ею новой социальной роли, учитывая ценностно-смысловые компоненты материнской идентичности;

- экзистенциальный уровень определяет проработку системы ценностных ориентаций беременных женщин для содействия в повышении ценности ребенка и материнства в целом;

- эмоциональный уровень предполагает работу по стабилизации эмоционального состояния беременной женщины: коррекция самооценки женщины, проработка страхов.

Эти данные позволили нам заключить, что в период вынашивания ребенка происходит коренной перелом и изменение всех сторон жизни женщины, беременность провоцирует глубокие изменения самосознания, отношения к другим и к миру, происходит трансформация физиологических процессов, ценностно-смысловых составляющих образа мира, собственной идентичности в новых условиях [3, с. 33]. В связи с этим, женщины всё чаще нуждаются в психологической помощи и поддержке на протяжении всего перинатального периода.

На основании теоретического анализа было спланировано и проведено эмпирическое исследование для выявления конкретных мишеней психологического воздействия с целью дальнейшей разработки актуальной программы психологического сопровождения.

Исследование представлено комплексом методов и методик в соответствии с уровнями личностных изменений, происходящих во время беременности: для выявления отношения женщины к значимым феноменам беременности предполагается использование цветового теста отношений (А.М. Эткин); с целью выявления характеристик составляющих симптомокомплекса «Представление о себе в роли родителя» и «Ценность ребенка» используется проективная методика «Я и мой будущий ребенок» (Г.Г. Филиппова); для исследования принятия новой социальной роли и системы ценностных ориентаций беременных женщин использованы опросник «Сознательное родительство» (М.О. Ермихина) и опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин); для исследования уровня ситуативной и личностной тревожности используется шкала тревоги Спилбергера-Ханина (STAI); также нами была разработана и применялась авторская анкета для оценки когнитивного уровня беременных женщин.

В исследовании приняли участие 70 беременных женщин в возрасте от 21 до 36 лет на третьем триместре беременности с различным опытом материнства, проживающих на территории Качканарского городского округа.

Основная часть испытуемых – первородящие. Их количество составило 56 человек (80 % от всей выборки), 12 женщин ожидают 2 ребёнка (17,1 %) и 2 женщины – 3 ребёнка (2,9 % от всей выборки).

По результатам проведённого исследования, мы представили результаты по каждому из уровней личностных изменений. На этапе сопоставления цветов, ассоциируемых с понятием «моя беременность» с их ранговым местом в ряду цветовых предпочтений были получены следующие результаты: 71 % женщин имеют эмоционально-положительную окраску образа беременности, 20 % имеют нейтральное отношение и 9 % испытывают к понятию «моя беременность» негативное отношение.

При исследовании отношения женщин к своему телу и возникающим у неё изменениям, можно увидеть иные результаты: только у 37 % опрошенных в соответствии с ранговым местом в ряду цветовых предпочтений собственное тело вызывает эмоциональное принятие, 27 % женщин выразили нейтральное отношение и 36 % эмоциональное отвержение.

Таким образом, можно сделать вывод, что если образ беременности, действительно, склонен к идеализации, вызывая у женщин более положительные чувства, то происходящие в действительности изменения у половины опрошенных не приносят чувств радости и эмоционального спокойствия.

При исследовании социального уровня, можно отметить, что у женщин слабо сформированы представления о типичной родительской позиции (по мнению Р.В. Овчаровой – это позиция «над», «сверху» [5, с. 21]), и они зачастую зависимы от ожиданий, возложенных на них обществом, но в то же время понимают и принимают возложенную на них ответственность за воспитание ребёнка и его судьбу. Данное соотношение «надо, но не знаю как», может фрустрировать женщин, повышая тревожность и снижая уверенность в собственной позиции. Тем не менее, данная группа женщин представила хоть и не ярко выраженную, но готовность к развитию своих способностей в семейной жизни и самосовершенствованию, но, в то же время, имея сложности в опоре на собственные ресурсы, взгляды, стиль жизни, основываясь на влиянии массовых тенденций, чтобы обеспечить себе признание со стороны окружающих.

Исследование экзистенциальный уровня показало, что у беременных женщин в достаточной степени сформированы эмоциональная и ценностная составляющие материнства. Проявление материнских чувств в первое время жизни малыша является основным компонентом формирования здоровой привязанности. Однако, несмотря на достаточно высокий показатель, этот, столь важный компонент, не проявлен на все 100 % ни у одной женщины, что можно объяснить тем, что наполненность родительских чувств зачастую амбивалентно и противоречиво, и наряду с родительской любовью могут появляться раздражение, усталость, чувство вины и пр. Так, например, на вопрос «Может ли ребенок вызывать у родителей негативные чувства?» женщины чаще отвечали отрицательно или скорее отрицательно, что даёт нам понимание о том, что женщины не готовы к принятию полного спектра чувств, возникающих к ребёнку и склонны идеализации отношений диады «мать-дитя». Также, мы увидели, что женщины не испытывают принципиальной потребности в обретении независимости в семейной жизни, более стремясь к глубокому взаимопониманию с членами своей семьи, и в частности с будущим ребёнком, но, в то же время, не готовы к значительному изменению собственных взглядов, убеждений, ценностей. Тем не менее, семья и семейная жизнь не являются основополагающей ценностью для опрошенных женщин. Для того, чтобы рассмотреть наиболее значимые жизненные сферы, по мнению беременных женщин, можно обратиться к таблице.

Таблица 1.

## Соотношение значимых сфер жизни женщин

	Жизненные сферы				
	Профессиональная жизнь	Обучение и образование	Семейная жизнь	Общественная жизнь	Увлечения
Среднее	56,3857	53,9429	53,4429	48,3429	49,8571
Стд.отклонение	8,37230	8,14699	7,67385	10,41583	9,43365

Как видно, наиболее значимой сферой в жизни женщин по прежнему является их профессиональная деятельность, после чего выступает сфера обучения и образования. Жизнь семьи, её проблемы и благополучие занимают лишь третью позицию значимости в жизни беременных женщин.

При исследовании эмоционального уровня женщин, мы обнаружили, что беременные женщины обладают высокой личностной тревожностью и умеренной (но близкой к высокой) ситуативной тревогой. Следует также отметить, что мнение окружающих, их социальное одобрение/неодобрение напрямую сказывается на повышении тревоги в различных сферах жизни беременных женщин, в частности на ситуацию связанную с вынашиванием и предстоящим материнством.

Также осуществлено исследование когнитивного восприятия женщин о важных для неё аспектах воспитания, об ответственности за воспитание ребёнка и о представлении собственного материнства. Так, 63 % женщин считают, что в первый год жизни ребёнка наиболее важно формирование привязанности, в то время как остальные 37 % считают наиболее важным развитие интеллекта и творческих способностей малыша. Интересно, что ни одна женщина не готова взять на себя полную ответственность за становление личности ребёнка, предпочитая разделить её с отцом ребёнка (50 %), ближайшими родственниками (3 %) и даже с общественными предприятиями, такими как детский сад, школа, улица (47 %).

Важно также отметить, что 53 % женщин считают, что хорошая мать по определению должна полностью включиться в жизнь своего ребёнка для того, чтобы максимально удовлетворить его потребности и обеспечить ему достойное будущее.

При исследовании мотивов материнства, мы также обнаружили, что большая половина женщин (58 %) имеют конструктивный мотив, который определяет материнство как ценность само по себе. Тем не менее, у 42 % женщин, мотив материнства имеет более деструктивные

намерения. Среди ответов на вопрос, что для Вас есть материнство, женщины ответили, что это приобретение нового социального статуса (8 %), возможность «наполнить» свою жизнь (24 %), а также, что материнство – это лишь бытовые заботы и хлопоты (11 %).

Подводя итоги, можно сказать, что, действительно, те или иные проблемы беременных женщин встречаются на разных уровнях её восприятия (физиологическом, социальном, экзистенциальном, эмоциональном, когнитивном).

Проведя психодиагностическое исследование беременных женщин, мы выявили основные мишени их психологического сопровождения:

- образ беременности, ребёнка и материнства у женщин несколько идеализирован, и не совпадает с реальными физиологическими изменениями и происходящими психологическими процессами (среди них непринятие собственного тела, отрицание негативных чувств, которые могут возникать к ребёнку);

- у женщин слабо сформировано представление о будущем материнстве и родительских позициях, они зависимы от ожиданий, возложенных на них социальным окружением, зачастую стремясь обеспечить себе признание с их стороны и имеют сложности в опоре на собственные ресурсы, собственный взгляд на родительство;

- женщины обладают достаточно выраженной тревожностью на которую определённым образом влияют предстоящие роды, страх социального неодобрения, неспособность определять и проявлять чувства, а также недостаточно сформированная ценность материнства и семьи в целом.

### Список литературы:

1. В России возраст рождения первого ребенка увеличился до 25,5 лет // газета.ru: ежедневное интернет-издание. 2017. 31 янв. URL: [https://www.gazeta.ru/social/news/2017/01/31/n\\_9629513.shtml](https://www.gazeta.ru/social/news/2017/01/31/n_9629513.shtml) (Дата обращения: 22.09.2007).
2. Васильева О.С., Могилевская Е.В. Групповая работа с беременными женщинами: социально-психологический аспект // Психологический журнал – 2001 – № 1. – 144 с.
3. Захарова Г.А. Психологическая готовность женщин к материнству // Перинатальная психология и психология родительства. – 2007. – № 3. – 131 с.
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
5. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. / Р.В. Овчарова // М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. - 319 с.

## 2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Кобзарёва Инна Ивановна*

*канд. психол. наук, СГПИ,  
РФ, г. Ставрополь*

Проблема профессионально-личностного становления педагога не является новой, однако она каждый раз поднимается всё с новой силой в соответствии с меняющимися социальными, политическими и экономическими условиями жизни общества. Её теоретические и практические основы находили и находят своё разрешение в трудах О.А. Абдулиной, Ф.Н. Гоновой, С.Б. Елканова, И.Б. Котовой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Слестёнина, Е.Н. Шиянова, А.И. Щербакова, Н.Е. Щуркова и др.

Несмотря на разные подходы, относительно набора профессионально-личностных качеств педагога и их классификации, у данных ученых наблюдается сходная точка зрения на их значимость. Они считают профессионально-личностные качества педагога фундаментальным компонентом личности учителя, и важнейшим фактором овладения будущей профессией и педагогическим мастерством [3].

Под профессионально-личностными качествами педагога принято считать совокупность социально-психологических образований, которые обладают факторным влиянием на профессиональный результат деятельности педагога (Н.Е. Щуркова [6]).

Рост профессионально-педагогического мастерства осуществляется, по мнению большинства исследователей, лишь первые 5-7 лет, а затем при отсутствии интереса к профессии или же возможности повышать свой профессиональный уровень их квалификация либо остаётся на прежнем уровне, либо имеет тенденцию к снижению. Так Н.В. Кузьмина [5] выделяет три типа учителей. Первый тип – учителя, которые с первого года самостоятельной работы уверенно и быстро идут к овладению педагогическим мастерством. Учителей этого типа характеризует ярко выраженная педагогическая направленность – желание быть не просто учителем, а учителем-мастером. Для этого типа характерны нравственная и психологическая подготовленность

к педагогическому труду, высокое чувство ответственности за его результаты. Второй тип – учителя, которые овладевают мастерством медленно, что связано с недостаточно развитой требовательностью к себе, слабой теоретической и методической подготовленностью. Тормозом в овладении педагогическим мастерством могут являться не критическое отношение к собственному опыту, конфликтные отношения с коллективом. Третий тип – учителя, не умеющие овладеть мастерством, развить свои способности. У них почти не было опыта работы с детьми до начала самостоятельной деятельности, они плохие организаторы и не подготовлены к работе в теоретическом отношении, у них отсутствует интерес к делу, бедный словарный запас, эмоционально невыразительная речь, чрезвычайная скованность в поведении.

Какие же причины определяют возможность молодого педагога, отнестись себя к первому типу? Таких причин, по нашему мнению, множество. В работе Е.Г. Булановой [1], посвященной изучению профессиональных намерений студентов и их роли в формировании личности учителя, подчёркивается то, что профессиональная направленность личности складывается в течение долгого времени и под влиянием многих обстоятельств. Особо важное место отводится формированию их мотивационной сферы, сформированности у них профессиональных намерений, знаний специфики профессии учителя, требований предъявляемых к этой профессии.

В нашей работе мы попытались найти ответы на следующие вопросы: 1. Какие мотивы определяют намерения студентов получить профессию педагога? 2. Каковы интересы студентов, поступающих в педагогический институт? 3. Что служит показателем упрочившихся профессиональных намерений студентов?

Наше исследование проводилось на протяжении 2016-2017 г. на психолого-педагогическом факультете Ставропольского государственного педагогического института. Ведущими методами исследования были не экспериментальные методики, в частности, методы анкетирования, беседы и наблюдения. В исследовании принимали участие более 250 студентов очной и заочной формы обучения.

При изучении содержательной стороны мотивов абитуриентов нами было установлено, что условно можно разделить мотивы на следующие группы: познавательные мотивы, мотив совершенствования педагогического мастерства, исполнение мечты о педагогической деятельности, интерес и любовь к педагогической профессии, любовь к детям, привлекает сам процесс работы с детьми, мотивы престижно-статусного характера, стремление быть полезным обществу, семейные традиции, случайный выбор.



Сравнение мотивов выбора студентов очной и заочной формы обучения позволило обнаружить общее и специфическое в них. Так, к общим мотивам можно отнести: познавательную группу мотивов, стремление к совершенствованию своего педагогического мастерства, мечту о педагогической деятельности, любовь к детям, сам процесс педагогической работы, высокая социальная значимость работы.

К специфическим мотивам можно отнести мотивы престижно-статусного характера (его в основном называли абитуриенты ФЗО), а также мотивы группы «случайно» и «семейные традиции», которые выделены в основном у студентов стационара, не имеющих педагогического опыта к моменту поступления в институт.

К сожалению, многие поступающие на этот факультет, не имеют достаточного уровня подготовленности к овладению ею. Это находит отражение в общих, чисто формальных ответах о мотивах поступления в институт части студентов и в недостаточно высокой степени сознательности, проявляемой при выборе педагогической профессии. Тревожным фактом является то, что 3,5 % студентов стационара избрали педагогическую профессию случайно, и в то же время незначительное число тех, чьё поступление в институт мотивированно осознанием высокой общественной значимости педагогической работы (4,2 %), стремлением к самосовершенствованию, познавательным интересом (5,8 %).

Значительная педагогическая направленность у студентов, поступающих на заочное обучение в институт. Их педагогическая деятельность, наличие среднего специального педагогического образования, способствовали формированию достаточно устойчивой педагогической направленности, устойчивости профессиональных интересов, развитыми отчасти педагогическими способностями. Сознательность выбора профессии, самостоятельность, зрелость мотивов, слияние личностных и общественных потребностей в области трудовой деятельности, преобладают в ответах на анкету у первокурсников и абитуриентов заочной формы обучения.

При решении второй задачи – по выявлению интересов студентов первого курса дошкольного отделения мы использовали методику «Карта интересов» (А.Е. Голомшток [2]). На основе полученного анализа мы выявили следующее:

1. педагогический интерес не занимает ведущее место в системе интересов личности студентов первого курса. На первое место выдвигается труд в сфере обслуживания. Мы считаем, что это связано с тем, что в структуру деятельности педагога необходимо наличие навыков, позволяющих выполнять функцию охраны жизни и здоровья детей, руководить их бытовой деятельностью. Причиной снижения

педагогических интереса у студентов стационара на наш взгляд является: отсутствие сугубо педагогических знаний и опыта активной педагогической работы с детьми.

2. проявившийся высокий интерес к искусству у студентов можно объяснить тем, что до поступления у них сложились определённые вкусы к различным областям мира искусства, и которые нашли подтверждение при проведении тестирования с этими студентами. Кроме того, житейские представления о профессии педагога заставили их быть внимательными в ходе обучения в средней школе к вопросам литературы, изобразительного искусства, музыки.

Таким образом, выявив интересы студентов, мы выделили следующую их направленность у студентов первых курсов: труд в сфере обслуживания, искусство, педагогический интерес.

Исходя из результатов исследования интересов студентов первых курсов, мы выделили группы с высокой педагогической направленностью и группы студентов с низким уровнем педагогической направленности. Для того чтобы увидеть различие в психологических характеристиках личности студентов этих групп мы использовали личностный опросник «ОТКЛЭ» (Н.И. Рейнвальд [4]). На основе анализа полученных результатов мы смогли выделить преобладающие у студентов с высоким уровнем педагогической направленности следующие свойства личности: трудолюбие, организованность, любознательность, коллективизм, эстетическое развитие.

Такое качество как коллективизм находится на одном из последних мест, что объясняется тем, что у студентов только начинают складываться коллективистические отношения в данных группах.

У студентов с низким уровнем педагогической направленности выявились эти же качества в следующем порядке: любознательность, эстетическое развитие, организованность, трудолюбие, коллективизм.

Таким образом, ведущие качества личности у студентов с высоким уровнем педагогической направленности заняли приоритетное направление.

И, наконец, ответ на последний вопрос нашего исследования. Характер профессиональных намерений, уровень их сформированности есть цель и результат системы педагогических воздействий, осуществляемых в процессе учебно-воспитательной работы со студентами. Однако наличие профессиональных намерений само по себе ещё не обеспечивает гарантий формирования социально-активного и профессионально подготовленного педагога. Следовательно, зная систему профессионально-значимых мотивов, можно соответствующим образом построить учебно-воспитательную

работу со студентами, вызвать перестройку мотивационной сферы, определить и сформировать профессионально-педагогический интерес, чувство долга, ответственности, т. е. использовать их как средство в формировании необходимых для будущего педагога качеств личности.

Основой стабилизации профессиональных намерений студентов института может быть, с одной стороны мотивационная готовность к профессии педагога, склонность заниматься педагогической деятельностью и с другой стороны, чувство долга, осознание потребностей общества в педагогических кадрах, готовность к её осуществлению. Профессиональные намерения, основанные на интересе, но не подкреплённые осознанием необходимости выполнения профессионального долга, быстро теряют силу при столкновении с трудностями, неудачами.

Таким образом, формирование профессионально-личностных качеств студентов в условиях педагогического вуза возможно, если при построении учебно-воспитательной работы в вузе, будет учитываться система профессионально-значимых мотивов, определяющих намерения студентов получить профессию педагога и готовность к её осуществлению.

### **Список литературы:**

1. Буланова Е.Г. Профессиональные намерения студентов и их роль в формировании личности учителя: Автореф, канд, пед, наук. М., 1983.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособ. для высшей школы. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга. 2004. - 192 с. (с.99-106) Карта интересов.
3. Кобзарева И.И. Формирование готовности будущих учителей к личностно-ориентированному педагогическому взаимодействию (монография) – Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2009.
4. Корчуганова И.П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска (Методическое пособие). /Под науч. Ред. С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. – СПб.: ЛОИРО, 2006. – 172 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения – М.: Высш. шк., 2012.
6. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология – М.: Педагогическое общество России, 2002.

## 2.4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

### О ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

*Баева Анастасия Александровна*

*аспирант кафедры специальной психологии,  
ИП им. Л.С. Выготского РГГУ,  
РФ, г. Москва*

*Anastasia Baeva*

*post-graduate at the Department for Special Psychology,  
L.S. Vygotsky Institute of Psychology,  
Russian State Humanitarian University,  
Russia, Moscow*

**Аннотация.** В статье анализируется период младенчества с точки зрения культурно-исторической концепции. Автономная речь рассматривается как новообразование кризиса первого года жизни. Прослеживается взаимосвязь личностного и речевого развития на первом году жизни. В качестве проявлений личностного развития рассматриваются активность, инициативность и протест. Показано значение совместно-разделенных форм взаимодействия для личностного развития в младенчестве.

**Abstract.** The article analyses neonatal period from the standpoint of Vygotsky cultural and historical theory. Autonomous speech theoretically argued as a new formation of the first year crisis. The interrelation of personal and speech development in the first year of life is traced. Activity, initiative and protest are considered as manifestations of personal development. The importance of shared forms of interaction for personal development in infancy is shown.

**Ключевые слова:** автономная речь; личностное развитие; младенчески возраст; кризис первого года; совместно-разделенное переживание; развитие речи.

**Keywords:** autonomous speech; personal development; infancy; first year crisis; shared experience; speech development.

С повышением внимания исследователей к изучению младенческого возраста, с увеличением количества исследований в этой области, перед психологией по-новому остро встала проблема личности.

Показателями личностного развития принято считать активность и инициативность, проявляющиеся на высших уровнях деятельности, общения и самосознания человека. Развитие высокоорганизованных уровней психики опирается на базовые, первичные уровни и строится на них, что находит подтверждение в исследованиях младенческого возраста [11]. Р.Ж. Мухамедрахимов, сравнивая основные положения концепций психического развития в младенчестве (Дж. Боулби, М. Энсворт, М. Малер, М.И. Лисина, Д. Штерн), обращает внимание: в каждой из них «убедительно показано, что младенчество является важнейшим этапом развития личности человека» [8, с. 69]. Е.О. Смирнова утверждает, что «младенец — это активная и быстро формирующаяся личность» [2, с. 4]. Е.А. Сергиенко полагает, что неправомерно субъектность отождествлять исключительно с периодом взрослости, что данные современных исследований говорят о «непрерывности становления субъекта» [11]. Исследователи младенческого возраста Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. свидетельствуют, что активность и инициативность, проявленные в общении, в норме свойственны младенцам, начиная с трехмесячного возраста [12]. Эти данные позволяют полагать, что личностные особенности формируются на первом году жизни. Какие же поведенческие проявления младенца можно рассматривать как предпосылки личностного развития?

Теоретической базой анализа послужила культурно-историческая концепция развития Л.С. Выготского, в которой развитие понимается как диалектически противоречивый процесс. Движущими силами развития выступают внутренние противоречия. Накапливаясь в течение стабильного возраста, они приводят к кризису развития. Результатом кризиса развития является появление новых качеств, новообразований. Согласно Е.Е. Кравцовой, новообразования кризисных периодов характеризуют скачок в личностном развитии [4, с. 92], новый уровень самосознания [4, с. 89] и субъектности. Именно личностные изменения обеспечивают специфику психического развития на каждом возрастном этапе и определяют весь дальнейший ход психического развития ребёнка.

С точки зрения культурно-исторической концепции, источником развития высших психических функций (ВПФ) является среда. Речь, как ВПФ, формируется в социуме, её становление связано с общением младенца со взрослым. Л.С. Выготский выделял автономную речь в качестве одного из новообразований кризиса первого года жизни, и указывал, что «источник новообразования теснейшим образом

связан с отношениями ребенка и взрослых — сотрудничеством с ними. Именно оно толкает на новый путь обобщения, на овладение речью и т. д.» [3, с. 357]. В связи с этим, предпосылки развития автономной речи следует искать внутри ведущей деятельности предыдущего периода – в эмоционально-личностном общении. На определяющую роль общения для возникновения первого слова ребёнка указывала М.И. Лисина: «именно назначение речи делает необходимым ее появление, все остальные условия приобретают значение только тогда, когда выяснится самая необходимость речи» [9, с. 197]. Исследование Г.А. Мишиной [7] показало, что психологическая линия становления речи связана с возможностью младенца управлять поведением взрослого, что, в дальнейшем, по принципу интериоризации, ведёт к управлению собственным поведением. «Голосовые проявления активности младенца уже с первого месяца жизни могут быть названы «средствами» в широком значении этого понятия», и являются «предпосылками и базисом последующего собственного речевого развития» [7, с. 47]. Исследователи сходятся во мнении, что определяющая роль в возникновении речи принадлежит общению, а главной причиной её появления является потребность младенца в средствах общения.

При отсутствии словесной речи в младенческий период средствами общения выступают улыбки, взгляды, вокализации, крик, жесты ребенка, и другие заменители речи. Именно при помощи этих средств ребенок пытается воздействовать на взрослого в ситуации общения: криком требует удовлетворения физиологических потребностей, указательным жестом привлекает внимание взрослого к заинтересовавшему его предмету, взглядом обращается к взрослому, ожидая его реакции и оценки. Ввиду невозможности самостоятельного удовлетворения потребностей, действия через взрослого - основная форма активности младенца в этот период.

Основным невербальным средством общения является жест. При сильном эмоциональном переживании младенец привлекает внимание взрослого к источнику интереса жестом, который реализует функцию речи: движение руки младенца мать осмысляет как указание. Появление указательного жеста — важный этап в развитии речи: через совместно-разделённое внимание, инициатором которого выступает ребёнок, проявляется акт общения, интенция жеста ребёнка связана с обращением к взрослому. По наблюдениям Г.А. Мишиной, жесты ребёнка в дословесный период можно разделить на ответные и иницирующие общение [6, с. 60]. Это свидетельствует о том, что уже в этот период инициативная позиция взрослого ставит ребенка в положение ответчика, то есть в заведомо пассивную позицию; если же взрослый

предоставляет ребенку пространство для инициативы, у ребенка появляется возможность реализовывать собственную активность. Откликаясь на инициативу ребёнка в общении, выдерживая паузу для ответных реплик ребенка, осмысляя его непровольные вокализации, мать создает условия для возникновения равноправного диалога, в котором каждый партнер учитывает и превосхищает действия другого. Анализируя этапы становления аффективной сферы в младенчестве, Е.Р. Баенская выделяет способность ребенка к совместно-разделенному переживанию в качестве основной движущей силы развития в этот период [1, с. 1]. В процессе становления совместно-разделенного переживания в диаде «мать-ребенок» в период эмоционально-личностного общения, младенец не только активнее отзывается на эмоции взрослого, но и охотнее инициирует эмоциональный контакт, возрастает его потребность делиться собственными аффективными переживаниями. «Последовательные достижения в развитии разделенного переживания - необходимая основа для формирования разделенного внимания, совместно разделенного действия...», — пишет Е.Р. Баенская [1, с. 1]. Опосредующим звеном между ребёнком и совместно-осуществляемым действием выступают жест и слово взрослого. Благодаря постепенному снижению активности взрослого при выполнении совместно-разделенного действия, ребёнок присваивает форму активности, овладевает действием, становясь его субъектом.

Накапливающиеся в течение первого года противоречия между потребностью ребенка разделить эмоциональное переживание со взрослым и неспособностью сделать это посредством речи, приводят к аффективным реакциям протеста, во время которых ребенок пытается противопоставить собственное желание желанию взрослого. Еще одно противоречие, обуславливающее личностное развитие в этот период - быть со взрослым и отделиться: ребёнок начинает выражать протест против совместного с родителем действия. «В стабильный период ребенок и взрослый действуют совместно внутри одной ситуации действованиа, в кризисе же при разрушении ситуации разрушается и эта совместность» [10, с. 48], - отмечает Поливанова.

Наблюдения показывают, что в возрасте десяти месяцев впервые возникают вокализации, как запрет на какое-либо действие взрослого. В кризис первого года ребёнок, обладающий сильным типом нервной системы, способен отвергать всё, что исходит от взрослого.

Попытка подойти к изучению личности ребенка, стоящего на стадии автономной речи была предпринята Р.Е. Левиной. Она описывает психологический механизм возникновения автономной речи: «первичным мотором, который толкает ребенка к окружающему, является потребность, аффект. С другой стороны, сталкиваясь с окружающим,

он сталкивается со смыслом. И функция речи рождается из слияния аффекта, движущего ребёнком, со смыслом, с которым сталкивает его окружающее» [5, с. 190]. Таким образом, автономная речь предстает как «динамическое единство аффекта и интеллекта», которое, по Л.С. Выготскому, характеризует цельность личностного развития. Источником автономной речи становится диалог, инициатива которого принадлежит ребенку. Взрослый подчиняется контексту, который задаёт ребёнок, подхватывает, осмысляет и развивает его.

Аффективное выражение собственного желания, протест против требований взрослого, противопоставление желаниям взрослого – вот смысл первых слов ребенка. Исходя из того, что переживание – единица сознания, можно предполагать, что автономная речь отражает определённый этап самосознания, который проявляется в повышенном уровне понимания отдельности от других, и на котором ребёнок впервые сталкивается с «аффектом собственной личности» [3, с. 297]. В результате перехода на новый уровень самосознания происходит перестройка всей системы отношений ребенка с окружающей действительностью и взрослыми. Поскольку речь – это не только средство общения, но и средство управления собственным восприятием, поведением и деятельностью, то появление слова знаменует качественный скачок в развитии личности ребенка.

Таким образом, активность младенца, проявляющаяся в управлении поведением взрослого, в требовании удовлетворения потребностей, в привлечении внимания к интересующим предметам, а также инициатива, проявленная в общении и акты протеста, в дословесный период являются проявлениями личностного начала. Поскольку общение опосредуется не только словом, то активность и инициатива, проявленные в общении с использованием невербальных средств, могут также расцениваться как предпосылки речевого развития в этот период.

Полагаем, что в области диагностики речевого развития необходимо разрабатывать методики комплексного характера, в которых речевое развитие будет рассматриваться в тесной взаимосвязи с развитием личности ребенка.

### **Список литературы:**

1. Баенская Е.Р. Разделенное переживание – путь терапии детского аутизма // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2014. – № 20 (3). – С. 1-4.
2. Воспитание малыша в семье от рождения до трех лет: советы психолога / Е.О. Смирнова и др. – М.: АРКТИ, 2004.



3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.
4. Кравцова Е.Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития / Е.Е. Кравцова // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 2. – С. 87-94.
5. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей / Р.Е. Левина; ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005.
6. Мишина Г.А. Жест как знак человеческой культуры / Г.А. Мишина // Вестник Российского гуманитарного университета. – 2015. – № 2.
7. Мишина Г.А. Становление речи как психологического средства: Автореф. дисс. ... д-ра псих. наук / Г.А. Мишина; Ин-т психологии им. Выготского РГГУ. – М., 2012.
8. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р.Ж. Мухамедрахимов. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. – 288 с.
9. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985.
10. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / К.Н. Поливанова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 184 с.
11. Сергиенко Е.А. Революция в когнитивной психологии развития // Российский психологический журнал. – 2005. – Т. 2. – № 2.
12. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова и др. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 128 с.

## ИЗУЧЕНИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Носова Лариса Александровна*

*ст. преподаватель центра дошкольного и начального образования  
ГАУ ДПО «Брянский институт повышения квалификации  
работников образования»,  
РФ, г. Брянск*

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) (далее – стандарт) ... развитие воображения дошкольников и, основанной на нем системы творческих способностей ребенка (продуктивного мышления, рефлексии и др., креативности как ведущего свойства личности) является одним из приоритетных направлений в работе педагогов дошкольных образовательных организаций.

«Развитие воображения, творческого потенциала дошкольников – центральная задача дошкольного образования, но развивать воображение необходимо не столько как познавательную, сколько как универсальную способность. Развитие воображения – не панацея, а способ не иметь многих проблем. Дети с развитым воображением не бывают эгоцентричными, стеснительными, закомплексованными.

Они легко включаются в учебную ситуацию, видя со стороны, что и как надо делать. Они жизнерадостны и открыты миру, но вместе с тем очень избирательны и критичны. Прежде всего – к самим себе. Развитие воображения – важнейший залог формирования у ребенка готовности к школе» [2].

Проблема развития воображения детей актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности ребенка, его поведения в целом. В последние годы все чаще ставится вопрос о роли воображения в умственном развитии ребенка, об определении сущности механизмов воображения.

Воображение в дошкольном возрасте проявляется настолько ярко и интенсивно, что многие психологи рассматривали его как изначально заданную детскую способность, которая с годами теряет свою силу. Вместе с тем проблема развития воображения хотя и привлекает к себе неослабевающий интерес психологов, но до сих пор является одной из наименее разработанных и спорных проблем психологии.

Начиная со второй половины 20 века, началось мощное экспериментальное изучение воображения среди западных психологов. Так, функция воображения, как построение, создание образов, была

сформулирована главной человеческой способностью. При этом роль данной функции в творческом процессе оценивалась на уровне роли знания и суждения в рациональном познании. В этот период Дж. Гилфорд и его ученики выдвинули теорию творческого интеллекта.

Определение особенностей воображения является одной из наиболее сложных проблем в психологии и педагогике. А.Я. Дудецкий определил к концу века, что существует около 40 определений воображения, на сегодняшний день определений воображения гораздо больше [3].

А.В. Брушлинский полагает, что традиционные определения воображения как процесса создания новых образов сводят этот процесс к творческому мышлению, к оперированию представлениями и полагает, что это понятие вообще пока излишне в современной науке [1].

С.Л. Рубинштейн отмечал: «Воображение - особая форма психики, которая может быть только у человека. Оно непрерывно связано с человеческой способностью изменять мир, преобразовывать действительность и творить новое» [5].

А.Г. Маклаков трактует воображение как процесс преобразования представлений, в котором отражается реальная действительность, и на этой основе создаются новые представления» [4].

Многие исследователи отмечают, что воображение есть процесс создания новых образов в наглядном плане. Эта тенденция относит воображение к формам чувственного материала. Природу воображения составляет синтез, единство логического и чувственного.

Воображение может быть нескольких видов:

- пассивное, которое делится на произвольное (мечтательность, грезы) и непроизвольное (гипнотическое состояние, сновидовая фантазия) и характеризуется нереальным, мнимым удовлетворением какой-либо потребности или желания, его образы возникают спонтанно, помимо воли и желания человека;
- активное воображение, которое включает в себя артистическое, творческое, критическое, воссоздающее и антиципирующее и близкое к этим видам воображения – эмпатию, характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя соответствующие образы.

Значение воображения в дошкольном возрасте велико.

Воображение ребенка изначально и постоянно связано с действительностью. Происхождение и функционирование воображения детерминировано развивающейся деятельностью ребенка-дошкольника, и прежде всего игровой. Воображение носит активный, направленный характер, будучи изначально связано с развитием мотивационно-потребностной сферы ребенка.

Для изучения воображения у дошкольников используют такие методы, как наблюдение за дошкольником, беседы с ним, анализ продуктов его деятельности, также проводят диагностику с помощью специальных методик.

Для проведения эмпирического исследования уровня развития воображения у детей дошкольного возраста и определения особенностей развития воображения у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста нами были использованы две методики: тест «Свободный рисунок», предложенный авторами Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной и методика «Где чье место?», предложенная Кравцовой Е.Е. Исследование проводилось на базе МБДОУ д/с № 120 «Семицветик» г. Брянска, группа детей включала в себя 10 мальчиков и 10 девочек старшего дошкольного возраста.

Цель исследования - изучить уровень развития воображения у детей дошкольного возраста.

Изучив и проанализировав литературу по данной теме, была выдвинута гипотеза – воображение у детей дошкольного возраста разного пола имеет свои особенности, у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста будут наблюдаться различия в уровнях и характеристиках развития воображения.

Практическая значимость – полученные данные исследования могут быть использованы в деятельности психолога, воспитателя, музыкального руководителя и др. для повышения эффективности работы специалистов дошкольных образовательных организаций и улучшения качества предоставляемых образовательных услуг.

Проанализировав результаты выполнения методики «Где чье место?» в группе девочек старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу о том, что из 10 испытуемых:

- высокий уровень воображения имеют 40 % испытуемых;
- средний уровень у 50 % испытуемых;
- низкий уровень развития воображения показали 10 % испытуемых.

Проанализировав результаты выполнения методики «Где чье место?» в группе мальчиков старшего дошкольного возраста, мы приходим к выводу о том, что из 10 испытуемых:

- высокий уровень воображения у 20 % испытуемых;
- средний уровень имеют 40 % испытуемых;
- низкий уровень развития воображения наблюдался у 40 % испытуемых.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- 40 % девочек и 20 % мальчиков старшего дошкольного возраста отличаются высоким уровнем развития воображения. Такие дошкольники

связывают в своем рассказе отдельные эпизоды, предметы и части картинки в единый целостный сюжет, придумывают истории для объяснения своих действий;

- 50 % девочек и 40 % мальчиков обладают средним уровнем развития воображения. Такие дети старшего дошкольного возраста правильно выполняют задание, пытаясь объяснить свой выбор. Однако объяснения не носят характер придуманных историй или рассказов, а опираются на факты из жизни ребенка, либо на его сведения об окружающем мире;

- 10 % девочек и 40 % мальчиков отличаются низким уровнем развития воображения. Большинство старших дошкольников данной категории правильно расставляют фигурки по своим обычным местам, и могут логично объяснить, почему данная фигура должна находиться именно в данном месте, но на необычные места фигурки не ставят. При попытке взрослым переставить фигуры, дети либо спорили и ставили фигурки на место, либо не могли придумать никаких объяснений.

Если сравнивать развитие воображения у девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста по итогам методики «Где чье место?» можно проследить отличия, которые связаны с тем, что у девочек в целом воображение развито лучше, чем у мальчиков. Девочки быстрее шли на контакт с педагогом и понимали, какое задание им необходимо выполнить, у них лучше развита речь, объяснения девочек были более красочны, необычны. Они с удовольствием выполняли задание, чаще задумывались, придумывали сюжеты, очень старались больше рассказать, задавали вопросы и с удовольствием принимали правила игры.

Мальчики чаще испытывали затруднения в выполнении задания, не сразу понимали, что от них хотят, меньше проявляли интерес к занятию и, больше времени требовалось на установление контакта между детьми и педагогом. Мальчикам было труднее объяснить свой выбор, даже если они красочны, не отличались особым разнообразием, мало было единых сюжетов в рассказах детей. Мальчики, в отличие от девочек, чаще отвлекались, были менее внимательны и не очень старались выполнить задание.

Сюжет на картинке был более близок и интересен девочкам: дом, ребенок в коляске, домашние животные, фруктовый сад, уютный двор – все это больше входит в круг интересов именно девочек, а не мальчиков. Может именно поэтому мальчишки хуже воображали себе какие-то новые сюжеты в данных декорациях. Явно опыт девочек и знания были гораздо шире. Исполнительность, внимательность к мелочам и мелким деталям, прилежность девочек тоже сыграли свою роль.

В следующем тесте «Свободный рисунок», предложенном авторами Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, у детей была возможность действовать полностью в круге своих личных интересов и фантазий, они могли рисовать то, что им хочется, что им интересно.

Сложнее было то обстоятельство, что дети меньше общались с педагогом до выполнения задания, можно было только надеяться, что они правильно его поняли. Хотя по рисункам этого сказать нельзя. Большая часть детей рисовала уже знакомых персонажей и предметы, сюжеты не отличались неожиданностью, необычностью, яркостью и красочностью.

В исследовании участвовали 10 девочек и 10 мальчиков старшего дошкольного возраста. Детям предложили придумать что-нибудь необычное и изобразить это в рисунке.

Проанализировав результаты выполнения теста «Свободный рисунок» в группе девочек старшего дошкольного возраста, мы приходим к выводу о том, что вся группа девочек набрала 66 баллов, из 10 испытуемых:

- высокий уровень воображения имеют 30 % испытуемых;
- средний уровень у 70 % испытуемых;
- низкий уровень развития воображения показали 0 % испытуемых.

Проанализировав результаты выполнения теста «Свободный рисунок» в группе мальчиков старшего дошкольного возраста, мы приходим к выводу о том, что вся группа мальчиков набрала 63 балла, из 10 испытуемых:

- высокий уровень воображения имеют 10 % испытуемых;
- средний уровень у 80 % испытуемых;
- низкий уровень развития воображения показали 10 % испытуемых.

Уровень воображения девочек немного выше уровня воображения мальчиков одного и того же возраста. Причем, высокого уровня у девочек больше на 20 %, а среднего больше у мальчиков на 10 %, низкого у девочек вообще нет, а у мальчиков – 10 %.

В этом задании мальчики уже намного лучше рассказывали о своих фантазиях, они использовали свой опыт, персонажей из любимых книжек и мультфильмов, правда, рассказывали лучше, чем рисовали. Детям явно не хватало времени и умения рисовать, то, о чем они говорили, им было достаточно трудно воплотить в рисунке. Идеи мальчиков были несколько даже интереснее и разнообразнее, чем у девочек: планшет, газонокосилка, волшебная радуга, монстрики, домик из травы и т. д.

У девочек все было проще, но немного качественнее. Они быстрее рисовали, аккуратнее и ярче раскрашивали, но необычных персонажей и событий было меньше.

Дети обоих полов проявляли свою фантазию в пределах тех образов, которые интересны каждому полу соответственно, что подтверждает теорию, описанную в психолого-педагогической литературе. Девочки аккуратнее, исполнительнее, внимательнее, больше уделяют внимания деталям, стараются подробнее и красочнее описывать воображаемые события, но мыслят не так креативно, как мальчики. По этому поводу нужно отметить, что мальчики хуже ориентируются в заданной ситуации, больше сосредотачиваются на своих мыслях и фантазиях, которые соответствуют их интересам, хуже приспосабливаются к предложенным извне условиям.

Девочки пластичнее, быстрее перестраивались и подстраивались к условиям, которые им предлагал взрослый, но менее творчески подходили к выполнению задания, стараясь быстрее и точнее его выполнить. Девочки больше переживали о том, как их оценит взрослый.

Для развития воображения у детей необходимо наличие определенных условий: эмоциональное общение с взрослыми; предметно - манипулятивная деятельность; необходимость разных видов деятельности.

Успех в развитии воображения ребенка тесно связан с креативностью самого педагога, его творчеством.

Важно, чтобы содержание и форма общения взрослого с воспитанником создавали возможность для вступления в «зону ближайшего развития» ребенка, способствовали бы реализации его возможностей в творческой деятельности.

Существенно значимо создание атмосферы сотворчества в процессе педагогического общения, которая стимулирует творческие проявления детей. Социальная среда, отношение, позиция к ребенку со стороны взрослых в семье, в детском саду являются, по мнению психологов, важным фактором в развитии творческого воображения ребенка.

### **Список литературы:**

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. -3-е изд., стер. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 406 с. – (Психологи России).
2. Внедрение ФГОС ДО в практику работы дошкольных образовательных организаций/ сост. Н.В. Нищева. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО - ПРЕСС», 2015. – 384 с.

3. Дудецкий А.Я. Теоретические вопросы воображения и творчества: цикл лекций спецкурса для студентов пед. ВУЗа и учителей общеобразовательной школы. Смоленск: изд-во смоленского гос. пединститута им. К. Маркса, 1974. – 153 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология: учебное пособие для вузов (Гриф УМО) / А.Г. Маклаков. – Санкт – Петербург (и др.): Питер. 2013 – 582 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. (Серия "Мастера психологии").



**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам XXIII международной  
научно-практической конференции*

№ 10(23)  
Ноябрь 2018 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 12.11.18. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 5. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»  
125009, Москва, Георгиевский пер. 1, стр.1, оф. 5  
E-mail: [psy@nauchforum.ru](mailto:psy@nauchforum.ru)

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Allprint»  
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

16+



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
[nauchforum.ru](http://nauchforum.ru)